

La supervisión de tesis como relación dialógica: la importancia de la retroalimentación en las prácticas de enseñanza de la escritura. Artículo de Nadia Soledad Schiavinato e Hilda Difabio.. Praxis educativa, Vol. 29, N° 1 enero-abril 2025. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-17.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290112>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULO

La supervisión de tesis como relación dialógica: la importancia de la retroalimentación en las prácticas de enseñanza de la escritura

Thesis supervision as a dialogic relationship: the importance of feedback in writing teaching practices

Orientação de tese como relação dialógica: a importância do feedback nas práticas de ensino da escrita

Nadia Soledad Schiavinato

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

nadiaschiavinato@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8401-3682](https://orcid.org/0000-0001-8401-3682)

Hilda Difabio

Universidad nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ganglat@gmail.com

ORCID 0000-0002-9679-1745

Recibido: 2024-08-20 | **Revisado:** 2024-12-02 | **Aceptado:** 2024-12-12

Resumen

El aumento de la matrícula de los programas doctorales en todo el mundo puso de relevancia la importancia de la relación director-tesista. En este marco, el artículo explora las prácticas de retroalimentación desde una perspectiva dialógica, que busca ir más allá de la comunicación unidireccional para generar un espacio de intercambio en el que los doctorandos puedan desarrollar su sentido crítico. El análisis de cincuenta y nueve encuestas realizadas a candidatos a doctor y recientes doctores en Ciencias Sociales y Humanidades indicó que las prácticas de retroalimentación dialógica se desarrollan especialmente en la dimensión socioafectiva de la relación director-tesista, mientras que los aspectos cognitivos de la retroalimentación tienden a limitarse a correcciones y sugerencias respecto de lo escrito. Además, la participación en instancias de socialización académica fomenta el diálogo entre tesistas y directores, ya que se comparten dinámicas de trabajo y modos de hacer propios del campo académico.

Palabras clave: dirección de tesis, prácticas pedagógicas dialógicas, retroalimentación, escritura de la tesis doctoral.

Abstract

The increase in enrollment in doctoral programs worldwide has highlighted the importance of the supervisor-thesis candidate relationship. Within this context, the article explores feedback practices from a dialogic perspective, aiming to move beyond one-way communication to create a space for exchange where doctoral students can develop their critical thinking. The analysis of fifty-nine surveys conducted with doctoral students in the Social Sciences and Humanities indicated that dialogic feedback practices are particularly prominent in the socio-affective dimension of the supervisor-student relationship, while the cognitive aspects of feedback tend to be limited to corrections and suggestions related to written work. Besides, participation in academic socialization instances fosters a dialogic relationship between students and supervisors by sharing work dynamics and practices characteristic of the academic field.

Keywords: thesis supervision, dialogic pedagogical practices, feedback, writing the doctoral thesis.

Resumo

O aumento das matrículas em programas de doutorado em todo o mundo tem realçado a importância da relação entre o orientador e o candidato à tese. Nesse contexto, o artigo explora as práticas de *feedback* a partir de uma perspectiva dialógica, buscando ir além da comunicação unilateral para gerar um espaço de troca no qual os doutorandos possam desenvolver seu senso crítico. A análise de cinquenta e nove questionários aplicados a doutorandos das Ciências Sociais e Humanas indicou que as práticas de *feedback* dialógico se desenvolvem especialmente na dimensão socioafetiva da relação entre orientador e doutorando, enquanto os aspectos cognitivos do *feedback* tendem a limitar-se a correções e sugestões relacionadas ao trabalho escrito. Além disso, a participação em instâncias de socialização acadêmica incentiva o diálogo entre doutorandos e orientadores, uma vez que são compartilhadas dinâmicas de trabalho e modos de fazer próprios do campo acadêmico.

Palavras chave: orientação da tese, práticas pedagógicas dialógicas, feedback, redação da tese de doutorado.

Introducción

El notable aumento de la oferta de posgrado tanto en Argentina como en todo el mundo (Wainerman y Matovich, 2016; Wainerman, 2020; De La Fare y Rovelli, 2021) ha tenido como correlato el creciente interés de los investigadores¹ por la pedagogía específica del nivel, entendiendo que les exige a los estudiantes habilidades y tareas diferentes de las que realizaron en los niveles educativos anteriores (Lovitts, 2005, 2008; Mantai, 2015).

Esta preocupación por la formación posgradual ha dado lugar, en los últimos años, a la publicación de investigaciones que abordan este tema desde diferentes perspectivas, como, por ejemplo, iniciativas e intervenciones pedagógicas que alientan la escritura de la tesis de posgrado (Martín Torres, 2012; Jalongo *et al.*, 2014; Sian, 2014; Odena y Burgess, 2015; Starfield, 2016), las emociones implicadas en el proceso de escritura de la tesis (Cotterall, 2013; Bertolini, 2019; Lonka *et al.*, 2019; Wilson y Cutri, 2019), el uso de la tecnología (Dowling y Wilson, 2017; Gouseti, 2017; Guerin *et al.*, 2019; Bell, 2021), los intercambios con expertos y pares dentro de espacios curriculares orientados a la escritura de la tesis (Alvarez y Difabio de Anglat, 2017, 2018, 2019a, 2019b) y la importancia de las relaciones interpersonales en la elaboración de la tesis (Colombo, 2014; Colombo *et al.*, 2020; Mancovsky y Colombo, 2022), entre otros aspectos.

Es claro que, dentro de la pedagogía de la formación doctoral, la relación entre tesistas y directores adquiere características particulares y conforma un vínculo fundamental para que la tesis suceda (Chugh *et al.*, 2022). La literatura del campo ha abordado el tema de la relación entre supervisores y tesistas desde diferentes puntos de vista; por ejemplo, la supervisión de tesis como práctica pedagógica (Fernández Fastuca y Wainerman, 2013; Proestakis *et al.*, 2017), las funciones generales y específicas del tutor de tesis doctoral (Difabio de Anglat, 2011), las dificultades en la relación director-tesista (Fernández Fastuca, 2021) y los estilos de dirección de tesis (Fernández Fastuca *et al.*, 2023).

Como señala French (2020), el vínculo entre tesistas y directores, como casi todas las relaciones propias del campo académico, se desarrolla a partir de múltiples intercambios de artefactos escritos. Los tesistas envían a los directores sus borradores para, luego, obtener comentarios y sugerencias que organizan las prácticas de escritura. De la misma forma, puede suceder que tesistas y directores escriban juntos diversos materiales, como artículos académicos, capítulos de libro o informes de avance. Estas prácticas sirven como instancias de socialización del tesista, quien —mediante las tareas compartidas— incorpora los usos y modos de hacer propios de la academia.

Por tal motivo, la relación pedagógica de supervisión se desarrolla mayoritariamente a través de actividades de retroalimentación, tanto orales como escritas, a partir de las cuales los directores orientan a los tesistas en función del avance de la escritura de la tesis. Al respecto, la bibliografía señala que el vínculo entre tesistas y directores debe ser una especie de “amor rudo”: se espera que los directores sean comprensivos y cordiales, pero que, a la vez, puedan guiar, motivar y acompañar a los tesistas para que la escritura sea eficiente y productiva (Wisker *et al.*, 2003; Wellington, 2010; Aitchison *et al.*, 2012). Este vínculo, complejo e íntimo, adquiere entonces las características de una relación dialógica. El enfoque dialógico propone una perspectiva interesante para analizar los procesos de retroalimentación como prácticas pedagógicas encauzadas a la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado, ya que los

¹ Sin perjuicio de los debates actuales en torno a los usos inclusivos del lenguaje con respecto a la diversidad de géneros, se utiliza el masculino genérico para una mayor fluidez en la lectura.

procesos de aprendizaje se construyen a partir de los múltiples intercambios que sostienen tesis y directores (Alvarez *et al.*, 2023; Alvarez *et al.*, 2024).

En función de lo anterior, este artículo analiza, desde una perspectiva dialógica, la relación entre supervisores y tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de universidades públicas argentinas a partir de las prácticas de enseñanza de la escritura que se desarrollan en el espacio de la retroalimentación. Los hallazgos que aquí se presentan son resultados parciales de un proyecto mayor que indaga las prácticas de enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado desde el punto de vista de tesis de Ciencias Sociales y Humanidades. A partir de los resultados de una encuesta realizada a ochenta y seis tesis de posgrado de universidades públicas pertenecientes a dieciocho provincias argentinas, se focalizó en las respuestas orientadas a la relación entre tesis y directores, en función de las siguientes preguntas de investigación: ¿en qué sentidos ayuda, si es que lo hace, la retroalimentación de los directores a desarrollar la escritura de la tesis de posgrado? y ¿qué estrategias o iniciativas pedagógicas dialógicas son consideradas valiosas por los tesis en función de la escritura de la tesis?

Este trabajo intenta aportar, a la investigación existente, indicios referidos a las prácticas de retroalimentación en la escritura de la tesis de posgrado desde la mirada de los tesis, cuya perspectiva, si bien ha sido explorada, aún es incipiente en los estudios de la pedagogía doctoral.

La retroalimentación como elemento fundamental de la pedagogía doctoral

El concepto de retroalimentación o *feedback* refiere a las “prácticas de revisión” (Padilla y López, 2018) llevadas a cabo por expertos y pares con el objetivo de intercambiar comentarios acerca de producciones escritas u otro tipo de trabajos en el contexto académico. Una breve revisión de la literatura indica que, en los últimos años, este concepto se ha transformado: ya no se considera a la retroalimentación como una serie de comentarios unidireccionales proporcionados por un docente con el objetivo de que los estudiantes realicen cambios y modificaciones en sus trabajos (Boud y Molloy, 2013), sino que se la considera como una actividad de producción de sentido, un diálogo constructivo que habilita la autonomía del estudiante y, en este sentido, le permite desarrollar una agencia propia (Esterhazy y Damsa, 2017).

La retroalimentación entendida como comunicación dialógica deriva de los lineamientos planteados por Sadler (2010), quien propone un enfoque pedagógico que busca alejarse de simplemente informar a los estudiantes sobre la calidad de su trabajo (*disclosure*) para enfocarse en que adviertan y comprendan las razones detrás de la calidad (*visibility*). Este enfoque puede desarrollar la capacidad de los doctorandos para realizar juicios complejos, de manera fundamentada, tanto sobre sus propios trabajos, durante su elaboración y al completarlos, como sobre la producción ajena.

El aprendizaje se produce a través del diálogo de retroalimentación en una interacción dinámica de tres dimensiones (el “triángulo del *feedback*” de Yang y Carless, 2013): cognitiva, socioafectiva y estructural, con efectos que se extienden más allá de la producción inmediata (Ajjawi y Boud, 2018). Las características interaccionales de la dimensión cognitiva incluyen formular preguntas para promover la reflexión (Dekker *et al.*, 2013) y la autoexpresión, así como fomentar el replanteamiento de ideas y la evaluación crítica, que conducen a “transformaciones del punto de vista a partir de la perspectiva de personas específicas o del campo científico” (Alvarez *et al.*, 2024, p. 13). Las características interaccionales de la dimensión socioafectiva implican construir confianza, reconocer las respuestas emocionales de los tesis, implementar

una escucha activa y respuestas respetuosas y empáticas, promover un ambiente de colaboración y generar una dinámica de “pensar juntos”. Las características interaccionales de la dimensión estructural suponen definir roles y responsabilidades para organizar el proceso e implementar estrategias que faciliten la comunicación efectiva y el flujo de ideas (e.g., atender a la estructura de la tesis y sus objetivos de modo gradual), la toma de decisiones, la resolución de problemas (e.g., recursos disponibles, restricciones institucionales en el trabajo de campo) y la productividad.

Por su parte, Steen-Utheim y Wittek (2017) proponen un modelo de retroalimentación dialógica en cuatro dimensiones que nos parece adecuado para tematizar la relación director-tesista:

1. *Sostenimiento del diálogo*: el diálogo bidireccional y continuo entre ellos es esencial para promover la calidad de la investigación y de su escritura (comunicación habitual, reuniones periódicas a fin de revisar el progreso, abordar problemas y planificar las siguientes etapas).
2. *Estímulo de la autoexpresión*: el “espacio dialógico” (Hyatt, 2005) como oportunidad de expresar ideas, opiniones, preguntas y preocupaciones de manera honesta y respetuosa. El tesista es alentado a compartir sus vivencias sobre el proceso en pos del logro de los objetivos de la investigación, mientras que el director ofrece *feedback* constructivo para ayudarlo a textualizar sus ideas de forma clara y coherente, al tiempo que aquel desarrolla su propia “voz”.
3. *Apoyo emocional y relacional*: el director, reconociendo los desafíos emocionales involucrados en la trayectoria postgraduada, facilita canales abiertos de comunicación para que el tesista pueda compartir sus preocupaciones y él pueda ofrecerle apoyo empático y motivacional para ayudarlo a mantener el entusiasmo y el compromiso, especialmente en momentos difíciles.
4. *Contribución al crecimiento individual*: el director, al identificar las fortalezas y debilidades del tesista, brinda orientación y recursos para su desarrollo progresivo como investigador y autor; juntos, pueden establecer objetivos específicos y trabajar en su consecución.

Así concebida, la retroalimentación es una práctica pedagógica dialógica, ya que, en el intercambio entre los participantes, se construyen sentidos y configuraciones identitarias (Ajjawii y Boud, 2015). Desde una perspectiva sociocultural, el *feedback* se conceptualiza como una relación social, un acto comunicativo que promueve la autorregulación de los estudiantes (Dyshte *et al.*, 2006; Dysthe, 2011). El intercambio con docentes y pares no solo permite al estudiante de posgrado identificar qué aspectos de su producción escrita se pueden mejorar y en qué sentido, sino que esta interacción lo habilita a construirse a sí mismo como investigador (Castelló e Iñesta, 2011; Inouye y McAlpine, 2019). El *feedback* sustentable, por lo tanto, es aquel que apunta a desarrollar un sentido de agencialidad en los doctorandos, al facilitarles la incorporación de los códigos, costumbres y modos de hacer propios de la academia (Carless *et al.*, 2011; Adams, 2018). Esta retroalimentación sustentable o “auténtica” constituye, también, una forma de literacidad académica, dado que, a partir de sus experiencias letradas, los estudiantes de posgrado se incorporan en una comunidad de práctica orientada a la escritura de investigación (Carless *et al.*, 2024).

La pedagogía doctoral reviste, de esta forma, una dimensión social significativa. La retroalimentación, tanto escrita como oral, busca no solo mejorar las prácticas escritas de los estudiantes, sino también integrarlos en una comunidad de práctica específica (Duncanson *et al.*,

2020; Enita y Sumardi, 2023; Brenner *et al.*, 2023). Este proceso no está exento de tensiones, ya que, como todo ámbito social, la comunidad académica está atravesada por sus propias relaciones de poder (Almlöv y Grubbström, 2023). Los directores de tesis, por lo general, mantienen una posición dominante en el vínculo pedagógico que sostienen con los tesistas, por lo que el *feedback* que otorgan puede influir positiva o negativamente en su desempeño.

El enfoque dialógico

Las investigaciones que han explorado las intervenciones pedagógicas dialógicas orientadas a la escritura de la tesis de posgrado son relativamente incipientes (Alvarez y Taboada, 2021; Alvarez y Colombo, 2023; Alvarez *et al.*, 2023; Alvarez *et al.*, 2024). Los trabajos mencionados abordan iniciativas llevadas a cabo tanto en el marco de seminarios de posgrado como en contextos extracurriculares. Este tipo de dispositivos organizan el intercambio de comentarios escritos de expertos y pares en función de mejorar la producción escrita de la investigación. Al respecto, Carless (2013) define la retroalimentación dialógica como “intercambios interactivos en los que se comparten interpretaciones, se negocian significados y se aclaran expectativas” (p. 90); la reflexividad, cuando es compartida, “le atribuye al proceso de construcción del texto científico un elemento de creatividad basada en el intercambio experiencial” (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2020, p. 45).

Según se advierte, la perspectiva dialógica considera la retroalimentación como un espacio de producción de sentido a partir de la interacción entre sus participantes (Wegerif, 2013, 2020); por ello, valora como insumo el intercambio de borradores, la revisión entre pares y la interacción con otros que provengan de trayectorias educativas diversas. En línea con lo señalado en el apartado anterior, el enfoque dialógico introduce a los estudiantes en las lógicas propias del campo académico: desde esta perspectiva, la retroalimentación es un proceso más que una transmisión, es una relación más que una acción. Dar y recibir *feedback* no solo permite a los investigadores en formación aprender de quienes saben más que ellos, sino también constituirse en voces autorizadas dentro de la academia. Aunque se observa una conciencia creciente sobre la importancia de la retroalimentación dialógica en la dirección de tesis, la atención de la investigación a las percepciones de los estudiantes sobre este tipo de retroalimentación sigue siendo relativamente limitada (Enita y Sumardi, 2023; Alvarez *et al.*, 2024).

Aspectos metodológicos

Este artículo retoma y analiza resultados parciales de una investigación mayor, de corte cualitativo, cuyo objetivo general es identificar y comprender las prácticas de enseñanza presencial y virtual de la escritura que, desde la perspectiva de estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas, favorecen la elaboración de la tesis. Se trabaja con una muestra conformada por estudiantes avanzados de posgrado que se encuentren en proceso de escritura de su informe final, así como graduados recientes (máximo tres años de graduación). Si bien la investigación de origen trabaja con estudiantes de maestría y doctorado, para este artículo, se ha decidido incluir solo a doctorandos.

El trabajo de campo consistió en la implementación de un cuestionario autoadministrado de dieciocho preguntas abiertas dirigido a los participantes de la muestra referida. De modo previo, se efectuó un juicio de expertos y se llevaron a cabo seis pruebas piloto que permitieron ajustar detalles del instrumento de recolección de datos.

Su distribución se realizó por correo electrónico, siguiendo la técnica de “bola de nieve” (Goodman, 1961), ya que se pidió a quienes recibían el cuestionario que lo reenviaran a sus

colegas y conocidos. Luego de dos meses de difusión, y habiendo recibido un total de 99 respuestas, se dio por finalizada la etapa de recolección de datos. Las respuestas obtenidas fueron numeradas del 1 al 99 para llevar a cabo un procesamiento de datos en dos etapas que condujeran a identificar una muestra inicial y una final, respectivamente.

Para la conformación de la muestra inicial, se aplicaron tres criterios de exclusión: en principio, se excluyó a quienes no hubieran contestado la totalidad del cuestionario, a quienes no cumplieran con los requisitos señalados anteriormente (por ejemplo, se excluyó a estudiantes de especialización y licenciatura, a quienes cursaban sus posgrado en disciplinas fuera del campo de las Ciencias Sociales y Humanas o en universidades privadas o extranjeras y a quienes no estuvieran en etapa de escritura de la tesis) y a aquellos que manifestaron expresamente, mediante la firma de un consentimiento informado, no querer participar de la investigación. Esta primera fase del procesamiento de datos llevó a una muestra inicial formada por ochenta y seis tesis.

Una segunda etapa, orientada a la conformación de la muestra final, excluyó a tesis de maestría, lo que derivó en una muestra de cincuenta y nueve tesis de doctorado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas que estuvieran escribiendo su tesis y que cursaran el programa doctoral en universidades públicas argentinas.

La muestra final se distribuye de la siguiente manera: se evidencia un mayor porcentaje de mujeres (76,3 %) respecto de los varones (22 %) y se trata de una muestra geográficamente heterogénea como queda de manifiesto en la siguiente tabla:

Tabla 1

Distribución porcentual de la muestra por regiones de Argentina

Región	Porcentaje
Zona Pampeana (provincias de Buenos Aires, La Pampa, Córdoba y Santa Fe)	32,2%
Área Metropolitana de Buenos Aires ²	25,4%
Cuyo (Mendoza, San Juan y San Luis)	18,6%
Zona noroeste (Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán y Salta)	6,8%
Patagonia (Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz)	6,8%
Zona nordeste (Corrientes y Formosa)	3,4%
Total	93,2%

Fuente: elaboración propia con apoyo de SPSS 25.0.

El 7 % restante remite a residentes de países extranjeros (Chile, Colombia, Ecuador y Uruguay) que cursan o cursaron sus estudios de posgrado en universidades públicas argentinas.

² Según el Ministerio del Interior de la República Argentina, el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) está conformada por los distritos de Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, incluyendo 40 municipios: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. Las Heras, Gral. Rodríguez, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, La Plata, Lanús, Lomas de Zamora, Luján, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, Pilar, Presidente Perón, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López y Zárate.

La muestra también resulta diversa respecto de los programas de doctorado, ya que se identificó que los tesistas cursan o cursaron estudios en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en general (33,9 %), Ciencias de la Educación, Educación y Educación Superior (28,8 %), Letras y Lingüística (10,2 %), Filosofía (5,1 %), Antropología (5,4 %) y Ciencias de la Comunicación (3,4 %), mientras que el resto de la muestra se compone de doctorandos o recientes doctores en las áreas de Psicología, Historia, Estudios Sociales de América Latina, Estudios de Género, Geografía y Artes.

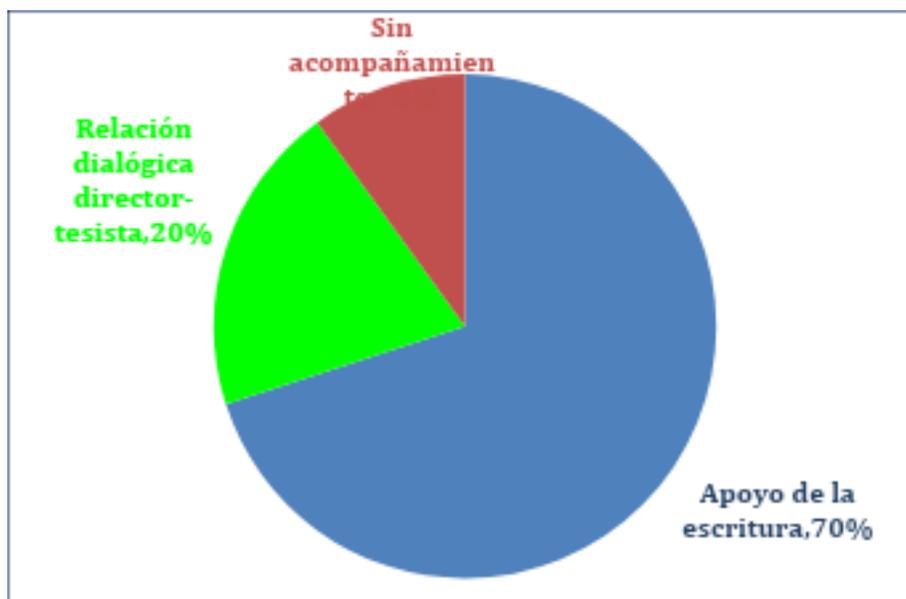
Para este trabajo, se seleccionó una de las preguntas del cuestionario, orientada a conocer de qué forma, si es que lo han hecho, colaboraron los intercambios o la retroalimentación del director o directores a la escritura de la tesis doctoral. En cuanto a la estrategia analítica de la información recolectada, se aplicó un procedimiento manual: la primera autora llevó a cabo el análisis de contenido cualitativo (Bernete, 2013) a fin de efectuar una primera codificación de las categorías emergentes del *corpus* (unidad de análisis), con el significado que le asignan Strauss y Corbin (1998): agrupación de conceptos en términos explicativos más genéricos. En segundo lugar, codificó las respuestas (unidad de análisis) en una de las tres dimensiones del “triángulo del *feedback*” de Yang y Carless (2013): cognitiva, socioafectiva y estructural. Luego, la segunda autora revisó los resultados a la manera de una validación interjuez.

Análisis de los resultados

La presentación de los hallazgos se estructura en dos partes: en primer lugar, se grafica la distribución porcentual de las tres categorías genéricas que emergen del análisis del *corpus*: 1) relación dialógica director-tesista, 2) apoyo de la escritura y 3) sin acompañamiento.

Figura 1

Distribución porcentual de las categorías emergentes del corpus



Fuente: elaboración propia.

Según se observa, afortunadamente es muy baja (10 %) la proporción de directores que podríamos denominar “ausentes” (Fernández Fastuca *et al.*, 2023), esto es, aquellos que “se abstienen de participar en el desarrollo de la tesis, ubicando su función solo al inicio y al final para verificar el informe definitivo” (p. 918). Puesto que consideran que el doctorando es el único responsable del trabajo, la interacción entre ambas partes para la discusión del proceso es prácticamente nula.

Los tesistas que advierten el carácter dialogal de la relación representan el 20 % de la muestra; como se mostrará *infra*, se halla una cierta variabilidad en los sentidos y significados que adscriben a dicho carácter. El porcentaje mayor (70 %) corresponde a los directores que centran su labor en los procesos de retroalimentación como prácticas pedagógicas focalizadas en promover la producción escrituraria de la tesis a fin de que satisfaga los requisitos de la comunicación científico-académica. Sin embargo, en el análisis subsiguiente se pondrá de manifiesto que las respuestas asignadas a esta categoría se pueden también clasificar en alguna/s de las dimensiones de la retroalimentación que distinguen Yang y Carless (2013).

En el segundo nivel de análisis, como se señalara, se codifican las prácticas dialógicas de retroalimentación en función de la enseñanza de la escritura de la tesis a partir de las tres dimensiones que conforman el “triángulo del *feedback*” de Yang y Carless (2013): cognitiva, socioafectiva y estructural. Ciertamente, en el discurso de los participantes, es posible identificar elementos que hacen a cada uno de estos aspectos.

La dimensión cognitiva, entendida como las intervenciones de los directores con base en la reflexión y la promoción de la autonomía intelectual por parte de los tesistas, se evidencia en los comentarios de los informantes respecto de las prácticas dialógicas que identifican como “constructivas” o “enriquecedoras” de la propia escritura: “Entregar los borradores de capítulos

paso a paso e ir dialogando con ellas. Es decir, no entregar ‘el producto final’, sino ir corrigiendo a partir de sus comentarios fue muy enriquecedor” (Tesisista 42, Provincia de Buenos Aires);

Mis directores y mis supervisores son los pilares fundamentales a la hora de desarrollar la escritura de mi tesis. Ellos son mis principales revisores, por lo que me van brindando sugerencias y comentarios en cada uno de mis avances. Me devuelven el documento con señalamientos específicos en oraciones o párrafos, comentarios al margen sobre cómo podría mejorar o enriquecer el escrito, devoluciones generales sobre el escrito en general y sugerencias sobre cuestiones conceptuales. (Tesisista 48, Córdoba)

Me han ayudado a migrar de modelos de tesis ciclópeas a una tesis más acotada, directa y equilibrada. Las estrategias de diálogo y revisión de esquemas de producción, discusión sobre la bibliografía, sobre modos de afrontamiento estratégico de la textualidad y la revisión de marcos teóricos herméticamente más potentes, así como la relectura y corrección editorial ha sido lo prioritario. (Tesisista 45, Mendoza)

Trabajé con una directora y una codirectora. Por un lado, me ayudaron a definir cuáles eran los capítulos adecuados para mi tesis, y en qué orden resultaba pertinente presentarlos en la memoria de tesis (y también, correlativamente, en qué orden convenía escribirlos, aunque, desde ya, la escritura de cada capítulo supusiera revisar los anteriores). Esta ayuda se materializó en la elaboración de índices (primero, un índice general y, después, índices de cada capítulo, que funcionaron como hojas de ruta). Por otro lado, si bien ambas tienen *expertises* semejantes en cuanto al marco teórico, tienen, también, estilos diferentes de escritura y de lectura: contar con dos lectoras calificadas, que leían distinto, me dio pistas cruciales para reformular los escritos hasta que resultaran comprensibles y satisfactorios según los parámetros de una y otra. (Tesisista 47, Provincia de Buenos Aires)

En estos aportes, se manifiesta el valor del diálogo en la relación pedagógica entre director y tesisista; la escritura de la tesis se describe como un proceso dialógico en el que los comentarios y las sugerencias de directores y codirectores están orientados a favorecer la reflexión del doctorando sobre su propia producción conceptual y escrita.

Una lectura atenta de otros testimonios proporcionados por los participantes indica que una proporción considerable de los doctorandos o recientes doctores identifica la contribución de los directores en la dimensión cognitiva como “correcciones”, particularmente a nivel de forma lingüística (e.g., adecuación del escrito al formato esperado). Si bien estas lecturas y devoluciones son consideradas valiosas por los tesisistas, en estas iniciativas, no se advierten intervenciones pedagógicas que estimulen la reflexión sobre niveles profundos del texto. El “ida y vuelta” de borradores, que es la estrategia más mencionada por los informantes, se limita a corregir y señalar aquello que se debe mejorar, sin que se evidencie en el comentario un indicio de diálogo o de intercambio reflexivo: “Corrección nada más. Atención sobre repeticiones y problemas de estilo, pero nada en términos estratégicos o pautas generales” (Tesisista 6, Provincia de Buenos Aires); “Mi directora es fundamental. Yo escribo y ella me corrige y así hacemos un ida y vuelta hasta terminar” (Tesisista 7, Chubut); “La dinámica fue: yo escribía, le enviaba y el director enviaba sus correcciones. Con base en esas correcciones, yo iba ‘puliendo’ mi escritura” (Tesisista 14, Mendoza); “Que me lean y me sugieran comentarios de mi escritura” (Tesisista 16,

Río Negro); “Me ayudan a crecer en la escritura, al leerme y hacer devoluciones” (Tesisista 33, Santiago del Estero); “Para la escritura en sí, no hubo mayor ayuda, solamente me corrigió algunos borradores y luego correcciones a la tesis en su versión final” (Tesisista 40, Ciudad Autónoma de Buenos Aires); “Con respecto a mi directora de tesis, fueron fundamentales sus correcciones minuciosas y la lectura atenta de los borradores” (Tesisista 46, Santa Fe).

Tal como se desprende de los testimonios, en algunos casos, la corrección es considerada una estrategia positiva y efectiva, mientras que, en otros, se reclama que los directores solo realizaron correcciones, “nada más”. La corrección como intercambio de comentarios a partir de borradores no se vivencia como una práctica dialógica real, ya que la interacción se circunscribe a señalamientos y observaciones sin que exista un *feedback* que permita discutir ideas, estimular la reflexión sobre cuestiones centrales de la tesis y motivar elaboraciones críticas y transformativas, promoviendo la autonomía de los investigadores en formación.

Respecto de la dimensión socioafectiva, queda en evidencia que es la instancia que los tesisistas equiparan más claramente con las prácticas de retroalimentación dialógica. En este sentido, subrayan y valoran el acompañamiento, el encuentro, la capacidad de generar instancias de intercambio y reflexión a partir de la práctica de escritura de la tesis: “Destaco de mis directoras el respeto por mis intereses, la capacidad de diálogo y que hagan un trabajo de acompañamiento, donde quedaba claro que la tesis era mi trabajo autoral, no el de ellas” (Tesisista 18, Ciudad Autónoma de Buenos Aires); “También cuando me realizan preguntas/sugerencias, se disponen a pensar juntas” (Tesisista 33, Santiago del Estero); “La verdad que fue valioso el acompañamiento porque generamos borradores que van y vienen constantemente, por lo que la reflexión sobre la escritura es una dinámica que sostiene mi directora en cada encuentro que tenemos” (Tesisista 39, Provincia de Buenos Aires); “Me escucharon cuando necesité ayuda” (Tesisista 44, Neuquén); “El diálogo ha sido la herramienta transformadora que me ha permitido orientar mi práctica de planificación, producción y reestructuración en algunos casos” (Tesisista 45, Mendoza); “Obviamente, también las charlas compartidas y sentir su apoyo” (Tesisista 46, Santa Fe); “Sobre todo, encuentros donde se puede pensar juntos” (Tesisista 53, Córdoba); “Fundamental el encuentro y la guía” (Tesisista 57, Mendoza).

Evidentemente, el “pensar juntos”, en el discurso de los tesisistas, remite más hacia los aspectos socioafectivos de escucha, de acompañamiento y de encuentro con los directores que a las prácticas de retroalimentación enmarcadas en la dimensión cognitiva. Es decir, aunque se propician espacios de encuentro en los que se desarrolla la reflexión y el pensamiento crítico, en la mirada de los tesisistas, estos espacios se vinculan más con la relación personal que establecen con sus directores que con prácticas integrales de retroalimentación, la que se reduce a “correcciones” o “sugerencias”.

En cuanto a la dimensión estructural, gran parte de las interacciones se orientan a acciones de socialización académica que tienen por objetivo familiarizar a los tesisistas con los códigos y las lógicas de la investigación científica: “Me han impulsado a escribir artículos para revistas científicas” (Tesisista 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires);

Tanto mi directora como mi codirectora me acompañan y orientan muy significativamente. Ambas leen mis avances, escriben comentarios detallados, recomiendan cursos, lecturas, etc. Me parece importante destacar que ambas me han integrado en sus redes de estudio, de las que también aprendo mucho. Hemos producido artículos, he participado como expositora en sus cursos, entre otras actividades, todas muy significativas en mi formación doctoral. (Tesisista 43, La Pampa)

Mi directora me ha invitado a escribir artículos con ella y con otras compañeras. También he escrito trabajos junto a otras compañeras del grupo de investigación. Creo que estas experiencias de escritura académica me ayudaron a pensar lo que voy a escribir en esta etapa de escritura de la tesis. (Tesisista 34, Provincia de Buenos Aires)

La incorporación de los tesisistas a redes académicas y su participación en actividades orientadas a la socialización pueden identificarse como favorables para el desarrollo de la retroalimentación sustentable o positiva, ya que los tesisistas manifiestan que estas instancias han resultado “significativas” y los han “ayudado a pensar” acerca de su propia escritura. Otras acciones propias de la dimensión estructural mencionadas con frecuencia refieren a estrategias de estructuración de las prácticas escriturales, como, por ejemplo, la modelización de la escritura a partir de la lectura de otras tesis, el manejo del tiempo y el recorte del tema o problema de investigación: “También me ayudó leer otras tesis de doctorado para entender más profundamente el género discursivo tesis doctoral, si cabe” (Tesisista 46, Santa Fe); “Presentaron modelos de tesis para guiarme en la escritura de mi trabajo. Propusieron lecturas de tipos de investigación. Leí muchísimo al respecto” (Tesisista 51, Mendoza); “Les propuse a mi directora y a mi codirector plazos de tiempo para escribir y entregar los primeros borradores de los capítulos. La idea es que hagan comentarios y correcciones de cada borrador, así puedo ir avanzando” (Tesisista 34, Provincia de Buenos Aires); “Mi directora de tesis me va guiando en todos los procesos de tesis. Me ayudó a definir el tema, me va sugiriendo palabras clave para la búsqueda de antecedentes” (Tesisista 55, San Luis); “El trabajo con mi directora de tesis es fundamental para avanzar. Fue fundamental hasta para definir y delimitar el tema, para avanzar como dije anteriormente y el apoyo de ella es lo que posibilita que me oriente en la tarea” (Tesisista 56, San Juan); “Han acotado el tema, han centralizado la información, marcado un camino para la escritura” (Tesisista 59, Mendoza);

Sí me han recomendado la lectura de otras tesis, por ejemplo. Me hacían sugerencias concretas sobre el texto que les iba mostrando, por ejemplo: incluir párrafos al inicio y final de cada capítulo que ayuden a ordenar la lectura (anticipando el contenido y conectándolo con los capítulos anteriores o siguientes), acortar algunas oraciones que eran muy extensas, incluir traducciones de algunas citas, cosas por el estilo. (Tesisista 36, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Me han ayudado inmensamente, ya que me han ido mostrando cómo gestionar mi tiempo para la escritura de la tesis, me han brindado herramientas útiles para esta tarea, me han leído, me han acompañado en la decisión de qué seminarios hacer, me han recomendado lecturas, me han propuesto participar en grupos de escritura que me han resultado sumamente útiles. (Tesisista 50, Mendoza)

Estas acciones remiten a prácticas no necesariamente dialógicas, sino más ligadas a los aspectos procesuales de la escritura de una tesis de posgrado, que, para la mayoría de los doctorandos, resulta un género discursivo nuevo, desconocido. Si bien estos aportes de los directores no se orientan estrictamente a la reflexión, parecen favorecer el aprendizaje progresivo del oficio de investigador.

Conclusiones

La reconceptualización del *feedback* como comunicación dialógica es un área emergente de investigación a nivel de posgrado, que destaca el papel fundamental de esta naturaleza dialógica de la retroalimentación en el desarrollo de la competencia escritural y en el progreso de la tesis (Alvarez y Colombo, 2023; Enita y Sumardi, 2023). También, se profundiza en sus impactos en aspectos experienciales e identitarios (Ajjawii y Boud, 2015; Adams, 2018; Inouye y McAlpine, 2019; Carless *et al.*, 2024), dado que la negociación de sentidos que se produce en el intercambio dialógico permite que los tesistas, además de identificar los aspectos por mejorar en sus trabajos escritos, puedan construir y desarrollar la “mirada” del investigador. Estos estudios subrayan que, si bien las experiencias son únicas, cuando el tesista dialoga consigo mismo y con los otros, particularmente con su director, arriba a nuevas formas de concebir el proceso de investigación y su escritura. Para ello, es necesario que los intercambios entre tesistas y directores apunten a fomentar la reflexividad, a partir de la cual el tesista podrá comprender las razones detrás de las indicaciones otorgadas por el equipo de supervisión (Sadler, 2010).

En el contexto de un creciente interés por los diferentes aspectos que componen la pedagogía doctoral, este artículo se centró en las prácticas de retroalimentación de directores y codirectores desde una perspectiva dialógica, con el fin de explorar en qué sentido dichas prácticas contribuyen no solo a la escritura y posterior finalización de la tesis de posgrado, sino también a la construcción de una identidad y una agencia propias del tesista como investigador en formación.

Se analizaron respuestas de cincuenta y nueve tesistas en dos etapas. En un primer momento, se realizó una codificación general de corte cualitativo que organizó los resultados en tres categorías: intercambios enfocados en el apoyo a la escritura de la tesis, intercambios vinculados a la relación personal entre tesistas y directores, y casos en los que los tesistas indicaron no tener casi vínculo con sus directores. Esta primera codificación se completó y se profundizó en una segunda etapa, en la que se analizaron las prácticas de retroalimentación a partir de las tres dimensiones planteadas por Yang y Carless (2013): cognitiva, sociocultural y estructural. En clave dialógica, se identificó que, desde el punto de vista de los tesistas, las prácticas de retroalimentación sustentable se desarrollan mayoritariamente en la dimensión socioafectiva, mientras que, en la dimensión cognitiva, los intercambios se describen como correcciones, sugerencias o indicaciones. Por otra parte, el análisis reveló que, en la dimensión estructural, se despliegan prácticas dialógicas, especialmente en las instancias de escritura compartida, en las que los tesistas pueden “aprender haciendo” junto a sus directores.

Si bien en algunos casos el vínculo con los directores es casi nulo (10 % de los encuestados), los hallazgos indican que la retroalimentación desde un punto de vista dialógico se da mayoritariamente en los intercambios socioafectivos que mantienen directores y doctorandos, ligados a la escucha, los espacios compartidos y las oportunidades de encuentro. Consideramos que estos datos permiten pensar líneas de acción hacia adentro de los programas de posgrado que pongan el foco en la importancia de la relación entre directores y tesistas para una culminación exitosa de las tesis, lo que tendría un impacto directo en las tasas de graduación y en la eficacia de los programas doctorales en nuestro país.



Estallido I, acrílico sobre papel. **Ana María Martín**

Referencias bibliográficas

- Adams, G. (2018). A narrative study of the experience of feedback on a professional doctorate: “a kind of flowing conversation”. *Studies in Continuing Education*, 41(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1526782>
- Aitchison, C., Catterall, J., Ross, P. y Burgin, S. (2012). ‘Tough love and tears’: learning doctoral writing in the sciences. *Higher Education Research and Development*, 31(4), 435-447. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559195>
- Ajjawi, R. y Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Ajjawi, R. y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Almlöv, C. y Grubbström, A. (2024). “Challenging from the start”: novice doctoral co-supervisors’ experiences of supervision culture and practice. *Higher Education Research and Development*, 43(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218805>
- Alvarez, G. y Colombo, L. (2023). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2121-2134. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). Alfabetización Académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <http://dx.doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>

- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019a). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y foros. *Revista Panorama*, 13(25), 88-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151036>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019b). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <http://dx.doi.org/10.32870/ap.v11n2.154>
- Alvarez, G. y Taboada, B. (2021). “Todas las voces, todas”: experiencias dialógicas de formación docente en contextos de virtualización excepcional. En Cabello, R. (Org.), *Educación en el entorno tecnocultural* (pp. 161-177). EDUFPI/SALTHE.
- Alvarez, G., Cavallini, A. y Difabio de Anglat, H. (2024). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo “tesis de doctorado”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>
- Alvarez, G., Difabio de Anglat, H. y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>
- Bell, D. (2021). A qualitative investigation of the digital literacy practices of doctoral students. *Journal of Information Literacy*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.11645/15.3.2829>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. L. Marín, y A. Noboa (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Fundación de Cultura Universitaria.
- 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
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012>
- Brenner, M., Weiss-Breckwoldt, A. N., Condrau, F. y Breckwoldt, J. (2023). Does the ‘Educational Alliance’ conceptualize the student-supervisor relationship when conducting a master thesis in medicine? An interview study. *BMC Medical Education*, 23(1), a611. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04593-7>
- 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., Jung, J. y Li, Y. (2024). Feedback as socialization in doctoral education: towards the enactment of authentic feedback. *Studies in Higher Education*, 49(3), 534-545. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2242888>
- Carless, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Castelló, M. e Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 179-200). Emerald Group Publishing Limited. [http://dx.doi.org/10.1108/S1572-6304\(2012\)0000024014](http://dx.doi.org/10.1108/S1572-6304(2012)0000024014)
- Chugh, R., Macht, S. y Hareveld, B. (2022). Supervisory feedback to postgraduate research students: a literature review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(5), 683-697. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241>
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200006
- Colombo, L., Silva, D. y Bruno, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Cotterall, S. (2013). More than just brain: Emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research and Development*, 32, 174-187. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.680017>
- De La Fare, M. y Rovelli, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 343-372. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42596>
- Dekker, H., Schönrock-Adema, J., Snoek, J. W., van der Molen, T. y Cohen-Schotanus, J. (2013). Which characteristics of written feedback are perceived as stimulating students’ reflective competence: an exploratory study. *BMC Medical Education*, 13(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-94>
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012>
- Dowling, R. y Wilson, M. (2017). Digital doctorates? An exploratory study of PhD candidates’ use of online tools. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1058720>

- Duncanson, K., Schmidt, D. y Webster, E. (2020). Giving and receiving written feedback on research reports: A narrative review and guidance for supervisors and students. *Health Education in Practice: Journal of Research for Professional Learning*, 3(2). <https://doi.org/10.33966/hepj.3.2.14767>
- Dysthe, O. (2011). What is the purpose of feedback when revision is not expected? A case study of feedback quality and study design in a first year master's programme. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 135-142. <https://doi.org/10.18552/joaw.v1i1.26>
- Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Enita, S. y Sumardi, S. (2023). Dialogic Feedback on Graduate Students' Thesis Writing Supervision: Voices of Indonesian Graduate Students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 487-496. <https://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/2614>
- Esterhazy, R. y Damşa, C. (2019). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Fernández Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesisistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2013). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- Fernández Fastuca, L., Sánchez Rosas, J., Rojas Torres, L. y Difabio de Anglat, H. (2023). Los estilos de dirección de tesis. Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 913-935. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/17196/1/estilos-direccion-tesis-diferencias.pdf>
- Goodman, L. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-70. <https://www.jstor.org/stable/2237615>
- Gouseti, A. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Guerin, C., Aitchison, C. y Carter, S. (2019). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>
- Hyatt, D. F. (2005). 'Yes, a Very Good Point!': A Critical Genre Analysis of a Corpus of Feedback Commentaries on Master of Education Assignments. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 339-353. <https://doi.org/10.1080/13562510500122222>
- 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. <http://ijds.org/Volume14/IJDSv14p001-031Inouye5175.pdf>
- Jalongo, M. R., Boyer, W. y Ebbeck, M. (2014). Writing for Scholarly Publication as "Tacit Knowledge": A Qualitative Focus Group Study of Doctoral Students in Education. *Early Childhood Education Journal*, 42, 241-250. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0624-3>
- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M. y Pyhälto, K. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77, 587-602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Lovitts, B. (2008). The transition to independent research: who makes it, who doesn't, and why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 297-325. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son "los otros" en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636-650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>
- Martín Torres, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: el acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86. https://www.uv.mx/cpue/num15/inves/martin_escritura_tesis.html

- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Odena, O. y Burgess, H. (2015). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- 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>
- 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), 85-104. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fisp>
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sian, L. (2014). What works for doctoral students in completing their thesis? *Teaching in Higher Education*, 20(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974025>
- Starfield, S. (2016). Supporting doctoral writing at an Australian university. *Writing and Pedagogy*, 8(1), 177-198. <https://doi.org/10.1558/wap.v8i1.27632>
- Steen-Utheim, A. y Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Ed.), *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.
- 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, 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>
- Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: an exploration of affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/13562511003619961>
- 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*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. y Creighton, E. (2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383-397. <https://doi.org/10.1080/13562510309400>
- 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>