

Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura

Graduate student perspectives on online teaching of writing

Guadalupe Álvarez* | Hilda Difabio de Anglat** | Lourdes Morán***

Recepción del artículo: 06/07/2022 | Aceptación para publicación: 16/01/2023 | Publicación: 30/03/2023

RESUMEN

Con la presente investigación nos proponemos, como objetivo general, caracterizar la perspectiva de estudiantes de posgrado sobre una iniciativa de enseñanza dialógica en línea orientada a la revisión de capítulos de tesis escritos por los propios estudiantes. Llevamos a cabo un estudio cualitativo exploratorio centrado en entrevistas en profundidad a doce estudiantes de tres ediciones de este seminario. El análisis de los resultados nos ha permitido identificar tres categorías relevantes en relación con la enseñanza dialógica virtual de la escritura de posgrado: el manejo del tiempo, el intercambio sincrónico y las tecnologías digitales. Se destacan tres sentidos de la dimensión temporal en el seminario: tiempos relativos al cronograma pautado en el seminario, a la vida cotidiana de los estudiantes y al proceso intelectual característico de las complejas prácticas escriturarias. Asimismo, se valora una combinación de fuerte carga asincrónica con encuentros sincrónicos. En cuanto a las tecnologías, los tesisistas generan ambientes que aprovechan potencialidades tecnológicas de los dispositivos en función de las posibilidades del espacio físico y valoran la relevancia pedagógica de las aplicaciones usadas. Las propiedades de estas categorías permiten advertir algunas transformaciones de la escritura en el posgrado y su enseñanza dialógica en el contexto digital.

Abstract

The aim of this study is to characterize the graduate student perspectives on a virtual dialogic teaching initiative oriented to the revision of dissertation chapters written by the students themselves. Within an exploratory qualitative study in-depth interviews are taken with 12 students from three seminar editions. The analysis shows three relevant categories regarding online dialogic teaching of writing: time management, synchronous exchange and digital technologies. There are three senses of the temporal dimension: times relative to the seminar schedule, to the student daily life, and to the intellectual process of writing practices. Furthermore, a combination of heavy asynchronous load with synchronous encounters is valued. Regarding the technologies, the students generate environments that take advantages of devices' technological potential based on the physical environment possibilities and also value the pedagogical relevance of the applications. The category properties show some changes of graduate writing, and its dialogic teaching in the digital world.



Palabras clave

Escritura académica; tesis; virtualidad; enseñanza



Keywords

Academic writing; dissertation; virtuality; teaching



Escritura.

INTRODUCCIÓN

En las actuales “sociedades de conocimiento intensivo” (Paré *et al.*, 2011), donde la investigación se concibe como vital para la innovación y el desarrollo, existe un interés creciente por aumentar la calidad y eficiencia de las carreras de posgrado debido a las bajas tasas de terminalidad que se registran en todo el mundo. En Argentina, por ejemplo, donde hemos realizado el presente estudio, los porcentajes de terminalidad en Ciencias Sociales y Humanas alcanzan 37.6% en maestrías y solo 16.6% en doctorados (Barsky y Dávila, 2016).

De acuerdo con diversas investigaciones, entre los factores que obstaculizan la culminación de las carreras, se encuentran los desafíos que enfrentan los estudiantes de posgrado para resolver las tareas de escritura (Brunner y Ferrada, 2011; Elgar, 2003; Lundell y Beach, 2003), especialmente en la elaboración de la tesis (Carlino 2009;

Lvovich, 2010; Ochoa y Cueva, 2012). Durante las últimas décadas se ha difundido el acrónimo inglés ABD (*All But Dissertation*) y su versión española TMT (Todo Menos Tesis), para hacer referencia a los estudiantes que han culminado todas las actividades que exigen las carreras de posgrado salvo la tesis. De ahí la importancia de generar intervenciones que los acompañen en el desarrollo de sus procesos investigativos y en su comunicación escrita.

En ese sentido, una de las alternativas que se ha explorado son los talleres o seminarios de tesis que se han implementado tanto a nivel anglosajón (Afful, 2017; Bitchener, 2012; Dressler *et al.*, 2019; Dysthe y Lillejord, 2012) como latinoamericano (Carlino, 2009; Cruz, 2014; Pereira y Di Stefano, 2007). Si bien la mayoría de estas propuestas se llevaban a cabo en la presencialidad, con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha comenzado a

explorar las posibilidades que brindan los entornos tecnológicos, incluyendo las redes sociales, para el desarrollo de iniciativas pedagógicas en la virtualidad, situación que se intensificó durante la pandemia por la covid-19.

En los últimos años se ha emprendido, a nivel local e internacional, la investigación de la enseñanza en línea de la escritura en el posgrado (Álvarez & Difabio, 2020; Dressler *et al.*, 2019; Dysthe & Lillejord, 2012; Harrison *et al.*, 2014), pero por el momento son escasos los trabajos que han analizado el punto de vista de los estudiantes sobre los seminarios o los cursos centrados en la enseñanza dialógica en línea para la escritura de la tesis (Álvarez & Colombo, 2021), en el campo investigativo, profundizar sobre el tema resulta relevante en tanto aporta la mirada de actores fundamentales de los procesos formativos.

A fin de abordar esta problemática, desde los nuevos estudios de literacidad (Cassany, 2009, 2014; Zavala, 2009, 2011) proponemos caracterizar la perspectiva de los estudiantes de posgrado sobre una iniciativa de enseñanza dialógica en línea centrada en la revisión de capítulos de tesis en Ciencias Sociales y Humanas. El énfasis en la mirada del alumnado implica reflexionar sobre el conocimiento elaborado en el posgrado desde las vivencias de los protagonistas de las propuestas formativas. En relación con ello, asumimos que no existe una, sino múltiples maneras de vivenciar las experiencias en los escenarios educativos, por lo que buscamos dar cuenta de aspectos comunes y diferentes de esas experiencias. Así, llevamos a cabo un estudio cualitativo exploratorio centrado en entrevistas en profundidad a estudiantes de tres ediciones de un seminario de posgrado virtual orientado a la revisión de capítulos de tesis escritos por los propios participantes.

MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

Si bien nos interesa considerar las habilidades específicas en torno a las tareas de escritura y la

socialización académica que implica el proceso escriturario, revisamos e investigamos la formación en prácticas de escritura académica bajo un enfoque más amplio, el de los nuevos estudios de literacidad, particularmente aquellos relativos a las literacidades académicas, en los cuales se considera la escritura dentro de contextos sociales, institucionales y epistemológicos (Cassany, 2009, 2014; Lea, 2004; Lea & Street, 1998; Zavala, 2009, 2011). Desde esta perspectiva, concebimos la escritura como una práctica, es decir, como un modo de usar la lengua escrita en función de ciertos objetivos sociales y en contextos específicos (Cassany, 2009, 2014; Zavala, 2009, 2011). Las distintas maneras de leer y escribir en un entorno social, institucional y disciplinar preciso conforman la literacidad de ese ámbito. De este modo, la literacidad académica comprende el conjunto de prácticas de lectura y escritura propias de la academia.

Desde este marco teórico se ha vuelto evidente que la escritura en el posgrado, en tanto siempre está social y culturalmente situada, se ve influenciada por diferentes factores externos (Russell-Pinson & Harris, 2017; Inouye & McAlpine, 2019). En este sentido, las prácticas actuales de lectura y escritura académicas, así como su enseñanza, se encuentran interpeladas por el advenimiento y la integración de tecnologías digitales (Casanovas, 2014; Goodfellow, 2011; Leu *et al.*, 2016; Weller, 2011). De acuerdo con lo anterior, para analizar la escritura de la tesis de posgrado y su enseñanza, resulta necesario, además de considerar técnicas, habilidades, destrezas o actividades, atender a otros elementos con los cuales está conectada la práctica letrada, incluyendo diversas formas de uso del lenguaje, objetos, tecnologías, espacios, tiempos, modalidades de interacción, creencias y sentimientos (Gee, 2001). En definitiva, asumimos que en la enseñanza y el aprendizaje de prácticas letradas académicas intervienen, como indican Tusting *et al.* (2019), diferentes “actores” involucrados en las tareas –en ocasiones de manera poco visible– como “directrices de la

3. DESARROLLO

3.1 El inicio, la teoría puesta

Desde que tengo uso de razón, en sus diversos sentidos, en el mundo, en las diferentes interpretaciones que se le dan a las palabras, en las diferentes interpretaciones que se le dan a las palabras, en las diferentes interpretaciones que se le dan a las palabras...

gestión, procedimientos cualitativos, convenciones disciplinares, ambiente departamental y comunidades sociolingüísticas, temáticas o basadas en disciplinas” (p. 12).

METODOLOGÍA

Contexto del estudio

Nos centramos en tres ediciones (2019, 2020 y 2021) de un seminario de posgrado virtual implementado en una universidad nacional argentina. Este comprende 90 horas distribuidas en seis semanas, y participan estudiantes de maestría o doctorado en Ciencias Sociales o Humanas, y dos de las responsables de esta investigación como docentes y coordinadoras. Este seminario se orienta a la revisión de capítulos elaborados por los propios participantes, presentados al momento de la inscripción, junto con el índice de contenidos de la tesis.

Las tres ediciones han compartido el diseño pedagógico, didáctico y tecnológico, salvo lo concerniente al componente sincrónico. A continuación, describimos las características comunes seguidas del aspecto diferencial relativo a la sincronía.

Cabe destacar que partimos de marcos socioculturales del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Werscht, 1988), específicamente de un enfoque dialógico de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Dysthe *et al.*, 2013; Wegerif, 2013, 2019). Desde esta perspectiva, entendemos el diálogo como una forma de interacción que implica situaciones de encuentro con uno mismo, con otras personas, con el conocimiento empírico, con el saber conceptual y científico, y con el mundo. En este sentido, la retroalimentación, en tanto “corazón de la experiencia de aprendizaje” en el posgrado (Kumar & Stracke, 2007, p. 462), es la actividad concomitante de toda la clínica, la estrategia mediante la cual el autor, los pares, las docentes, los directores o los colegas, contribuyen a proveer formación académica avanzada.

En cuanto a los tipos de retroalimentación, siguiendo a Kumar y Stracke (2007), por un lado, proponemos distinguir la retroalimentación en texto de la retroalimentación global. La primera refiere a todos los comentarios escritos en los capítulos, principalmente en los márgenes, que se pueden describir mejor como pensamientos espontáneos que expresan el diálogo que se establece con el autor. La retroalimentación global, en cambio, adquiere la forma de un mensaje en el cual se sintetizan apreciaciones y una devolución general respecto a todo el texto y a los apartados individuales. Por otra parte, planteamos también pensar la retroalimentación de acuerdo con los niveles formulados para reflexionar sobre la tesis de posgrado: funciones textuales, situación comunicativa, contenido y organización, forma lingüística (adaptación de Borsinger de Montemayor, 2005).

Al seguir estos lineamientos, el seminario se caracteriza por la modalidad de taller en sus tres ediciones. Para su desarrollo, se dispone de un espacio en la plataforma Moodle institucional, que se articula con documentos compartidos en Google Drive, con bibliografía especialmente seleccionada en formato PDF y materiales del curso (textos y videos). Se usan los documentos compartidos para leer los capítulos y añadir retroalimentaciones en el texto, y los foros de Moodle (uno por capítulo de cada estudiante) para retroalimentaciones más globales. Además, para la comunicación con el grupo, las docentes proponen el uso de correo electrónico y, para el encuentro sincrónico, Google Meet. En cada semana del seminario se realizan tareas específicas, según se muestra en la tabla 1.

Al final, las docentes envían una revisión final del capítulo con retroalimentaciones en el texto

Tabla 1. Actividades comunes a las tres ediciones en cada semana del seminario

SEMANA	TEMA	ACTIVIDADES EN MODALIDAD ASINCRÓNICA
1	Presentaciones de la dinámica del seminario y de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> Realización de instrumentos de diagnóstico Lectura del programa y de los documentos de trabajo Presentación de la tesis en un foro
	Escritura en el posgrado Tesis como género discursivo Retroalimentaciones	<ul style="list-style-type: none"> Lectura del documento de cátedra sobre escritura en el posgrado, tesis y retroalimentaciones Participación en un foro para el intercambio de experiencias en retroalimentación recibida y brindada Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico
2	Revisión de los capítulos según la situacionalidad y la funcionalidad de la tesis	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de documento de cátedra y observación de video sobre los temas de cada semana Trabajo de revisión en grupo conformado por una docente y dos pares seleccionados según el campo temático, disciplina o gran área de conocimiento
3	Revisión según el contenido y la estructura de la tesis	<ul style="list-style-type: none"> Este trabajo comprende: <ul style="list-style-type: none"> Lectura del capítulo propio y del capítulo del colega con el cual se trabaja en el proceso de revisión Retroalimentación al capítulo propio y al capítulo del colega en función de los conceptos leídos y de las consignas propuestas para el trabajo en cada semana
4	Revisión según forma lingüística en la tesis	<ul style="list-style-type: none"> Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico

SEMANA	TEMA	ACTIVIDADES EN MODALIDAD ASINCRÓNICA
5	Retroalimentación de directores y pares	<ul style="list-style-type: none"> • Envío de capítulo a directores o colegas especialistas • Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico
6	Revisión final del capítulo propio y entrega	<ul style="list-style-type: none"> • Edición del capítulo propio en función de las observaciones sugeridas • Entrega del trabajo final, es decir, el capítulo revisado y editado. Si surgen problemas, pueden contar con quince días como plazo de entrega • Cuestionario de evaluación final ponderando aportes y limitaciones del seminario • Consulta de dudas en el foro abierto para tal fin o por correo electrónico

Fuente: elaboración propia.

y también retroalimentaciones globales acerca de la producción, así como una sistematización con aspectos centrales de la resolución de los instrumentos de diagnóstico y de evaluación final.

Como hemos adelantado, más allá de esta caracterización común, las tres ediciones han diferido en un aspecto: la comunicación sincrónica. La primera edición se ha desarrollado de manera completamente asincrónica, mientras que en la segunda y la tercera se ha sumado un encuentro sincrónico. En la segunda edición, al cerrar el proceso de revisión asincrónico se organizó un encuentro sincrónico por cada capítulo de los participantes para dialogar sobre lo realizado, en estos se sumaron los pares revisores y una de las docentes responsables. En la tercera edición se realizó un encuentro sincrónico al inicio de la cursada, con las docentes y todos los estudiantes, orientado a la presentación de los participantes, de la dinámica del seminario y de los contenidos fundamentales para la revisión. El encuentro fue grabado y puesto a disposición de los estudiantes en la plataforma Moodle.

Diseño de la investigación

Desarrollamos un estudio cualitativo exploratorio (Maxwell, 2009; Vasilachis de Gialdino, 2006) a partir del cual buscamos comprender, desde el punto de vista de los estudiantes, las oportunidades y los desafíos de la modalidad virtual en una propuesta pedagógica enfocada a la revisión de capítulos en interacción con pares y expertos.

Seleccionamos una muestra de doce estudiantes que aceptaron participar en el estudio: mujeres menores de 40 años, todas con formación en alguna carrera de Ciencias Sociales o Humanas, y doctorandas de universidades argentinas. Las estudiantes firmaron un consentimiento informado en el cual se comprometían con su participación.

Recolección de datos

Realizamos entrevistas en profundidad con preguntas abiertas a partir de las cuales exploramos diferentes aspectos del seminario, incluyendo la enseñanza en la virtualidad y el uso de recursos digitales. Estas entrevistas, de aproximadamente 45 minutos de duración, fueron transcritas de forma manual por las investigadoras. También se consideraron para el análisis algunas respuestas a los cuestionarios retrospectivos completados al finalizar el taller que resultaron relevantes para comprender aspectos de la virtualización y de los recursos digitales utilizados.

Procedimiento analítico

Para comenzar, las tres investigadoras realizaron una codificación inductiva de la información proveniente de los diferentes materiales. De esta manera, emergieron temas desde los datos en diálogo, cuando ha sido pertinente, con nociones de la bibliografía, tanto materiales empleados para el diseño del taller como nuevos documentos que resultaron esclarecedores. Así, las investigadoras

realizaron codificaciones descriptivas y analíticas (Miles & Huberman, 1994), respetando las particularidades de un tipo de análisis de codificación efectuado en forma paralela e independiente (Thomas, 2006). En este sentido, como etapa final, las investigadoras compararon sus codificaciones para identificar superposiciones y diferencias, modificando los casos necesarios a fin de elaborar finalmente un único set de categorías (Miles & Huberman, 1994).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis nos ha permitido identificar categorías que sintetizan la perspectiva de los estudiantes sobre la enseñanza en modalidad virtual orientada a la revisión de tesis. Sistematizamos aquí tres de ellas: el manejo del tiempo, el intercambio sincrónico y las tecnologías digitales, debido a la importancia que adquieren para la enseñanza dialógica de la escritura en la virtualidad. En este apartado nos referiremos a cada categoría incluyendo ejemplos extraídos de las entrevistas y los cuestionarios ya detallados. En los datos citados se identifica entre paréntesis si provienen de la entrevista o del cuestionario y también la entrevistada y la edición que ha cursado; por ejemplo, “(Entrevista, Telma, 2019)” indica que el frag-

mento fue extraído de la entrevista de Telma, que ha cursado la edición 2019. Los nombres han sido modificados para resguardar las identidades reales. Hemos incluido entre corchetes breves aclaraciones en caso de considerarlas necesarias para comprender el sentido de las citas.

El manejo del tiempo

Una de las dimensiones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se modifican en la virtualidad es el tiempo. Como indican Cope y Kalantzis (2010), el uso intensivo de las TIC en educación crea nuevos sentidos de las coordenadas temporales porque ya no se requiere un momento específico y determinado para proponer y llevar a cabo tareas pedagógicas. Esto genera, entre otras consecuencias, que los cronogramas de otras personas sean reemplazados por calendarios propios. En línea con estas observaciones, diez de las doce estudiantes refieren, en distintos sentidos, que el tiempo se vuelve un factor fundamental de los procesos formativos relativos a la escritura de la tesis en los que han intervenido.

Las entrevistadas valoran cronogramas que habiliten niveles altos de flexibilidad y con fuerte carga asincrónica, que resultan adecuados para estudiantes con muchas responsabilidades.

Las entrevistadas valoran cronogramas que habiliten niveles altos de flexibilidad y con fuerte carga asincrónica, que resultan adecuados para estudiantes con muchas responsabilidades

Tenés estos *deadlines* más espaciados. Intermedios, digamos. Fue mucho más sencillo la cursada, la asistencia y todo (Entrevista, Carla, 2019).

Somos gente adulta con obligaciones y con familia, y poder hacerlo [participar en el seminario] de manera virtual y administrar nuestro tiempo, de noche, temprano a la mañana, o lo que sea, es bárbaro, es ideal (Entrevista, Telma, 2019).

Me pareció algo fácil de adaptar esa estrategia de la asincronicidad a los tiempos de cada uno porque yo trabajo muchas horas y también estudio una diplomatura, estoy haciendo el doctorado, los tiempos en esta

etapa de la vida están exprimidos al máximo, entonces esa asincronicidad hace posible que uno encare la clínica (Entrevista, Kiara, 2020).

Como muestran estos últimos testimonios, los tesisistas que asisten al seminario cursan la carrera de posgrado y elaboran la tesis en el marco de una gran cantidad de obligaciones, tanto familiares como laborales y académicas y, por este motivo, requieren de cronogramas flexibles para adaptarlos a los propios tiempos disponibles.

Cada uno manejaba sus tiempos dentro de esa semana cuando le era conveniente sentarse a trabajar: si por la mañana, por la tarde, fin de semana, durante la semana. Es muy flexible eso. Y me parece que lo virtual le da un plus muy interesante a eso y disponibilidad para quienes están trabajando y a la vez escribiendo. Me parece genial (Entrevista, Dora, 2019).

El testimonio de Dora permite reconocer que, en función de las actividades propuestas en el seminario y los tiempos disponibles, los estudiantes generan rutinas de trabajo y escritura a partir de las cuales resulta viable cumplir con las tareas formativas de la cursada. De manera similar, el fragmento extraído de la entrevista de Xiomara muestra una rutina de trabajo personal en la cual se vuelve evidente un sentido del tiempo que también afecta la organización del trabajo: el tiempo del procesamiento intelectual, en especial cuando se trata de tareas relativas a la producción escrita.

Los lunes eran días de entrega, pero los martes eran días libres; entonces, siempre empezaba a leer las cosas que había recibido el lunes para después, durante la semana, no volverme loca con todas las cosas del trabajo y después no entender nada, y volver a sentarme el domingo. Esto de la asincronía te daba la posibilidad de ir ubicándote en el momento que necesitabas. Para que un texto madure también en la cabeza de uno tenés que tener tiempo de entender lo que estás leyendo. Si lo estás leyendo a las apuradas es como si

En función de las actividades propuestas en el seminario y los tiempos disponibles, los estudiantes generan rutinas de trabajo y escritura a partir de las cuales resulta viable cumplir con las tareas formativas

fuera una cosa plastificada, como que te salpica y no te moja (Entrevista, Xiomara, 2020).

Como indica Xiomara, la modalidad asincrónica en la propuesta pedagógica virtual contribuye a la posibilidad de adaptar cronogramas de la cursada a la propia disponibilidad y a las exigencias necesarias para la maduración en el proceso de producción escrita. Patricia también refiere a este aspecto:

Tenemos tiempo de escribir nuestras devoluciones a las compañeras [...]. La última devolución que le hice a Dora fue muy completa y me tomé mi tiempo. Fui escribiendo, después leyendo, tomando nota; después escribí una parte de esa devolución, después seguí. Sí, me parece que es muy útil trabajar de esta manera [virtual] (Entrevista, Patricia, 2019).

Incluso en el testimonio de Xiomara, que transcribimos a continuación, se sugiere que, para un seminario orientado a la producción escrita con foco en la revisión, la presencialidad no sería el formato adecuado en tanto exige establecer un horario fijo que puede no coincidir con el momento de procesamiento intelectual de los cursantes.

El encuentro sincrónico en el cierre parecería cumplir dos funciones fundamentales: por un lado, conocer y conversar cara a cara con las personas que han participado; por otro lado, completar y profundizar aspectos relativos a la retroalimentación

No sé cómo funcionaría esto de manera presencial, creo que sería más complejo, porque esto de que me tengo que sentar el martes de cinco a siete a escribir [...] no sé si todos el martes de cinco a siete tenemos la cabeza en el *paper* del doctorado (Entrevista, Xiomara, 2020).

El intercambio sincrónico

Como hemos indicado al describir el contexto del estudio, las tres ediciones del seminario investigado han sido diferentes respecto del componente sincrónico. A pesar de esta disparidad, este componente fue señalado por diez de las doce entrevistadas, incluidas dos participantes de la primera edición, que fue completamente asincrónica, quienes comentan que el encuentro sincrónico sería un añadido posible y enriquecedor para la propuesta. Patricia considera que una videoconferencia contribuiría a la comprensión de los comentarios compartidos por escrito.

Una videoconferencia. Creo que podría aportar algo, una vez que se hayan realizado varios comentarios. Y tener la posibilidad de preguntarnos “¿qué me quisiste decir acá?” o “¿qué te parece si lo hago así?” Podría ser otro plus (Entrevista, Patricia, 2019).

Las cuatro estudiantes entrevistadas de la segunda edición que analizamos valoran positivamente el encuentro sincrónico.

No surgieron tantas cosas nuevas en el mismo encuentro, pero era grato poder hablar con alguien, con el que estás leyendo, con el que estás intercambiando en forma escrita. Lo que aparece nuevo en el encuentro sincrónico tiene que ver más con el encuentro de las personas, por ejemplo ahí hablamos un poco de cosas de la vida, que eso no se puede hacer en otro formato, tiene que ver con el encuentro entre las personas, me parece que eso enriquece (Entrevista, Kiara, 2020).

Me resultó sumamente positivo porque me quedó muchísimo más clara la retroalimentación, creo que también sirvió para explicar un poquito más, porque bueno, hablar del tema, de lo que uno quiere escribir, contarlo un poco me ayuda a aclarar mis ideas para tratar de que vos me entendieras o Ana y también, al vos explicarme qué habías querido poner en cada uno de los comentarios, me ayudó a aclarar más. Me diste algunos *tips* también, creo que fue muy positivo ese encuentro (Entrevista, Yolima, 2020).

Como se pone en evidencia en los testimonios, el encuentro sincrónico en el cierre parecería cumplir para las entrevistadas dos funciones fundamentales: por un lado, conocer y conversar cara a cara con las personas que han participado del proceso de revisión, lo que consolida tanto la apertura como la confianza con el par revisor y las docentes; por otro lado, completar y profundizar aspectos relativos a la retroalimentación, a la par de clarificar las ideas que se desean comunicar en la tesis.

Asimismo, las cuatro entrevistadas de la tercera edición califican de manera favorable el encuentro al inicio de la cursada porque permite familiarizarse con contenidos fundamentales, pero, sobre todo, porque conocen a las personas con quienes trabajarán. Al respecto, Adela señala:

Me gustó verle la cara a la gente con quienes voy a trabajar porque, si no, es muy impersonal, y yo creo

que es importante verlos y conocernos aunque sea así de forma virtual y creo que sí sería positivo que se le agregara algo, algún encuentro más (Entrevista, Adela, 2021).

Como queda asentado en este testimonio, las estudiantes de la tercera edición consideran que sería provechoso sumar al menos un encuentro sincrónico para clarificar el trabajo de cada semana y dialogar sobre el proceso de revisión escrita.

Las tecnologías digitales

En la iniciativa pedagógica estudiada, como hemos detallado en el apartado relativo al contexto del estudio, se ha utilizado, además del correo electrónico para la comunicación y Google Meet para los encuentros sincrónicos, un espacio de la plataforma Moodle institucional en combinación con otros recursos, como los documentos compartidos de Google Drive y materiales didácticos (bibliografía seleccionada, documentos y videos elaborados por las propias docentes). Tras el encuentro sincrónico y las presentaciones y actividades en foros de la semana inicial, durante las tres semanas posteriores, en equipos de dos estudiantes y una docente, se propone realizar comentarios en el texto en los capítulos presentes en los documentos compartidos y devoluciones globales basadas en estos comentarios en los foros creados por capítulo.

En relación con el trabajo mediado por tecnologías digitales, las entrevistadas mencionan, por un lado, la posibilidad de utilizar diferentes dispositivos (celular, tableta, *notebook* o computadora de escritorio), elegidos en función de las características del lugar en el cual se encuentran cuando intervienen en las actividades formativas. En el ejemplo citado abajo se destaca el uso que la entrevistada hace del celular para realizar algunas de las tareas de escritura propuestas.

Me parece que le da un plus [que la propuesta sea virtual] porque podés trabajar en cualquier momen-

to, desde cualquier lugar [...]. Yo he trabajado también desde mi celular viendo algunos comentarios y leyendo el material (Entrevista, Patricia, 2019).

Como sugiere esta declaración, cada dispositivo parecería ofrecer ventajas y desventajas a las diversas tareas involucradas en el proceso de escritura, condicionadas por el ambiente físico de trabajo.

Por otra parte, las doce participantes valoran de manera positiva en sus declaraciones la estrecha relación entre las aplicaciones seleccionadas y los aspectos relevantes de la propuesta didáctica para la revisión del escrito. En particular, identifican con total claridad la función de los comentarios más específicos incluidos en los documentos compartidos y su relación con la retroalimentación más general añadida en los foros. El fragmento extraído del cuestionario final de evaluación de Dora expone esta cuestión:

Considero por completo que la retroalimentación recibida en el foro contribuyó a mi proceso de tesis porque se complementaba con las retroalimentaciones en el documento compartido en Google Drive, ya que permitía comprender a qué apuntaba la compañera pedagógica con cada señalamiento y una mirada

Las doce participantes valoran de manera positiva en sus declaraciones la estrecha relación entre las aplicaciones seleccionadas y los aspectos relevantes de la propuesta didáctica para la revisión del escrito

global sobre ello. Esto nos daba información sobre el estado de nuestro proceso (Cuestionario, Dora, 2019).

También se presentan valoraciones positivas respecto a los materiales disponibles en la plataforma, tanto la bibliografía como los documentos y los videos. El acceso fácil en cualquier momento, la posibilidad de ver el video cuando uno desea y volver a alguna parte de interés específico son propiedades que se subrayan como beneficiosas, como explican Telma y Xiomara.

Trabajo mucho con la computadora. No es la primera vez que desarrollo un curso virtual y me parece increíblemente práctico. Accesible. Poder bajar el material. Poder acceder, qué sé yo, a algunos videos (Entrevista, Telma, 2019).

Escuchar los videitos y después ver y leer y eso que habías escuchado después volver a leerlo. A mí me generó una dinámica especial de poder sentirme conectada en la semana, aunque no tuviera las dos horas que a mí me gusta tener como mínimo para hacer cualquier trabajo. El hecho de que el material estuviera cargado de esa forma para mí también es muy positivo (Entrevista, Xiomara, 2020).

Las tesistas reconocen el valor de la digitalización del proceso de revisión como forma de registrar el devenir del pensamiento y la comunicación de las apreciaciones, tarea que en el encuentro

Las tesistas reconocen el valor de la digitalización del proceso de revisión como forma de registrar el devenir del pensamiento y la comunicación de las apreciaciones

cara a cara o el papel impreso hubiera sido más difícil o incluso imposible.

Esto de la posibilidad de volver a leer lo que te escribieron, que queda el registro por escrito, eso es muy bueno porque volvés, volvés y lo podés tener en cuenta digamos. No se lo lleva el viento. Está ahí, está escrito, y tenés la posibilidad de volver a la plataforma (Entrevista, Carla, 2019).

Un grupo reducido de entrevistadas enuncian también algunas complicaciones asociadas al uso de recursos digitales. Entre estas destacan las incompatibilidades entre los documentos compartidos y los diseños formales establecidos para los capítulos en los procesadores de texto, como indica Telma en su cuestionario de evaluación final del seminario: “[E]n Google Docs se pierde un poco el formato que tiene Word” (Cuestionario, Telma, 2019).

Además, dos estudiantes enfrentan dificultades al inicio del proceso de revisión para comprender las funcionalidades de los documentos compartidos en relación con la inserción de comentarios. Es el caso de Kiara:

Tuve que aprender a manejar un poquito la herramienta, también eso es algo que capitalizo. En las primeras retroalimentaciones me faltaba hacer un paso que era, yo las escribía pero no las fijaba hasta que aprendí que es una tontería, que es simplemente poner “Comentar”. No sé si mi compañera, mi par, tuvo ahí una dificultad con la herramienta, que se le borraron algunas retroalimentaciones (Entrevista, Kiara, 2020).

DISCUSIÓN

En esta investigación hemos estudiado la perspectiva de estudiantes sobre la enseñanza virtual de la tesis, con foco en un seminario orientado a la revisión de capítulos. De acuerdo con el análisis, esta comprende categorías que resultan centrales

en la enseñanza dialógica de la escritura en línea, a saber: el manejo del tiempo, el intercambio sincrónico y las tecnologías digitales.

En primer lugar, destacamos que se combinan al menos tres sentidos de la dimensión temporal en la cursada del seminario: tiempos relativos al cronograma pautado en el seminario, a la vida cotidiana de los estudiantes y al proceso intelectual característico de las prácticas complejas de escritura. Con lo anterior en cuenta, se establece que las experiencias relativas al tiempo en formación sobre escritura en el posgrado no dependen exclusivamente de los cronogramas institucionales (Gravett, 2021).

Por el contrario, la programación de la cursada, la disponibilidad temporal de los estudiantes en función de sus obligaciones familiares y laborales, así como el devenir de la vida cotidiana y los tiempos del proceso intelectual propios de la actividad de escritura, se combinan de maneras diversas en el marco de pautas de entregas flexibles con una fuerte carga de trabajo asincrónico. Como hemos anticipado, la asincronicidad parecería atender a la variedad de ritmos y velocidades de los procesos de aprendizaje, en línea con la recomendación de Manathunga (2019) sobre la necesidad de respetar en el posgrado los diferentes “ritmos epistémicos” y “de lo cotidiano”, que dan forma a la diversidad de la experiencia vivida por los estudiantes.

Asimismo, sobre la base de cronogramas con fuerte carga asincrónica, las entrevistadas encuentran gran relevancia en los encuentros sincrónicos. Aun en la edición que ha sido completamente asincrónica, las estudiantes consideran que la comunicación sincrónica representaría un aporte para la formación en escritura. Más allá de las diferencias respecto de la manera de incluir (o no) este componente en la propuesta, las tesis destacan la importancia del encuentro cara a cara para conocer a las personas que participan de la experiencia de trabajo en el capítulo y también para profundizar la labor de revisión que se desarrolla en forma asincrónica.

Sobre la base de cronogramas con fuerte carga asincrónica, las entrevistadas encuentran gran relevancia en los encuentros sincrónicos, pues consideran que la comunicación sincrónica aporta a la formación en escritura

La relación educativa es una interacción de identidades, es relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro (Touriñán, 2019). La posibilidad de encontrarse de frente con el otro permite ahondar en esa relación, pues favorece esta profundización, a la vez que actúa como motivador y contribuye al desarrollo del aprendizaje; en este caso, aporta a la comprensión.

En cuanto a las tecnologías digitales, si bien la *notebook* o la computadora suelen ser los dispositivos preferidos para acompañar los procesos de escritura, los estudiantes no se limitan a espacios físicos donde no es viable acceder a ellos y hacen uso de dispositivos alternativos como celulares, esto en consonancia con lo instantáneo que resulta el aprendizaje ubicuo (Velázquez y López, 2021). De esta forma, como indican Álvarez *et al.* (2022), los tesis generarían ambientes tecnológicos de trabajo, constituidos por las potencialidades tecnológicas que ofrece el dispositivo utilizado en función de las posibilidades del ambiente físico.

Si bien algunas tesis han enfrentado dificultades o desafíos con el uso de recursos tecnológicos, reconocen los objetivos pedagógicos del empleo de aplicaciones en el seminario y valoran positivamente las inclusiones genuinas (Maggio,

Las singularidades que adoptan las prácticas de escritura y su enseñanza en el contexto tecnológico actual parecerían acompañar nuevas configuraciones en el desarrollo de los estudios de posgrado que se nutren de momentos discontinuos

2012), que refieren al aprovechamiento de las oportunidades de las tecnologías en función de la didáctica específica de la escritura, es decir, en función de su valor para el objeto de la enseñanza.

Los hallazgos previos parecerían indicar que, como ya hemos anticipado, la escritura está influenciada por diferentes factores, que comprenden las interacciones humanas, la tecnologías y los tiempos, entre otros (Gravett, 2021; Inouye & McAlpine, 2019; Russell-Pinson & Harris, 2017). En vinculación con esto, los resultados permitirían sostener que las tecnologías digitales favorecen un tipo de desarrollo especial de los estudios posgrado que, en lugar de recorridos unidireccionales que avanzan de manera lineal hasta cierto punto final, comienzan a configurarse como trayectos con disrupciones en los que resulta sumamente necesario generar micromomentos emergentes y rizomáticos (Gravett, 2021; Manathunga, 2019). Estas consideraciones parecerían ser particularmente importantes en función de la escritura y su enseñanza dialógica en este nivel educativo que, como ya anuncian estudios previos, comienzan a transformarse en el contexto digital (Casanovas, 2014; Goodfellow, 2011; Leu *et al.*, 2016; Weller, 2011).

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos observado que, como indican algunos autores desde los nuevos estudios de literacidad, la escritura académica en el posgrado y su enseñanza desde un enfoque dialógico se encuentran transformadas por la irrupción de las TIC. Esto va acorde con lo planteado por Tusting *et al.* (2019) acerca de los “actores” que podrían intervenir en la enseñanza y el aprendizaje de prácticas letradas académicas, desde “directrices de la gestión” hasta “convenciones disciplinares”. Con este estudio hemos reconocido la impronta de las tecnologías digitales en estos procesos formativos; en este sentido, reconocimos el rol de diferentes dispositivos (*notebook*, celulares, entre otros) en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, así como las oportunidades y los desafíos de los recursos digitales propuestos en el seminario (documentos, videos, foros, entre otros) para desarrollar ese proceso. En relación con esto, notamos la importancia de algunas funcionalidades de programas y aplicaciones para el intercambio y la reflexión en torno a diferentes aspectos de la escritura. También advertimos las posibilidades que las tecnologías digitales ofrecen para dar continuidad a la formación en escritura desde cronogramas más flexibles.

En definitiva, las singularidades que adoptan las prácticas de escritura y su enseñanza en el contexto tecnológico actual parecerían acompañar nuevas configuraciones en el desarrollo de los estudios de posgrado que, lejos de avanzar linealmente, se nutren de momentos discontinuos de productividad. Por ello, las propuestas pedagógicas deben generar aperturas alternativas (incluso constreñidas en duración) para aprovechar esos tiempos circulares en beneficio de sostener la diversidad de trayectorias.

Estos hallazgos nos llevan a reflexionar acerca del alcance de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que los servicios y aplicaciones digitales utilizados (por ejemplo, documentos compartidos

en Google Drive, herramientas de Moodle como foros o videos), por sus características técnicas de fácil actualización e interactividad, son productivas ya que funcionan como espacios dinámicos que no se estructuran alrededor de un diseño único o de un solo tipo de tarea propuesta, sino que las combinan y varían en función de las necesidades de interacción didáctica de los grupos de pares revisores y de cada tesista. Por ello, en esta experiencia se evidencia el círculo hermenéutico (Davioli *et al.*, 2009) que puede generarse entre la educación y la tecnología. De este modo, se retroalimentan la herramienta virtual con la necesidad pedagógica de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de la tesis de posgrado desde un enfoque dialógico.

Debido al tamaño de la muestra, consideramos que las conclusiones resultan provisorias y deben ser confirmadas con una más amplia. Así, en próximas investigaciones buscaremos incrementar el número de participantes y el tipo de datos recabados a fin de retomar la categorización propuesta y profundizarla, e incluso estudiar cada categoría en específico. *a*

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://dx.doi.org/10.4314/ljh.v28i2.1>
- Álvarez, G. & Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, G. & Difabio de Anglat, G. (2020). Writing a dissertation - expanding the borders of the teaching and learning process, en G. Di Gesù, y M. F. González (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education* (157-175). Springer Series: Cultural Psychology of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Álvarez Cadavid, G.; Álvarez, G. y Cano, J. (2022). Usos de TIC en la escritura de la tesis de posgrado. Un análisis desde la perspectiva de tesis de Maestría. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(1), 87-103. <https://doi.org/10.18359/ravi.5597>
- Barsky, O. y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, (2), 64-86. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23>
- Bitchener, J. (2012). Teaching writing at AUT University: a model of a seminar series for postgraduate students writing their first thesis or dissertation, en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (301-312). The WAC Clearinghouse/Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346>
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis, en L. Cubo de Severino (dir.), *Los textos de la Ciencia* (267-284). Comunic-arte.
- Brunner, J. y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares, en E. Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (227-246). Santiago Arcos.
- Casanovas Catalá, M. (2014). La comunicación en la universidad: escritura académica y TIC, en J. F. Durán Medina y S. Durán Valero (coords.), *La era de las TIC en la nueva docencia* (85-69). McGraw-Hill.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Congreso Leer.es*, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Ministerio de Educación. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21294>
- Cassany, D. (2014). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (comps.). (2010). *Ubiquitous learning*. University of Illinois Press.
- Cruz Martínez, A. G. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51-59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.596
- Davioli, P.; Monari, M. & Severinson, 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>
- Dressler, R.; Chu, M-W.; Crossman, K. & 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>
- Dysthe, O. & Lillejord, S. (2012). From Humboldt to Bologna: Using peer feedback to foster productive writing practices among online Master students. *International Journal of Web Based Communities*, 8(4), 471-485. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2012.049561>
- Dysthe, O.; Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: el museo de arte como espacio de aprendizaje*. Skoletjenesten.
- Elgar, F. (2003). *PhD Completion in Canadian Universities. Final Report*. Graduate Students Association of Canada.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, (25), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
- Gravett, K. (2021). Disrupting the doctoral journey: re-imagining doctoral pedagogies and temporal practices in higher education. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1853694>
- Harrison, R.; Gemmell, I. & Reed, K. (2014). Student satisfaction with a web-based dissertation course: Findings from an international distance learning master's programme in public health. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1665>
- Inouye, K. & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: a review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Education*, 14(1), 1-31. <https://ijds.org/Volume14/IJDSv14p001-031Inouye5175.pdf>
- Kumar, V. & 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>
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Leu, D.; Stomp, D.; Zawilinski, L. & Corrigan, J. (2016). Writing Research from a New Literacies Lens, en C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research* (41-53). Guilford Editors.
- Lundell, D. B. & Beach, R. (2003). Dissertation Writers' Negotiations with Competing Activity Systems, en C. Bazerman & D. R. Russell (eds.), *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing* (483-514). The WAC Clearinghouse and Mind, Culture and Activity.
- Lvovich, D. (2010). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina, en L. Luchilo (ed.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo resultados e impactos* (51-85). Eudeba.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica*. Paidós.
- Manathunga, C. (2019). "Timescapes" in doctoral education: the politics of temporal equity in higher education. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1227-1239. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1629880>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study, en L. Bickman & D. J. Rog. *The SAGE handbook of applied social research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483348858>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ochoa Sierra, L. y Cueva Lobelle, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Paré, A.; Starke-Meyerring, D. & McAlpine, L. (2011). Knowledge and identity work in the supervision of doctoral student writing: Shaping rhetorical subjects, en D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne y L. Yousoubova (eds.), *Writing (in) knowledge societies* (215-236). The WAC Clearinghouse, Parlor Press. <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/winks/>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Russell-Pinson, L. & Harris, L. M. (2017). Anguish and anxiety, stress and strain: attending to writers' stress in the dissertation process. *Journal of Second Language Writing*, (43), 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.11.005>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

- Touriñán López, J. M. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia*, (26), 223-279. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07>
- Tusting, K.; McCulloch, S.; Bhatt, I.; Hamilton, M. & Barton, D. (eds.). (2019). *Academics Writing. The Dynamics of Knowledge Creation*. Routledge.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velázquez Gatica, B. y López Martínez, R. E. (2021). Exploración del aprendizaje en la ubicuidad en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 129-147. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15476>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the Internet Age, en N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Weller, M. (2011). *The digital scholar: how technology is transforming scholarly practice*. Bloomsbury Academic.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados* (23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos



Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Álvarez, Guadalupe; Difabio de Anglat, Hilda y Morán, Lourdes. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), pp. 6-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>