

# Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis

Guadalupe Álvarez\*  
 Hilda Difabio de Anglat\*\*

## RESUMEN

En este artículo, mediante una metodología mixta, analizamos la retroalimentación del docente en la producción de un capítulo que los estudiantes elaboran como cierre de un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado, así como los cambios que efectúan a partir de esa retroalimentación. Además, ponderamos si nuestra aproximación al perfil del alumno, resultado del diagnóstico, se asocia al *feedforward* o disposición para actuar sobre la información recibida y emplearla para modificar el texto. El análisis de los datos ha mostrado que el foco más frecuente de los comentarios del docente es el modelo textual, en particular la redacción del escrito; también, que esta función se plasma en dos categorías: sugerir correcciones u ofrecer directamente la reformulación. El cambio más usual que realizaron los cursantes es reformular fragmentos del escrito. Por último, verificamos la asociación entre el perfil del estudiante y el *feedforward*. En las conclusiones, destacamos aspectos importantes del estudio, a saber: la incidencia positiva de la retroalimentación del docente en la producción de un capítulo de tesis de posgrado en un taller virtual y la asociación entre ocurrencia de la mejora y el perfil aproximado del alumno.



### Palabras clave

Escritura académica, retroalimentación docente, taller virtual, educación superior, educación virtual

\* Doctora en Letras. Profesora-investigadora adjunta. Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Directora en el Centro de Investigaciones. Profesora titular e investigadora independiente. Centro de Investigaciones Cuyo-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

$B=C$

## Teachers' feedback and learning in virtual workshops of thesis writing

### Abstract

*In this article, by means of a mixed methodology, we analyze teacher's feedback in the production of a chapter that the students carry out as the final activity of a virtual workshop oriented to the postgraduate thesis writing, as well as the changes they make in their texts based on this feedback. In addition, we assess whether our approximation to the student's profile, derivative of diagnosis, is associated with the feedforward or willingness to act on the received information and to use it to modify the text. The data analysis has shown that the most frequent focus of the teacher's comments is the textual model, particularly the text writing. It has also shown that this function falls into two categories: suggest corrections or offer reformulation. The most frequent change that students made is writing reformulations. Finally, it seems to be an association between student profile and feedforward. In the conclusions, important issues are highlighted: the positive impact of teacher feedback in the production of a graduate thesis chapter in a virtual workshop and the association between improvement occurrence and student profile.*

### Keywords

*Academic writing, teachers' feedback, virtual workshop, higher education, e-learning*

### INTRODUCCIÓN

Debido a que la investigación de posgrado se reconoce como un área vital de la innovación y el desarrollo, se advierte un interés creciente en la necesidad de incrementar su calidad y eficiencia ante una alta tasa de deserción tanto en las universidades del primer mundo como en las nuestras.

Entre los factores que obstaculizan la producción de los trabajos de evaluación parcial o final de las carreras, destacan la dificultad que encuentran los estudiantes para la escritura (Caffarella & Barnett, 2000; Carlino, 2005; D'Andrea, 2002) y la resolución en solitario de la tarea, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas (Delamont, 2005; Di Stefano & Pereira, 2004, 2007).

## Los alumnos prefieren la retroalimentación incrustada en el trabajo de escritura, que transmita un comentario o una pregunta del profesor, ya que puede ser cumplida con el uso de herramientas digitales

En el primer sentido,

... los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de auto-organización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores (Arnoux *et al.*, 2004, p. 3).

Respecto del segundo, la pedagogía de este nivel debe superar el supuesto errado de asumir que los candidatos “ya y siempre” son académicos autónomos al comienzo de su postulación (Johnson, Lee & Green, 2000); son nuevamente alumnos que han de incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales de un campo específico de estudio (Gardner, 2009), en un proceso que les permitirá investigar un tema relevante desde un alto nivel de competencia profesional.

En este contexto resulta necesario interrogarse acerca de la retroalimentación (*feedback*) experta de un docente o supervisor en su incidencia en el mejoramiento de la escritura en el posgrado. Esta retroalimentación es en especial importante para las experiencias de aprendizaje de alumnos de maestría y doctorado en tanto los comentarios de los supervisores suelen constituir

la principal forma de instrucción. Por otra parte, como exponen Padilla Carmona y Gil Flores (2008), la retroalimentación puede potenciar el aprendizaje siempre que integre una apreciación del trabajo del estudiante y una explicación de los criterios usados para esta ponderación, así como una acción del alumno basada en lo que ha aprendido. Solo a partir de estos tres componentes es posible orientar la retroalimentación a la ejecución futura, es decir, a su disposición para actuar sobre la información recibida y emplearla para modificar el texto (*feedforward*).

Varios estudios abordan de manera específica la retroalimentación, generada por el docente o los pares, en tareas de escritura llevadas a cabo en cursos de formación en línea de nivel superior (Tuzi, 2004; Yang, 2016), incluso en posgrado (Álvarez *et al.*, 2011; Guasch, Espasa & Álvarez, 2010; Wolsey, 2008). Estos tres últimos trabajos resultan en particular relevantes en la medida en que se centran en la retroalimentación del docente.

Wolsey (2008) se propone determinar tipos y formas de retroalimentación docente en un máster en línea, así como la percepción de los estudiantes sobre esta retroalimentación. Para ello, trabaja con cuatro grupos: los dos primeros han terminado de cursar la segunda materia del máster, y los otros, la sexta. En todas las materias se solicita a los estudiantes que elaboren un ensayo expositivo y, durante esta tarea, reciben retroalimentación electrónica del docente. Los datos se recolectan mediante encuestas, entrevistas y observaciones del desarrollo de la tarea. Los alumnos prefieren la retroalimentación incrustada en el trabajo de escritura, que transmita un comentario o una pregunta del profesor, ya que puede ser cumplida con el uso de herramientas digitales.

Por su parte, Álvarez *et al.* (2011) y Guasch *et al.* (2010) llevaron a cabo un estudio exploratorio con el objeto de analizar la retroalimentación docente durante una tarea de escritura colaborativa realizada por estudiantes de posgrado en un entorno virtual y asincrónico, así como sus posibles

efectos en las revisiones de los textos. Los datos son recolectados de tres ediciones de un curso de un máster en línea sobre enseñanza virtual durante el cual, en dos semanas, los estudiantes (n=83), divididos en grupos de 16, escriben con herramientas digitales un ensayo sobre el estudio en profundidad de un caso. A fin de estudiar la retroalimentación, distinguen, por un lado, si se orienta al contenido (por ejemplo, relevancia de la información, claridad del problema), a la estructura del texto o al estilo; por otro, identifican su función: clarificar, afirmar o negar, argumentar, opinar, corregir, preguntar, sugerir. Para ponderar las modificaciones en los textos, consideran cambios en el estilo y agregan información, interpretación, abstracción y contextualización de idea. Los principales resultados indican que, cuando la retroalimentación del docente incluye sugerencias y preguntas, en vez de correcciones directas, los estudiantes responden más constructivamente: no solo discuten el contenido del trabajo, sino que también producen cambios significativos en los argumentos de los textos que están elaborando.

Independientemente de las investigaciones referidas, a pesar de que en diferentes buscadores académicos (por ejemplo, EBSCO y Google Académico) hemos registrado una serie importante de publicaciones sobre escritura científica, no hemos encontrado investigaciones sobre retroalimentación docente en el acompañamiento virtual de la escritura de la tesis de posgrado, pero sí aparecen trabajos respecto de contextos presenciales, los que se focalizan en los tipos de retroalimentación o en las percepciones de los estudiantes (Basturkmen, East & Bitchener, 2014; Can & Walker, 2010; Li & Seale, 2007).

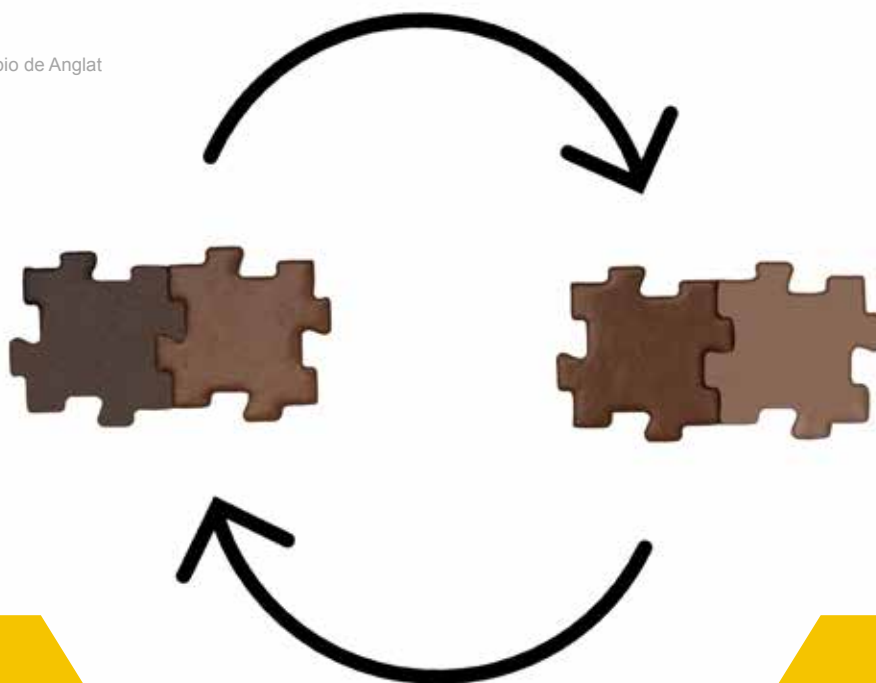
Para los fines de nuestra investigación, resulta relevante el estudio de Basturkmen *et al.* (2014), quienes han examinado los comentarios de retroalimentación que los supervisores realizan en los borradores de la tesis de diferentes disciplinas; en particular, se preguntan cuál es el foco de los comentarios y cómo estos son

## Los principales resultados indican que, cuando la retroalimentación del docente incluye sugerencias y preguntas, en vez de correcciones directas, los estudiantes responden más constructivamente

formulados. Para responder a estas interrogantes, emplean diferentes procedimientos de recolección de datos: cuestionarios, entrevistas y observaciones de tesis. En cuanto al foco, establecen cuatro categorías: contenido, requerimientos formales, cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística.

En cuanto a la función pragmática, distinguen entre comentario referencial, directivo o expresivo. Los referenciales proporcionan información, corrección o incluyen una reformulación. Los directivos sugieren o determinan futuras acciones, buscan generar información o conexiones entre ideas. Los expresivos comprenden valoraciones positivas o negativas respecto del escrito. Sobre la base de estas categorizaciones, muestran que el foco más frecuente de los comentarios en diferentes disciplinas es el contenido o la exactitud lingüística. Por otra parte, los comentarios sobre la exactitud-adequación lingüística o los requerimientos formales se presentan a través de informaciones o correcciones (función referencial), mientras que los comentarios sobre el contenido y la cohesión-coherencia se formulan como preguntas o sugerencias (función directiva).

De acuerdo con lo anterior, consideramos que este artículo resulta relevante en tanto que analizamos la retroalimentación que brinda el docente a la producción académica (en particular, capítulo



de tesis) que los estudiantes llevan a cabo como cierre de un taller en línea orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado, así como los cambios que efectivamente aplican a partir de esa retroalimentación. Por último, ponderamos si nuestra aproximación al perfil del estudiante, derivada del diagnóstico, se asocia al *feedforward* (Padilla & Gil, 2008) o disposición para actuar sobre la información recibida y emplearla para modificar el texto.

### MARCO METODOLÓGICO

El taller en línea orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado al que nos referiremos fue diseñado como una investigación-acción (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), un enfoque metodológico cuyo objeto es modificar las problemáticas que se diagnostican en contextos específicos. En este estudio y en forma cíclica, hemos identificado dificultades en la producción académica y, con el

propósito de contribuir a superarlas, hemos diseñado, implementado, evaluado y ajustado un taller en línea orientado a la producción de un capítulo de la tesis. En este artículo, comunicamos los resultados de dos ciclos, en 2015 y 2016, respectivamente.

En estos ciclos intervinieron dos investigadores y un grupo de estudiantes de doctorado de Ciencias de la Educación y otras disciplinas sociales y humanísticas de distintas instituciones universitarias de Argentina. En el primer ciclo participaron 11 estudiantes (2 varones y 9 mujeres), y en el segundo, 14 (2 varones y 12 mujeres).

En la instancia diagnóstica implementamos: un texto *cloze*,<sup>1</sup> que permite ponderar la competencia en lectura (Dastjerdi & Talebinezhad, 2006; Difabio de Anglat, 2008); el “inventario de escritura académica en el posgrado” (Difabio de Anglat, 2012); un inventario sobre concepciones de aprendizaje/conocimiento, en el cual se articula el cuestionario Concepciones del Aprendizaje – Conapre– (Martínez-Fernández, 2007) con algunos ítems de la subescala Modelos mentales del

<sup>1</sup> El término *cloze* parece ser un neologismo, pues no figura en los diccionarios (Cairney, 1996, p. 95, nota del traductor).

aprendizaje del *Inventory Learning Style* –ILS, por su sigla en inglés– (Vermunt, 1994); y un cuestionario sobre la utilización de tecnologías, en especial las empleadas para la escritura.<sup>2</sup>

El taller fue diseñado en función de una serie de supuestos didácticos y tecnológicos:

**Primero**, se ha entendido que la escritura es fundamental en el ejercicio intelectual de orden superior (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1979; Flower & Hayes, 1996).

**Segundo**, se ha considerado que la escritura académica en grado y posgrado (por ejemplo, los trabajos finales de los seminarios, los proyectos de investigación y las tesis) requiere que quien escribe pueda abordar las cuestiones del contenido y también los aspectos retóricos; por ello, es necesario dominar tanto los contenidos disciplinares como los géneros académicos y sus dispositivos enunciativos (Di Stefano & Pereira, 2004).

En función de lo anterior, hemos ayudado a que los estudiantes pudieran reconstruir tres modelos: el de situación e interacción comunicativa, el de evento y el textual (Cubo, Puiatti & Lacon, 2011). El modelo de situación comunicativa expresa las intenciones, motivaciones y conocimientos del autor y de los posibles lectores, sus condiciones sociales y emocionales, el rol de los interlocutores en la comunidad científica, su expresión acorde con la clase de texto y su función, las circunstancias de espacio y tiempo. El de evento da cuenta del proceso de investigación y sus etapas, el contenido y objeto de investigación (individuos, hechos, propiedades y relaciones entre esos individuos y hechos). El textual remite a las particularidades que el escrito adquiere en función de cierta tradición discursiva, las diversas dimensiones de la comunicación lingüística y sus variantes.

En este sentido, hemos propuesto, por un lado, determinar la estructura general de la tesis,

El modelo de situación comunicativa expresa las intenciones, motivaciones y conocimientos del autor y de los posibles lectores, sus condiciones sociales y emocionales, el rol de los interlocutores en la comunidad científica

así como los movimientos y pasos de cada una de sus secciones. El término movimiento –*move*– “captura el propósito comunicativo de un segmento textual en un nivel más general; el paso –*step*– explica más expresamente el medio retórico de la realización de la movida. Una movida puede realizarse mediante un solo paso retórico o por la combinación de varios” (Jara, 2013, p. 77). Por otro lado, promovimos el reconocimiento de los recursos y las estrategias de verbalización utilizados para expresar por escrito los significados que se quieren comunicar (características lingüísticas y contenidos de cada párrafo y oración).

Es importante destacar que, si bien los tres modelos se pueden considerar de manera separada solo desde el punto de vista analítico, en el proceso real de producción, mientras el escritor planifica, escribe y revisa la tesis, construye simultáneamente estas tres representaciones mentales. Además, se ha entendido que las reconstrucciones de los modelos, efectuadas durante la lectura y comprensión de diferentes tesis, contribuirían al desarrollo

<sup>2</sup> A partir de algunas subescalas de los instrumentos segundo y tercero, nos acercamos al perfil de los cursantes respecto de su disposición para actuar sobre la información recibida. En concreto, combinamos: planificación, revisión, valor de la tarea, control, búsqueda de asistencia, concepción de la escritura como elaboración y autoeficacia positiva (del “inventario de escritura académica”) con dos de las tres concepciones de aprendizaje/conocimiento (interpretativa y constructiva). Obtuvimos dos agrupaciones que se distinguen con claridad: 1) el mejor desempeño en todas las variables (n = 13), frente a 2) puntuaciones inferiores (n = 12).

de los procesos de producción textual, y a la inversa (Hernández, 2005; Parodi, 1999, 2001).

**Tercero**, los procesos recursivos llevados a cabo para producir la tesis (planificar, textualizar y revisar) fueron pensados desde el punto de vista psicopedagógico de la autorregulación (Zimmerman & Risemberg, 1997) respecto al control deliberado de diferentes dimensiones, entre las cuales podemos destacar el propio desempeño y la consulta con el docente y el grupo de trabajo.

**Cuarto**, hemos postulado que las concepciones sobre conocimiento/aprendizaje, investigación y proceso escriturario articulan un *concepto-sistema* (o “epistemología personal” en términos de Hofer, 2001) y que estas concepciones inciden en la investigación y la producción escrita.

Para finalizar, hemos asumido que las tecnologías digitales inciden positivamente en el proceso de escritura y revisión entre pares, como se ha mostrado en diferentes niveles educativos (Álvarez & Bassa, 2013; Passig & Swartz, 2007).

En cuanto a las tecnologías digitales, en el primer ciclo de diseño recurrimos a una diversidad de aplicaciones: correo electrónico para el envío y la recepción de documentos de trabajo (bibliografía, guía de actividades, su resolución); entradas de un blog para la discusión y el intercambio entre los participantes; Googledocs para la elaboración de las actividades grupales. En el segundo

ciclo, en cambio, utilizamos la plataforma Moodle y algunos de sus recursos y herramientas fundamentales: etiquetas, archivos, foros, wikis.

En función de las consignas de las tareas, los estudiantes debían buscar y analizar paratextos y diferentes secciones de la tesis. Este tipo de actividad consistía en la reconstrucción de las representaciones de los tres modelos cognitivos: el de la situación comunicativa, el de evento y el textual. En algunos casos, los estudiantes realizaban las tareas individualmente; en otros, en grupos pequeños o con todo el grupo. Como trabajo final, les solicitamos que elaboraran un capítulo de la tesis, una sección de alguno de los capítulos o, incluso, un fragmento de alguna sección. Ofrecimos un espacio virtual (en el primer ciclo, un Googledocs; en el segundo, una wiki) para que pudieran compartir el borrador del escrito y recibir retroalimentación docente antes de su entrega. En el primer ciclo, el intercambio entre estudiantes y docentes se efectuó mediante la función de comentarios de Word, y en el segundo, el intercambio se fue intercalando con diferentes colores a lo largo del texto.

Al finalizar el taller, solicitamos a los estudiantes no solo que entregaran el capítulo (o sección), sino también que completaran tres cuestionarios: uno acerca de las concepciones de investigación, la segunda aplicación del “inventario de escritura académica en el posgrado”, y uno sobre la perspectiva de los estudiantes en torno a las fortalezas y debilidades de las tareas elaboradas de manera individual y grupal.

Finalmente, hemos evaluado la intervención completa en función de los datos recolectados en las diferentes etapas.

En este artículo, analizamos los comentarios de retroalimentación del docente en la producción del trabajo final del taller y el segmento textual al que refiere cada comentario en su versión inicial y final (modificada). También ponderamos, en caso de que surja, el intercambio generado a raíz de la retroalimentación.

En cuanto a la retroalimentación docente, analizamos la naturaleza o foco de los comentarios

---

Hemos postulado que las concepciones sobre conocimiento/aprendizaje, investigación y proceso escriturario articulan un concepto-sistema y que estas concepciones inciden en la investigación y la producción escrita

y su función (Álvarez *et al.*, 2011; Basturkmen *et al.*, 2014). Establecemos el primero desde los contenidos vistos en el taller; en este sentido, distinguimos entre comentarios orientados al modelo de situación comunicativa, modelo de evento o modelo textual. Respecto de este último, distinguimos entre los comentarios relativos a los movimientos y pasos (falta o cambio de orden) y los referidos a la producción conceptual y escrita (información de cada párrafo y oración, aspectos lingüísticos, puntuación y ortografía). En lo concerniente a la función, aplicamos la categorización propuesta por Basturkmen *et al.* (2014): comentario referencial, directivo o expresivo.

En el análisis de los textos, identificamos las siguientes modificaciones: agrega movimiento, cambia orden del movimiento o del paso, añade información, suprime información, reformulación de segmento textual, cambios en la gramática, la puntuación, la ortografía, cambios formales (negrita, edición de bibliografía, etcétera) y sin cambios.

El análisis se realizó en forma manual desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, en ese orden, y se aplicó el modelo anticipado, esto es, desde un enfoque basado en el corpus en tanto se le utiliza para ejemplificar categorías predeterminadas (Parodi, 2005). La codificación resultó una tarea laboriosa: al principio, una investigadora examinó los textos y las retroalimentaciones, y los codificó de acuerdo con las categorías establecidas; luego del primer análisis, reexaminó cada texto y comentario dos o más veces a la luz de los resultados del conjunto. Tras esta primera etapa, una segunda investigadora revisó el análisis confirmando o cuestionando la codificación establecida. Finalmente, en un proceso de validación interjuez, deliberaron sobre los pocos casos (cerca de 2%) en los que diferían hasta llegar a una decisión firme.

En su faz cuantitativa, el estudio se centró, en primer lugar, en calcular dos estadísticos descriptivos –frecuencia absoluta y porcentaje– y en graficar los segundos. Luego, se aplicó una prueba de inferencia estadística –diferencia de proporciones–, la cual se calcula mediante el programa

STATS, que acompaña la obra de Hernández *et al.* (2014); el valor crítico por superar para la significatividad estadística en la comparación de proporciones es  $z = 1,96$  a un nivel de confianza  $\alpha = 0,05$ .

Finalmente, ponderamos si nuestra aproximación al perfil del estudiante, resultado del diagnóstico, se asocia al *feedforward* (Padilla & Gil, 2008) o disposición para actuar sobre la información recibida y emplearla para modificar el texto. Para ello, comparamos, mediante la V de Cramer, la agrupación dicotómica del perfil con la frecuencia de la categoría “sin cambios” en el documento final de cada alumno (ver tabla 4).

De acuerdo con los fines de este análisis, hemos considerado los trabajos finales de aquellos estudiantes que inicialmente compartieron un capítulo completo de la tesis (o un boceto exhaustivo de un capítulo) y descartamos los que solo presentaron una sección del capítulo. Teniendo en cuenta que en las herramientas digitales utilizadas (a saber, GoogleDocs y wikis de Moodle) se han reproducido las mismas funcionalidades, analizaremos seis trabajos en total, tres de cada edición del curso. A su vez, tres corresponden a capítulos del marco teórico de la tesis (que identificaremos como E1, esto es, estudiante 1-, E2 y E6) y tres al capítulo metodológico (E3, E4 y E5).

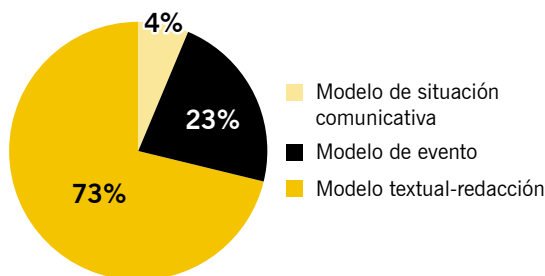
---

El análisis se realizó en forma manual desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, y se aplicó el modelo anticipado, esto es, desde un enfoque basado en el corpus en tanto se le utiliza para ejemplificar categorías predeterminadas



## RESULTADOS

A fin de presentar los resultados en las cuatro perspectivas analíticas, en primer lugar, incluimos la gráfica y la tabla correspondientes; luego, referimos al valor encontrado mediante la prueba de diferencia de proporciones. Es importante destacar que, en la presentación de los resultados, exponemos diferentes ejemplos en cursiva: en ocasiones, se incluye el texto inicialmente elaborado por el estudiante y luego, entre paréntesis, el comentario del docente; a veces, en cambio, se incluye solo el comentario del docente. En todos los casos, este comentario está en color azul. Por otra parte, si el comentario representa el ofrecimiento de una reformulación por parte del docente, se reproducen las tachaduras y agregados.



**Gráfica 1.** Porcentaje de tipos de foco en los comentarios del docente al trabajo de cada estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Estas diferencias son estadísticamente significativas, desde la comparación entre los valores más cercanos: modelos de evento y textual ( $z=6,23$ ;

$p=0,01$ ); esto es, los comentarios más frecuentes (73%) del docente al trabajo de cada estudiante se focalizan en el modelo textual gráfica 1 y tabla 1), en específico en los aspectos vinculados a la redacción (marcadores del discurso, repetición lexical, concordancia, conjugación de verbos y ortografía), como se observa en el ejemplo 1.

### Ejemplo 1

*El objetivo de este capítulo es dar a conocer la metodología utilizada para llevar a cabo el desarrollo de la investigación (podrías decir simplemente: “para llevar a cabo la investigación” o “para desarrollar la investigación”)*

Con menos frecuencia (23%), se presentan comentarios referentes al modelo de evento (ejemplo 2).

### Ejemplo 2

*En relación con los estudios del artículo de investigación en inglés en nuestro medio... en la UNCuyo... (Trataría de verificar si no hay otras universidades o centros de investigación argentinos que se ocupen del tema y, en caso positivo, los incluiría. En este sentido, “en nuestro medio sería un equivalente a “Argentina”).*

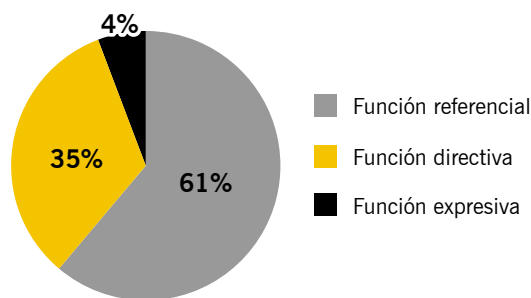
Es importante destacar que, si bien desde el punto de vista cuantitativo los comentarios inherentes al modelo de evento resultan menos significativos, estos son en particular relevantes porque señalan cuestiones que, en caso de ser consideradas, afectan niveles globales del capítulo de

**Tabla 1.** Frecuencia de tipos de foco en los comentarios del docente al trabajo de cada estudiante

Foco	E1	E2	E3	E4	E5	E6	TOTAL	PORCENTAJE
Modelo de situación comunicativa	3	1	-	-	1	2	7	4
Modelo del evento	5	7	5	3	10	7	37	23
Modelo textual	Movimientos y pasos	-	-	-	-	-	-	-
	Redacción	32	15	26	22	22	3	120
Totales	40	23	31	25	33	12	164	100

Fuente: elaboración propia.

la tesis elaborado o incluso de la tesis completa. Se diferencian en su potencialidad operativa de la mayoría de los comentarios al modelo textual registrados en este caso, que se centran, en gran parte, en diferentes aspectos de la redacción de una frase u oración (por ejemplo, concordancia) y que, por lo tanto, si se atienden, solo afectan el léxico o aspectos del nivel oracional del texto.



**Gráfica 2.** Porcentaje de tipos de funciones en los comentarios del docente al trabajo de cada estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Estas discrepancias también alcanzan significatividad estadística cuando se comparan los valores más cercanos: funciones referencial y directiva ( $z = 3,27$ ;  $p = 0,01$ ); esto es, predominan los comentarios con función referencial (61%), en general a partir de la funcionalidad de control de cambios de Word, como muestra el ejemplo 3.

### Ejemplo 3

*Es necesario realizar algunas aclaraciones hacer una aclaración antes de proseguir.*

En menor medida (35%), se elaboran comentarios con función directiva (gráfica 2 y tabla 2), como se lee en el ejemplo 4.

### Ejemplo 4

*¿No sería conveniente realizar una breve conexión entre el tema general de la tesis y el tema específico del capítulo? Podrías destacar en qué sentido es importante para tu tesis conocer las clases de palabras.*

**Tabla 2.** Frecuencia de tipos de funciones en los comentarios del docente al trabajo de cada estudiante

FUNCIÓN		E1	E2	E3	E4	E5	E6	TOTAL	PORCENTAJE
Referencial	Proporcionar información	-	1	-	-	-	-	1	1
	Sugerir corrección	10	4	3	16	13	-	46	28
	Ofrecer reformulación	14	5	17	5	12	-	53	32
Total								100	
Directiva	Sugerir acción	14	9	9	4	7	8	51	31
	Elicitar información	-	-	-	-	1	1	2	1
	Elicitar conexión entre ideas	1	4	-	-	-	-	5	3
Total								58	
Expresiva	Positiva	1	-	2	-	-	2	5	3
	Negativa	-	-	-	-	-	1	1	1
Total								6	
Totales		40	23	31	25	33	12	164	100

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se presenta un porcentaje muy reducido (4%) de comentarios con función expresiva que, como observamos en el ejemplo 5, incluyen valoraciones positivas o negativas sobre el escrito.

**Ejemplo 5**

*Excelente. Queda clarísima la laguna en la investigación.*

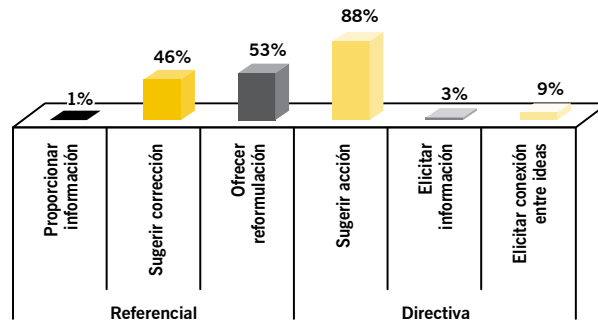
Acerca de esta variable, interesa un gráfico adicional: el porcentaje que cada categoría representa en la función respectiva (ver gráfica 3); no se incluye la función expresiva debido a su escasa frecuencia respecto de las otras (como mostramos en la gráfica 2, solo de 4%).

La mayoría de los comentarios con función directiva, en cambio, sugieren una acción, como en el ejemplo 8.

**Ejemplo 8**

*¿Y si colocas esta información en una tabla sencilla y explicativa?*

Es evidente, de acuerdo con la gráfica 4 (tabla 3), que prima la interacción desde el comentario del docente ( $z = 3,19; p < 0,05$ ). Cabe señalar que los tres intercambios que se establecen a partir de una pregunta inicial del estudiante remiten a un alumno (E5) que ya venía reflexionando sobre su capítulo con una de las docentes del taller.



**Gráfica 3.** Porcentaje de las categorías de las funciones referencial y directiva en los comentarios del docente al trabajo de cada estudiante. Fuente: elaboración propia.

Mientras en la función referencial son dos las categorías con porcentaje considerable, la directiva por antonomasia es “sugerir acción”. Así, con función referencial se presentan comentarios que sugieren correcciones (ejemplo 6) o que ofrecen directamente la reformulación (ejemplo 7).

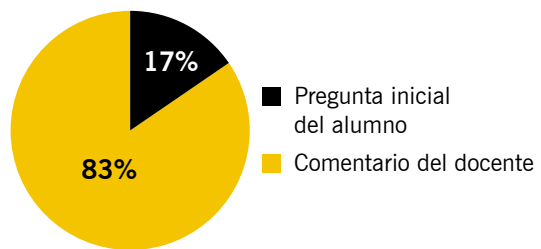
**Ejemplo 6**

*Eliminaría este adjetivo.*

**Ejemplo 7**

*Por otra parte, Las interjecciones son intransferibles, pues su función es exclusivamente oracional o suboracional, y no constituyen la de constituir parte de una oración.*

Las preguntas, entonces, derivan de esta interacción previa.



**Gráfica 4.** Porcentaje de interacción entre estudiante y docente según su origen. Fuente: elaboración propia.

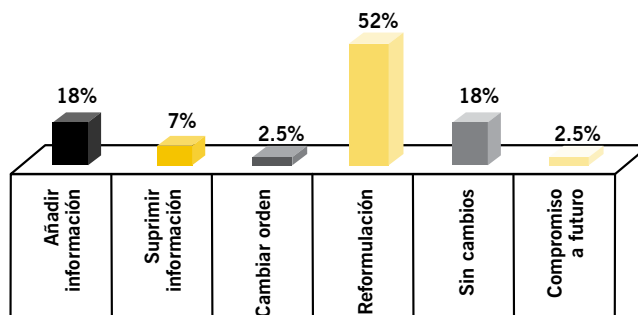
**Tabla 3.** Frecuencia de interacción entre estudiante y docente según su origen

INTERACCIÓN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	TOTAL	PORCENTAJE
A partir de pregunta inicial del alumno	1	-		-	3	-	4	17
A partir de comentario del docente	1	1	6	-	3	8	19	83
Total	2	1	6	-	6	8	23	100

Fuente: elaboración propia.

La gráfica 5 y la tabla 4 muestran que el cambio más frecuente (52%) es la reformulación de fragmentos del escrito. Destaca también que el análisis de los datos ha revelado una categoría analítica no considerada en nuestra clasificación previa: “compromiso a futuros cambios”.

La comparación de los valores más cercanos (reformulación de segmento textual frente a añadir información o sin cambios) reporta, de nuevo, un índice estadísticamente significativo ( $z=3,80$ ;  $p=0,01$ ).

**Gráfica 5.** Porcentaje de tipos de cambios generados en el documento por los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.** Frecuencia de tipos de cambios generados en el documento por cada estudiante

TIPO DE CAMBIO	E1	E2	E3	E4	E5	E6	TOTAL	PORCENTAJE
Agregar movimiento	-	-	-	-	-	-	-	-
Cambiar orden de movimiento	-	-	-	-	-	-	-	-
Añadir información	6	8	-	2	7	6	29	18
Suprimir información	-	1	1	6	3	1	12	7
Cambiar orden de información	-	-	-	-	3	1	4	2.5
Reformulación de segmento textual	19	11	21	17	16	2	86	52
Sin cambios	15	3	6	-	4	1	29	18
Compromiso a futuros cambios			3			1	4	2.5
Total	40	23	31	25	33	12	164	100

Fuente: elaboración propia.

Por último, también alcanza significatividad estadística ( $V = 1,000$ ;  $p = 0,014$ ) la asociación entre nuestra aproximación al perfil de cada estudiante respecto de su disponibilidad para actuar sobre la información recibida y la frecuencia de la categoría “sin cambios” en su documento final (que se clasifica dicotómicamente según la mediana  $-3,5$  puntos-); esto es, los tres cursantes que manifiestan menor número de cambios pertenecen al grupo que obtiene puntuaciones inferiores en la variable compuesta por estrategias de escritura y de regulación, autoeficacia, concepción de la tarea escritural como elaboración y del conocimiento/aprendizaje como interpretación-construcción. Y a la inversa: los que muestran mayor número de cambios corresponden al grupo que logra mayores puntuaciones en la variable compuesta por estrategias de escritura y de regulación, autoeficacia, concepción de la tarea escritural como elaboración y del conocimiento/aprendizaje como interpretación-construcción.

## CONCLUSIONES

En este artículo hemos analizado la retroalimentación del docente en la producción académica de los estudiantes en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado, así como los cambios que efectivamente realizan a partir de esa retroalimentación. Además, hemos ponderado si nuestra aproximación al perfil del alumno, derivada del diagnóstico, se asocia con el *feedforward*.

El análisis de los datos ha mostrado que el foco más frecuente de los comentarios del docente es el modelo textual, en particular la redacción del escrito (marcadores del discurso, repetición lexical, concordancia, conjugación de verbos, ortografía): 73% de los 164 comentarios analizados se focalizan en estos aspectos. Este resultado es compatible con los hallazgos de Basturkmen *et al.* (2014), quienes indican que la exactitud lingüística es el aspecto más frecuente en los comentarios del docente.

De todos modos, de acuerdo con los datos de nuestro estudio, también hemos advertido que los comentarios correspondientes al modelo de evento, aun cuando son menos importantes desde el punto de vista cuantitativo, resultan significativos en términos cualitativos porque apuntan a señalar con explicaciones detalladas y justificadas cuestiones que, en caso de ser consideradas, afectan el capítulo de manera global o, incluso, el entramado de la tesis. Este hallazgo parece dialogar con lo observado por Álvarez *et al.* (2011) y Guasch *et al.* (2010), quienes destacan que cuando la retroalimentación del docente incluye sugerencias y preguntas, en vez de correcciones directas, los estudiantes responden más constructivamente: no solo discuten el contenido del trabajo, sino que también producen cambios significativos en los argumentos de los textos que están elaborando.

En cuanto a la función de los comentarios del docente, no solo hemos mostrado que los referenciales alcanzan mayor frecuencia, sino también que esta función se plasma en dos categorías: sugerir correcciones u ofrecer de manera directa la reformulación. En este sentido, también concordamos con Basturkmen *et al.* (2014), quienes han señalado que los comentarios sobre la exactitud-adequación lingüística o los requerimientos formales se presentan a través de informaciones o correcciones (función referencial). Además, hemos notado que los comentarios con función directiva son menos frecuentes y se materializan, en cambio, en una sola categoría: sugerir acción.

Las interacciones entre el docente y los estudiantes suelen generarse a partir de un comentario del primero. Los casos en que ese intercambio surge por una pregunta u observación del alumno se han producido, fundamentalmente, en el capítulo elaborado por un estudiante que reflexionaba sobre su texto con una de las docentes del taller. De manera muy preliminar, podríamos sugerir, entonces, que la intervención docente en el proceso de producción conceptual-lingüística de los alumnos promueve una reflexión más activa por parte de ellos en torno a su escritura.

El cambio más frecuente que efectuaron los cursantes es la reformulación de fragmentos del escrito, que parece corresponderse con la preeminencia de comentarios con función referencial mediante los cuales el docente sugiere corrección u ofrece la reformulación –destacada con control de cambios de Word–. En este sentido, podemos inferir que los estudiantes, en general, aceptan las reformulaciones propuestas por los docentes.

Por último, nuestra aproximación al perfil de cada alumno respecto de su disposición al *feedforward* se asocia con el índice de cambios en su documento final: quienes planifican y revisan su texto, valoran la importancia y utilidad de la escritura, monitorean el propio desempeño, buscan selectivamente ayuda con expertos o con los compañeros, desarrollan sentimientos de autoeficacia como escritor y, de acuerdo con una concepción interpretativo-constructiva del conocimiento/aprendizaje, conciben la labor escritural como elaboración (esto es, como una empresa personal profunda y el compromiso con dicha conceptualización) son los que manifiestan mayor número de cambios. Y a la inversa: un desempeño descendido en esas variables se corresponde con la frecuencia superior en la categoría “sin cambios”. A fin de modificar esta asociación, es necesario implementar un seguimiento más activo y, en especial, diseñado en el caso de estudiantes con bajas puntuaciones en el diagnóstico.

Para terminar, creemos que, si bien hemos podido destacar aspectos valiosos de la incidencia positiva de la retroalimentación del docente en la producción de un capítulo de tesis en un taller virtual de escritura en el posgrado y la asociación entre ocurrencia del cambio y perfil aproximado del alumno, el estudio de estas dimensiones debe ser profundizado. Entre otros propósitos, faltaría ahondar en las relaciones entre los comentarios del docente y los cambios efectivamente realizados por el estudiante, así como ampliar la muestra de alumnos. En el desarrollo de nuestras investigaciones, retomaremos y ampliaremos estos aspectos que consideramos fundamentales para la formación virtual en escritura de posgrado. *a*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Guadalupe & Bassa, Lorena. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 5-19. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>
- Álvarez, Ibis; Espasa, Anna & Guasch, Teresa. (2011). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 4, pp. 387-400. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.510182>
- Arnoux, Elvira; Borsinger de Montemayor, Ann; Carlino, Paula; Di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia & Silvestri, Adriana. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/instituto.de.lingouistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/169.pdf>
- Basturkmen, Helen; East, Martin & Bitchener, John. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 4, pp. 432-445. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.
- Caffarella, Rosemary & Barnett, Bruce. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 39-52. <http://dx.doi.org/10.1080/030750700116000>
- Cairney, Trevor. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Morata.
- Can, Gulfundan & Walker, Andrew. (2010). A model for doctoral students perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, vol. 52, núm. 5, pp. 508-536. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>
- Carlino, Paula. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, núm. 24, pp. 41-62. Recuperado de

- <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos-que-la-vuelven-m-s-difcilpdf-OGf01-articulo.pdf>
- Cubo, Liliana; Puiatti, Hilda & Lacon, Nelsi (eds.). (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- D'Andrea, Livia. (2002). Obstacles to completion of the doctoral degree in colleges of education. *Educational Research Quarterly*, vol. 25, núm. 3, pp. 42-58. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-117911655/obstacles-to-completion-of-the-doctoral-degree-in>
- Dastjerdi, Hossein V. & Talebinezhad, Mohammad. (2006). Chain-preserving deletion procedure in cloze: A discorsal perspective. *Language Testing*, vol. 23, núm. 1, pp. 58-72. <http://dx.doi.org/10.1191/0265532206lt318oa>
- Delamont, Sara. (2005). Four great gates: Dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 85-100. <http://dx.doi.org/10.1080/0267152052000341345>
- Difabio de Anglat, Hilda. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educacional*, vol. 26, núm. 49, pp. 37-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Difabio de Anglat, Hilda. (2008). El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 46, núm. 1, pp. 121-137. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07.pdf>
- Di Stefano, Mariana & Pereira, Cecilia (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, vol. 40, núm. 64, pp. 405-430. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>
- Di Stefano, Mariana & Pereira, Cecilia. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Paula Carlino (coord.). *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-41). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Flower, Linda. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, vol. 41, núm. 1, pp. 19-37. <http://dx.doi.org/10.2307/376357>
- Flower, Linda & Hayes, John. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Gardner, Susan. (2009). The development of doctoral students: Phases of challenge and support. *ASHE Higher Education Report*, vol. 34, núm. 6, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-047050904X.html>
- Guasch, Teresa; Espasa, Anna & Álvarez, Ibis. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time. *eLearn Center Research Paper Series*, núm. 1. Recuperado de <http://elcrps.uoc.edu/index.php/elcrps/article/view/issue1-guasch-espasa-alvarez>
- Hernández Rojas, Gerardo. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 85-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a05.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Hofer, Barbara. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 4, pp. 353-383. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011965830686>
- Jara Solar, Iván. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, núm 28, pp. 72-87. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.28.7>
- Johnson, Lesley; Lee, Alison & Green, Bill. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and post-graduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147.
- Li, Sarah & Seale, Clive. (2007). Managing criticism in PhD supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 511-526. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701476225>
- Martínez-Fernández, José Reinaldo. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, vol. 23, núm. 1, pp. 7-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723102>
- Padilla Carmona, M. Teresa & Gil Flores, Javier. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior:

- condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, año 56, núm. 241, pp. 467-486. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Parodi, Giovanni. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. (2001). Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Versión*, núm. 11, pp. 59-97. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277815945\\_Comprension\\_y\\_produccion\\_linguistica\\_una\\_nueva\\_mirada\\_al\\_procesamiento\\_del\\_discurso\\_escrito](https://www.researchgate.net/publication/277815945_Comprension_y_produccion_linguistica_una_nueva_mirada_al_procesamiento_del_discurso_escrito)
- Parodi, Giovanni. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Passig, David & Schwartz, Gali. (2007). Collaborative writing: Online versus frontal. *International Journal on E-Learning*, vol. 6, núm. 3, pp. 395-412. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/255553386\\_Collaborative\\_Writing\\_Online\\_Versus\\_Frontal](https://www.researchgate.net/publication/255553386_Collaborative_Writing_Online_Versus_Frontal)
- Tuzi, Frank. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, vol. 21, pp. 217-235. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.02.003>
- Vermunt, Jan (1994). *Inventory of learning styles in higher education: Scoring key*. Países Bajos: Tilburg University, Department of Educational Psychology.
- Wolsey, Thomas Devere (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-learning*, vol. 7, núm. 2, pp. 311-329. Recuperado de <http://www.learnlib.org/p/23564>
- Yang, Yu-Fen. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 29, núm. 4, pp. 68-702. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1016440>
- Zimmerman, Barry & Risemberg, Rafael. (1997). Becoming a self-regulated writer: A Social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, núm. 1, pp. 73-101. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>



“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. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10 (1), pp. 8-23. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>