

Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado

Peer feedback in virtual workshop of postgraduate thesis writing

Guadalupe Álvarez* | Hilda Difabio de Anglat**

Recepción del artículo: 30/11/2018 | Aceptación para publicación: 1/3/2019 | Publicación: 30/9/2019

RESUMEN

En este artículo analizamos las intervenciones de diferentes estudiantes en el capítulo de tesis de un par y en su propio capítulo, en las actividades de retroalimentación de pares y expertos propuestas en un taller virtual de escritura de tesis. Se seleccionaron casos de alumnos que formaron parte de grupos de trabajo de dos estudiantes y un docente de un seminario virtual de 90 horas orientado a la enseñanza de la escritura de tesis, que se realizó en 2017 en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. La propuesta ha sido que cada alumno, junto con el docente, analice el propio capítulo y el de un par a partir de considerar tres fases: primero, trabajar con el modelo de situación comunicativa y el modelo del evento; segundo, con el modelo textual, en particular con los movimientos y pasos; tercero, también con el modelo textual, basado en las estrategias lingüísticas. En estas fases se promueven dos modalidades de retroalimentación: en texto y global. Ambas se analizan considerando: encadenamiento, foco, función y tipo de análisis. Los resultados muestran diferencias con significatividad estadística en los comentarios al capítulo del par y al propio según la modalidad de retroalimentación, así como de estas modalidades entre sí.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the interventions that different students share in the peer thesis chapter and in their own chapter in the framework of experts and peer feedback activities proposed in a virtual thesis writing workshop. Different students were selected from working groups of two students and a teacher of a 90-hour virtual workshop aimed at teaching thesis writing. This workshop was held in 2017 in National University of Cuyo, Argentina. Within this workshop, each student with an expert had to analyze their own chapter and their peer's chapter taking into account three phases. Firstly, the focus was the communicative situation model and the event model; secondly, the focus was the textual model, particularly movements and steps; finally, the focus was also the textual model, but focused on the linguistic strategies. In these phases, two types of feedback are promoted: in-text and global feedback. Both are analyzed according to four categories: chaining, focus, function and type of analysis. The results show differences with statistical significance between the comments of the own chapter and the peer's chapter based on the feedback modalities (in-text and global), and between the feedback modalities themselves.



Palabras clave

Retroalimentación en el texto, retroalimentación global, intercambio entre pares, taller virtual, tesis de posgrado



Keywords

In-text feedback, global feedback, peer interchange, virtual workshop, postgraduate thesis



INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de posgrado presentan grandes dificultades para culminar los trabajos finales de sus carreras y, en especial, la tesis (Carlino, 2005). Entre los factores que llevan a la escasa finalización de estos trabajos y, por lo tanto, de los programas a los que están adscritos, se encuentran los problemas vinculados con el desarrollo de las tareas de escritura (Aitchison, 2009; Aitchison & Lee, 2006; Caffarella & Barnett, 2000; D'Andrea, 2002), por lo general sin soporte didáctico (Delamont, 2005).

Ante este panorama, diversos estudios han planteado que la interacción con pares, profesores y supervisores contribuiría al abordaje de diferentes aspectos que intervienen en la producción de la tesis (desde los experienciales y epistemológicos hasta los específicamente textuales). Con base en la finalidad de esta investigación, nos interesa

destacar algunas conclusiones puntuales de estos estudios, sobre todo de aquellos que analizan experiencias formativas presenciales (Basturkmen, East & Bitchener, 2014; Carlino, 2008; DeLyser, 2003; Maher *et al.*, 2008).

Como resultado de un seminario sobre escritura en ciencias sociales orientado a graduados de Geografía y Antropología, DeLyser (2003) destaca que el trabajo grupal en torno a diferentes ejemplares de tesis, y realizado según bibliografía y pautas definidas con anticipación, ha permitido que los estudiantes pierdan el miedo a compartir su producción textual, tarea que contribuye, por otra parte, al desarrollo de una mirada crítica sobre los escritos.

Carlino (2008), en el marco de talleres de escritura para estudiantes de maestría en Educación y Psicología, sugiere que las situaciones didácticas propuestas (incluso la revisión entre pares de la tesis de los estudiantes) deben estar

andamiadas por los docentes de manera sostenida a fin de que se alcance un desarrollo adecuado y los estudiantes reconozcan su utilidad.

Maher *et al.* (2008) plantean que los alumnos reconocen dos contribuciones fundamentales de los grupos de escritura de tesis. Por un lado, a partir del trabajo colaborativo, se sienten partícipes de una comunidad científica y discursiva; en este sentido, comprenden la producción textual en el marco de las formas convencionales de la escritura académica, en particular de la tesis. Por otro lado, y de manera similar a lo señalado por DeLyser (2003), la escritura deja de ser entendida como una actividad llevada a cabo en el ámbito privado para ser pensada como un trabajo colectivo.

Basturkmen *et al.* (2014), por su parte, se centran en la interacción de los estudiantes con los supervisores; en este sentido, analizan los comentarios de estos últimos a los borradores de tesis de diversas disciplinas. Este análisis comprende dos ejes: el foco y la función. El primero abarca el contenido, los requerimientos formales, la cohesión y coherencia, así como la exactitud y adecuación lingüística. En relación con la función pragmática, establecen tres categorías de comentario: referencial, directivo o expresivo/apreciativo. El primero brinda información, corrección o reformulación; el comentario directivo indica acciones futuras o produce información o conexiones; el último da cuenta de valoraciones sobre el escrito. De esta manera, concluyen que el contenido y la exactitud lingüística representan el foco que aparece con más frecuencia en los comentarios en distintas disciplinas. Además, las observaciones relativas a la exactitud lingüística o a los requerimientos formales se manifiestan como informaciones o correcciones; en cambio, las relativas al contenido y a la cohesión-coherencia se presentan como preguntas o sugerencias.

Además de los estudios citados, que reseñan experiencias en entornos presenciales, se ha estudiado la enseñanza virtual de la escritura en el posgrado (Difabio y Heredia, 2013; Álvarez y

Difabio, 2017, 2018) y se ha destacado, también, la importancia del trabajo en colaboración.

Difabio y Heredia (2013) refieren los resultados de una intervención virtual a través de la plataforma Moodle, que buscaba acompañar la producción de un capítulo de tesis doctoral. Según las autoras, uno de los principales logros de la intervención fue la posibilidad de superar el aislamiento académico y social que enfrentan los estudiantes durante el proceso de investigación y de escritura de la tesis.

Respecto de una intervención virtual orientada a la escritura de la tesis, Álvarez y Difabio (2017) muestran que el trabajo grupal mediado por tecnologías promueve la toma de conciencia sobre diferentes aspectos de la producción, así como una explicación de estas problemáticas; por esto, es posible una reflexión metalingüística en torno a la tesis que no sería posible en soledad. Esta reflexión abarca dimensiones no solo globales y macrotextuales, sino microtextuales, esto incluye el reconocimiento de estrategias y recursos lingüísticos.

Asimismo, Álvarez y Difabio (2018), a partir de un capítulo que los estudiantes elaboran como cierre de un taller virtual orientado a la escritura de tesis, han analizado las retroalimentaciones docentes a este capítulo y los cambios que aplican los cursantes sobre la base de esas retroalimentaciones. Así, han reconocido el vínculo que se establece entre el diagnóstico inicial de cada estudiante y la retroalimentación durante este proceso.

En definitiva, los estudios referidos mostrarían que las propuestas de enseñanza basadas en el intercambio con pares y expertos (profesores y supervisores) contribuyen a la elaboración de la tesis en la medida en que permiten abordar aspectos fundamentales de esa producción; sin embargo, no hemos encontrado en las bases bibliográficas (EBSCO, Google Académico, entre otras) algún estudio acerca de la dinámica que un grupo de estudiantes establece en la revisión tanto de los propios capítulos como los de sus pares. En este artículo analizamos y comparamos las intervenciones que diferentes estudiantes comparten en el capítulo de



tesis de un par y en el propio en las actividades de retroalimentación de pares y expertos propuestas en un taller virtual de escritura de tesis.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nuestra investigación es preponderantemente cualitativa, con un diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 1999, 2005), más algunas instancias cuantitativas. Pretendimos capturar la complejidad de los casos y, en función de los análisis y las contrastaciones, dialogar con las teorías actuales sobre el intercambio entre pares y la escritura de la tesis de posgrado.

Los cinco casos fueron seleccionados de la matrícula de participantes (N=8) de un seminario virtual de posgrado que se impartió en 2017, con 90 horas de duración, en el cual las responsables de la investigación se han desempeñado como docentes. La selección se basó en un criterio intencional que retiene los casos que pueden proporcionar información más rica para el propósito

del estudio. El seminario se dictó en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, y ha estado destinado a profesionales de diversas carreras de las ciencias sociales y humanas (cursaron cuatro con formación en educación y cuatro en letras). Quienes iniciaban el seminario debían haber elaborado al menos dos capítulos de la tesis; esto aseguró que quienes participaran fueran estudiantes avanzados.

El seminario se ha dictado con una modalidad tipo taller que utiliza la plataforma virtual de la facultad y también documentos compartidos de Google Drive. Los entornos virtuales fueron diseñados a partir de una serie de conceptos que se detallan en otras publicaciones de las autoras (Álvarez y Difabio, 2016, 2017, 2018).

Sobre la base de estos supuestos, el taller se organizó en tres etapas: en la primera, los alumnos se presentan y reflexionan sobre el proceso de escritura y la posibilidad de brindar y recibir retroalimentaciones. Para cada una de estas actividades, se dispone de un foro. En la segunda etapa, en grupos de dos integrantes conformados

por afinidad disciplinar, deben revisar el propio capítulo y el del par durante tres semanas. En la primera semana, consideran los conceptos de modelo de situación e interacción comunicativa y modelo de evento (Cubo y Bosio, 2011). En este sentido, reconocen aciertos o desaciertos en torno a la manifestación de los interlocutores de la tesis, sus intenciones y expectativas, así como acerca del proceso de investigación y sus características. En la segunda semana, se centran en el modelo textual (Cubo y Bosio, 2011), en particular en los movimientos y pasos¹ de los capítulos, y la forma en que se muestran, y en la tercera, analizan también el modelo textual, en específico los recursos y las estrategias del lenguaje.

Para estas tareas, recurrimos a documentos compartidos en Google Drive y a foros. Propusimos al menos dos tipos de consignas: por un lado, la lectura del capítulo y el señalamiento de logros o inadecuaciones en relación con cada modelo; por otro, una reflexión general sobre logros o inadecuaciones del capítulo. Así, se apunta a generar retroalimentación (R) en texto y R global (Kumar & Stracke, 2007) en torno al capítulo del colega

y al propio capítulo. La R en texto refiere los comentarios escritos en los márgenes del documento en Google Drive, es decir, a los pensamientos que expresan el diálogo que establece el lector con el autor. La R global, compartida en el foro, se presenta como un mensaje que sintetiza las apreciaciones principales sobre el texto.

En la tercera y última etapa, cada estudiante revisa durante dos semanas el propio capítulo a partir de los comentarios recibidos. Durante este período, interactúa vía correo electrónico con sus directores de tesis y con los docentes expertos.

Para el propósito de este trabajo, en cada comentario –nuestra unidad de análisis–, analizamos tanto las R en el texto como las R globales que cada estudiante ha efectuado en relación con el capítulo del par y con el propio. El análisis cualitativo de estas intervenciones ha comprendido diferentes dimensiones, que son incluidas en la tabla 1, así como las subcategorías asociadas a estas y un ejemplo de cada una (*ex profeso* se repiten algunos ejemplos para mostrar cómo se asignan las categorías).

Es importante considerar que, si el comentario se refiere a un modelo o función pragmática

Tabla 1. Dimensión de análisis, subcategorías de cada dimensión y ejemplos

DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍAS DE CADA DIMENSIÓN	EJEMPLO
Encadenamiento	Encadenada [dialoga con aportes previos]	"Tendré en cuenta estas sugerencias de citación ya que suelo guiarme por el formato MLA"
	No encadenada [no dialoga con aportes previos]	"En general, hay oraciones breves que llevan a un estilo segmentado, de fácil lectura"
Foco	Modelo de situación comunicativa	"He tratado de articular claridad con variedad acorde al vocabulario del lector especializado"
	Modelo del evento	"Si es una definición del concepto quizá deberías incluir la cita de donde la sacaste, o hacer una cita del concepto de comunidad"
	Modelo textual [abarca lo relativo a los movimientos y pasos, además de los recursos lingüísticos]	"Revisar si puede reemplazarse por la palabra más, ya que más adelante se la utiliza en un caso similar (unificar)"

¹ El concepto de 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).

DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍAS DE CADA DIMENSIÓN	EJEMPLO
Función	Referencial [información, corrección o reformulación sobre el escrito]	"En general, hay oraciones breves que llevan a un estilo segmentado, de fácil lectura"
	Directivo [sugerencia de acciones futuras, obtención de información o de conexiones entre ideas]	"Revisar si puede reemplazarse por la palabra más, ya que más adelante se la utiliza en un caso similar (unificar)"
	Apreciativo [valoraciones positivas o negativas]	"Estoy de acuerdo con esta reformulación. Iba a señalar que el estilo de esta oración era muy segmentado"
	De compromiso [compromiso con futura acción]	"Tendré en cuenta estas sugerencias de citación ya que suelo guiarme por el formato MLA"
Tipo de análisis	Retroalimentación básica de un fragmento puntual de la tesis	"Sin coma"
	Retroalimentación fundamentada de un fragmento puntual de la tesis	"Estoy de acuerdo con esta reformulación. Iba a señalar que el estilo de esta oración era muy segmentado"
	Retroalimentación básica de una dimensión general de la tesis	"En cuanto a la longitud de las oraciones, creo que puedo estar influenciada por la estructura inglesa que es mucho más puntual y directa, pero algunas me resultan extensas. Algunas citas a pie de página son muy extensas y pueden ser repetitivas"
	Retroalimentación fundamentada de una dimensión general de la tesis	"Como sugerencia sobre el contenido, quizá se repitan algunas ideas sobre diversidad, heterogeneidad, escuela inclusiva, entre otros conceptos. Como lectora, me pareció leer varias veces lo mismo y sentí que el texto no avanzaba en la demostración de tu hipótesis. Asimismo, me pareció que resultaba muy argumentativo sobre el accionar de los docentes ya que se realizaban propuestas que quizá sean más convenientes realizar más cerca de la conclusión y se perdía la objetividad investigativa de la comprobación del problema/hipótesis (de todas formas desconozco en qué lugar de la tesis será incluido este capítulo)"

Fuente: elaboración propia.

(es el caso de la mayoría de los comentarios) o a más (en los 20 casos identificados se trata de una sola opción), se reconoce una R o dos; por ejemplo, si alude únicamente al modelo del evento, se señala una; en cambio, si también remite al modelo textual, son dos. Por otra parte, para el cálculo de los tipos de análisis, simplificamos las categorías de manera dicotómica: R básica y R fundamentada.

A fin de respetar la consistencia de los resultados, una de las autoras realizó el análisis completo, mientras que la segunda lo revisó como un tipo validación interjuez; por último, ambas conversaron en torno a los casos en que diferían hasta alcanzar

consenso. Tras finalizar este proceso, cuantificamos las R en texto y globales al capítulo del par y al propio, según encadenamiento, foco, función y tipo de análisis. El corpus quedó conformado como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Conformación del corpus

COMENTARIOS	CAPÍTULO DEL PAR	CAPÍTULO PROPIO	TOTAL
En texto	555	153	708
Globales	29	20	49
Total	584	173	757

Fuente: elaboración propia

Cabe señalar que los comentarios en texto evidencian una gran dispersión, tanto respecto del capítulo de tesis de su par (rango entre 28 y 331; $DS = 95,7$) como de su propio capítulo (rango entre 2 y 128; $DS = 41,23$).

Para el análisis de los datos obtenidos, continuamos con la presentación de tablas y gráficas. Luego, aplicamos la prueba de diferencia de proporciones por medio del programa STATS (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) para ponderar si aparecen diferencias estadísticamente significativas en las cuatro categorías referidas.

RESULTADOS

Estructuramos la presentación de los resultados en tres secciones: a) la R en texto comparativa entre los comentarios al capítulo del par y los correspondientes al propio, b) la R global, con el mismo esquema y c) la comparación entre ambas modalidades de R.

En las dos primeras, comparamos los porcentajes según las categorías predefinidas y la combinación de esas categorías; en la tercera sección solo interesa el análisis por categorías debido a la desigualdad importante en el número de comentarios. Los hallazgos de las R dentro del texto se presentan en la tabla 3 y la gráfica 1.

La categoría “encadenada” aparece con una frecuencia porcentual del 12% en relación con el capítulo propio, y esta diferencia es estadísticamente significativa ($z = 12,919$, $p = 0,01$).

Respecto del modelo textual, es mayor el porcentaje de respuestas en el capítulo propio (91% frente al 84%), aunque sin significatividad estadística. El modelo de evento manifiesta un porcentaje bajo en el capítulo del par (14%), pero significativamente mayor ($z = 7,203$, $p = 0,01$) que el 8% en el capítulo propio.

En cuanto a la función pragmática, si bien se trata de porcentajes pequeños, las diferencias resultan a favor del capítulo propio en función

Tabla 3. Resultados descriptivos por categoría de análisis de los comentarios en texto al capítulo del par y al propio

CATEGORÍAS		CAPÍTULO DEL PAR (N = 555) (%)	CAPÍTULO PROPIO (N = 153) (%)
Encadenamiento	Encadenada	0.2	12
	No encadenada	99.8	88
	Total	100	100
Modelo	Textual	84	91
	De evento	14	8
	De situación comunicativa	2	1
	Total	100	100
Función pragmática	Referencial	7	18
	Directiva	91	74
	Apreciativa	2	3
	Compromiso con acción futura	0	5
	Total	100	100
Tipo de análisis	R básica	76	73
	R fundamentada	24	27
	Total	100	100

Nota: hemos destacado en color las diferencias estadísticamente significativas.

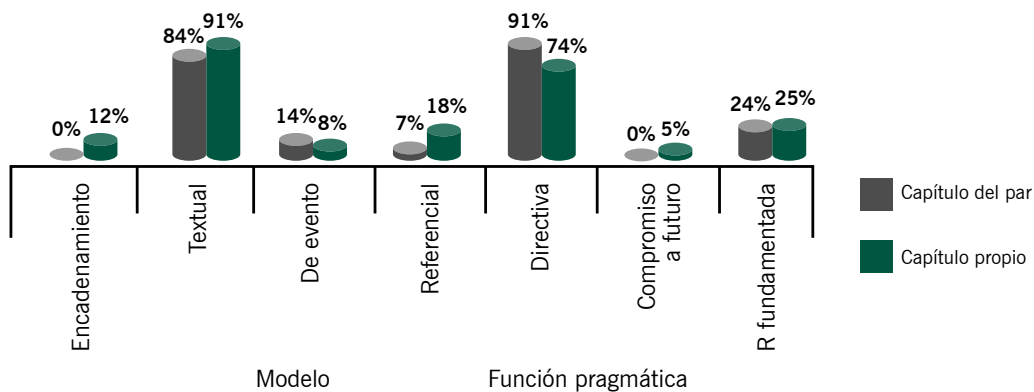
Fuente: elaboración propia a partir de SPSS 22.0.

referencial ($z = 7,635$, $p = 0,01$) y de compromiso con acción futura ($z = 13,829$, $p = 0,01$); y a favor del capítulo del par, en la función directiva ($z = 2,403$, $p = 0,05$).

En ambos capítulos es ínfimo el porcentaje correspondiente al modelo de situación comunicativa y a la función apreciativa. Por otra parte, no advertimos diferencias estadísticamente significativas en los tipos de análisis. La representación gráfica de las diferencias de mayor interés se

muestra en la gráfica 1. En esta gráfica observamos que, en los comentarios en texto, el encadenamiento solo aparece en la R al capítulo propio, con claro foco en el modelo textual y en la función directiva. También en la R al capítulo del par advertimos los mismos foco y función.

Los resultados de la combinación de las categorías se presentan en la tabla 4 y en la gráfica 2 (página siguiente).



Gráfica 1. Comparación por categoría de los comentarios en texto al capítulo del par y al propio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Combinación de las categorías en retroalimentación en texto

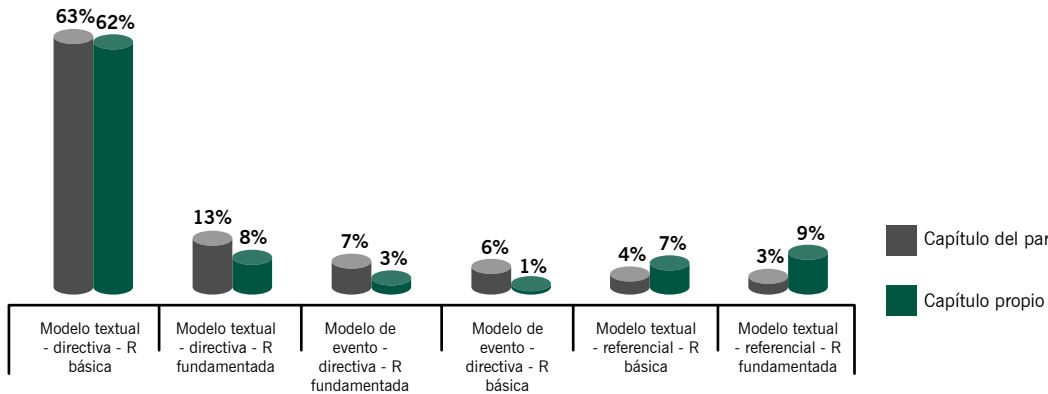
COMBINACIONES	CAPÍTULO DEL PAR (%)	CAPÍTULO PROPIO (%)
Modelo textual – directiva – R básica	63	62
Modelo textual – directiva – R fundamentada	13	8
Modelo de evento – directiva – R fundamentada	7	3
Modelo de evento – directiva – R básica	5.5	1
Modelo textual – referencial – R básica	4	6.5
Modelo textual – referencial – R fundamentada	3	9
Modelo textual – compromiso a futuro – R básica o fundamentada	0	5
Modelo de evento – compromiso a futuro – R básica o fundamentada		
Modelo de situación comunicativa – compromiso a futuro – R fundamentada		
Otras	4.5	5.5
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

Otras combinaciones remiten al modelo textual apreciativo – R básica o fundamentada; modelo de evento – referencial – R básica o fundamentada; y modelo de situación comunicativa – directiva – R básica o fundamentada (ver gráfica 2).

Prevalecen los comentarios referidos al modelo textual, con función directiva y en un nivel básico de R.

Por lo que se refiere a las R globales, la tabla 5 y la gráfica 3 (página siguiente) presentan los resultados.



Gráfica 2. Comparación por combinaciones de las categorías en los comentarios en texto al capítulo del par y al propio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Resultados descriptivos por categoría de análisis de los comentarios globales al capítulo del par y al propio

Categorías		Capítulo del par (N = 29) (%)	Capítulo propio (N = 20) (%)
Encadenamiento	Encadenada	7	90
	No encadenada	93	10
	Total	100	100
Modelo	Textual	47	20
	De evento	34	70
	De situación comunicativa	19	10
	Total	100	100
Función pragmática	Referencial	0	55
	Directiva	72	0
	Apreciativa	28	20
	Compromiso con acción futura	0	25
	Total	100	100
Tipo de análisis	R básica	31	30
	R fundamentada	69	70
	Total	100	100

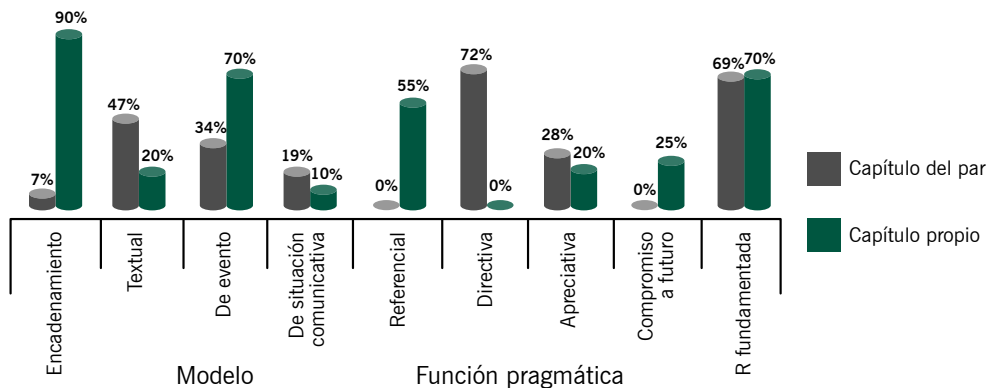
Fuente: elaboración propia a partir del SPSS 22.0.

Con significación estadística, los comentarios encadenados predominan en la R global al capítulo propio ($z = 4,140$, $p = 0,01$), desde el modelo de evento ($z = 2,151$, $p = 0,05$) y en función referencial ($z = 4,513$, $p = 0,01$) o como compromiso con acción futura ($z = 4,564$, $p = 0,01$). Respecto del capítulo del par, en cambio, predomina el modelo textual ($z = 2,792$, $p = 0,01$) y la función directiva ($z = 5,423$, $p = 0,01$).

La gráfica 3 muestra la representación esquemática de todas las categorías.

En suma, mientras que en la R global al capítulo del par prima el comentario no encadenado, desde el modelo textual y con función directiva; en el caso del capítulo propio, casi todos los comentarios son encadenados, desde el modelo de evento y con función referencial, a lo que se agrega un 25% de compromiso con acción futura.

Por ello, la combinación de las categorías muestra una diversidad mayor que en la R en texto (ver tabla 6 y gráfica 4, página siguiente).



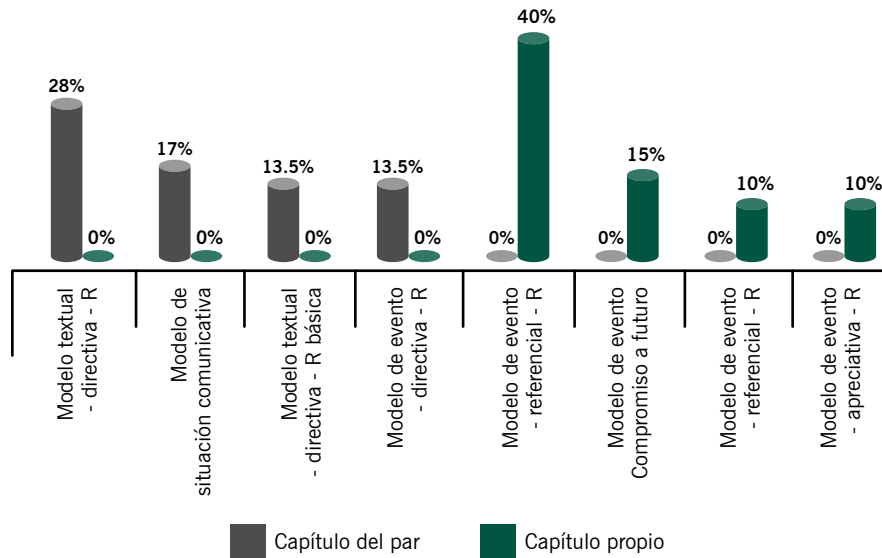
Gráfica 3. Comparación por categoría de los comentarios globales al capítulo del par y al propio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Combinación de las categorías en retroalimentación global

COMBINACIONES	CAPÍTULO DEL PAR (%)	CAPÍTULO PROPIO (%)
Modelo textual – directiva – R fundamentada	28	0
Modelo de situación comunicativa – directiva – R fundamentada	17	0
Modelo textual – directiva – R básica	13.5	0
Modelo de evento – directiva – R fundamentada	13.5	0
Modelo textual – apreciativa – R básica	7	6
Modelo de evento – apreciativa – R básica	7	0
Modelo de evento – apreciativa – R fundamentada	7	0
Modelo de evento – referencial – R fundamentada	0	40
Modelo de evento – compromiso a futuro – R fundamentada	0	15
Modelo de evento – referencial – R básica	0	10
Modelo de evento – apreciativa – R fundamentada	0	10
Otras	7	25
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.



Gráfica 4. Comparación por combinaciones de las categorías en los comentarios globales al capítulo del par y al propio.
Fuente: elaboración propia.

Otras combinaciones refieren al modelo de evento – directiva – R básica; modelo de situación comunicativa – apreciativa – R fundamentada; modelo textual – referencial (apreciativa o compromiso a futuro) – R básica; modelo de situación comunicativa – apreciativa o compromiso con acción futura – R básica o fundamentada.

Finalmente, a pesar de la marcada diferencia en el número de comentarios entre las R en texto y las R globales, es de interés compararlas por la variabilidad relevante que los resultados previos permiten anticipar en encadenamiento, foco, función y tipo de análisis.

La R global evidencia un porcentaje considerable, estadísticamente significativo, de interacción encadenada ($z = 6,568$, $p = 0,01$). En tanto que la R en texto se dirige al modelo textual ($z = 7,379$, $p = 0,01$), en la R global es más importante el porcentaje de comentarios que refieren al modelo de evento ($z = 5,397$, $p = 0,01$); incluso, aunque el porcentaje es bajo (10%), es estadísticamente significativa la diferencia respecto del modelo de situación comunicativa ($z = 5,898$, $p = 0,01$).

En el modelo textual advertimos una discrepancia significativa ($z = 3,780$, $p = 0,01$) de relevancia: en la R en texto, solo el 6% de las respuestas (34 de 605) remiten a movimientos y pasos retóricos; este guarismo se incrementa al 42% (8 de 19) en el caso de la R global. En la primera prevalece la función directiva ($z = 6,389$, $p = 0,01$); en cambio, en la global aparecen porcentajes de interés en función referencial ($z = 4,211$, $p = 0,01$), apreciativa ($z = 6,254$, $p = 0,01$) y de compromiso con acción futura ($z = 6,641$, $p = 0,01$).

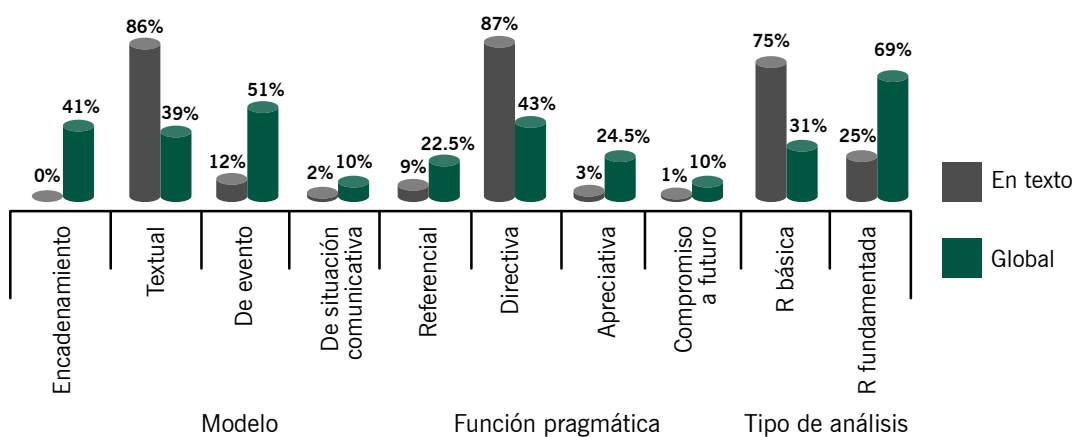
Por último, la R en texto opera con mayor frecuencia en el nivel básico ($z = 8,496$, $p = 0,01$) y la global, en el nivel fundamentado ($z = 4,477$, $p = 0,01$).

En resumen, la R en texto es no encadenada y hace hincapié en el modelo textual, con función directiva y de nivel básico. La R global muestra un porcentaje considerable en la categoría encadenamiento: se orienta al modelo de evento y al textual (en ese orden), con variadas funciones y opera a nivel fundamentado (ver tabla 7 y gráfica 5, página siguiente).

Tabla 7. Resultados descriptivos por categoría de análisis, según tipo de retroalimentación

CATEGORÍAS		EN TEXTO (N = 708) (%)	GLOBAL (N = 49) (%)
Encadenamiento	Encadenada	2.8	41
	No encadenada	97.2	59
	Total	100	100
Modelo	Textual	86	39
	De evento	12	51
	De situación comunicativa	2	10
	Total	100	100
Función pragmática	Referencial	9	22.5
	Directiva	87	43
	Apreciativa	3	24.5
	Compromiso con acción futura	1	10
	Total	100	100
Tipo de análisis	R básica	75	31
	R fundamentada	25	69
	Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir del SPSS 22.0.

**Gráfica 5.** Comparación por categoría de análisis entre retroalimentación en texto y retroalimentación global.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos analizado las R en el texto y las R globales que han realizado diferentes estudiantes en el capítulo de un par y en el propio como parte de un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. El análisis se ha efectuado en función de distintas categorías: encadenamiento, foco, función y tipo de análisis.

El procedimiento analítico permitió registrar similitudes y diferencias entre las R en el texto y las R globales en el capítulo propio y en el ajeno. Así, notamos que las R en el texto se caracterizan por ser comentarios mayormente no encadenados, en tanto el encadenamiento aparece solo en los comentarios al propio capítulo y de manera poco frecuente. En las R en el texto, por otra parte, en relación con el capítulo ajeno y con el propio, el foco está representado por el modelo textual, la función predominante es la directiva y el nivel de las R suele ser básico. En cambio, en las R globales, si bien en el capítulo ajeno predomina el comentario no encadenado, desde el modelo textual y con función directiva, en el propio capítulo, gran parte de los comentarios son encadenados, desde el modelo de evento y con función referencial, a lo que se suma un porcentaje importante de compromiso con acción futura.

Estos resultados revelan, como señala DeLyser (2003), que el trabajo en grupos sobre la producción textual permite desarrollar una mirada crítica sobre los escritos, lo que implica, entre otros aspectos, reconocer las diferentes dimensiones involucradas en la elaboración de la tesis (Maher *et al.*, 2008), ya sea la dimensión de la investigación y de la situación comunicativa como la textual. Además, advertimos que la mirada crítica sobre las producciones ajenas parece profundizar la reflexión sobre la propia tesis en tanto se suscita un diálogo relevante para la futura edición del texto entre el autor y los revisores.

Esta mirada, por otra parte, no se generaría espontáneamente por el hecho de que los estudiantes compartan los documentos o, incluso, cuenten con

espacios virtuales para establecer intercambios; por el contrario, coincidimos con Carlino (2008) en que el andamiaje propuesto por los docentes parece ser fundamental en el desarrollo de las tareas de retroalimentación. En este sentido, y en función de los hallazgos de este estudio, consideramos que, si bien tanto la R en el texto como la R global son imprescindibles para la dinámica de un seminario orientado a la producción de la tesis, en futuras ediciones convendría promover más la R global debido a las operaciones que habilita. En particular, destacamos la importancia de suscitar no solo comentarios aislados, sino cadenas de comentarios que propicien el diálogo entre el autor de la tesis, los pares y los docentes expertos. De esta manera, el trabajo grupal mediado por tecnologías hace viable una reflexión metalingüística en torno a la tesis que no sería posible en soledad.

En suma, creemos que se han evidenciado algunos aspectos centrales de la dinámica del grupo de pares en las actividades virtuales de retroalimentación de la tesis de posgrado. Consideramos que, para darle continuidad a esta investigación, se vuelve imprescindible estudiar los cambios que realizan los estudiantes a partir de los comentarios de los pares y los expertos, es decir, analizar la disposición para actuar a partir de la información recibida y utilizarla para transformar el texto. *a*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, Claire. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in higher education*, 34(8), 905-916. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Aitchison, Claire & Lee, Alison. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278 <http://dx.doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2016). Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en ciencias sociales y humanas. *Revista Q*, 10(20), 110-136. <http://dx.doi.org/10.18566/revistaq.v10n20.a05>
- Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares:

- reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155), 51-67. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2017/n155a2017/mx.peredu.2017.n155.p51-67.pdf>
- Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 10(1), 8-23. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>
- Basturkmen, Helen; East, Martin & Bitchener, John. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Caffarella, Rosemary & Barnett, Bruce. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52. <http://dx.doi.org/10.1080/030750700116000>
- Carlino, Paula. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magister exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf> [07-05-2017]
- Carlino, Paula. (2008). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares, en Elvira Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Cubo de Severino, Liliana y Bosio, Iris. (2011). La tesis como clase textual y su proceso de escritura, en Liliana Cubo, Hilda Puiatti y Nelsi Lacon (eds.), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 11-34). Córdoba, Argentina: Comunic-arte.
- D'Andrea, Livia. (2002). Obstacles to completion of the doctoral degree in colleges of education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.
- Delamont, Sara. (2005). Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, 20(1), 85-100. <http://dx.doi.org/10.1080/0267152052000341345>
- DeLyser, Dydia. (2003). Teaching graduate students to write: A seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181. <http://dx.doi.org/10.1080/03098260305676>
- Difabio de Anglat, Hilda y Heredia, María del Valle. (2013). El taller de tesis doctoral en educación desde un enfoque comprensivo de escritura a través de la plataforma Moodle. Trabajo presentado en el 6° Seminario Internacional de Educación a Distancia. Recuperado de: http://www.uncu.edu.ar/seminario_rieda/upload/t234.pdf
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jara Solar, Iván. (2013). Descripción funcional de introducciones de tesis doctorales en las disciplinas de química y lingüística. *Onomázein*, 28, 72-87. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.28.7>
- Kumar, Vijay & Stracke, Elke. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Maher, Damian; Seaton, Leoni; McMullen, Cathi; Fitzgerald, Terry; Otsuji, Emi & Lee, Alison. (2008). 'Becoming and being writers': The experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275. <http://dx.doi.org/10.1080/01580370802439870>
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert. (2005). Qualitative case study, en N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *The sage handbook of qualitative research* (2a. ed.) (pp. 443-458). Thousand Oaks, CA: Sage.

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 y Difabio, Hilda. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), pp. 40-53. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v11n2.1540>