



# PERCEPCIONES SOBRE RETROALIMENTACIÓN REMOTA PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE POSTGRADO. UN ESTUDIO DE CASO

PERCEPTIONS OF REMOTE FEEDBACK FOR GRADUATE STUDENT'S ACADEMIC WRITING. A CASE STUDY

**Tricia Mardones Nichi (\*)**

*CIAE, Universidad de Chile*

**Marco Antonio Alarcón Silva**

**Marcos Santibanes Bravo**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Chile*

## Resumen

Un desafío para la enseñanza, en el contexto de confinamiento por la pandemia COVID-19, fue la retroalimentación remota para la producción escrita en posgrado. Esto significó, por una parte, no solo enfocarse en la corrección de errores y, por otra, realizar un acompañamiento continuo pese a la distancia. Por ello, se buscó comprender la percepción sobre la retroalimentación remota de prácticas de escritura que recibieron estudiantes de posgrado por parte de los docentes durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación cualitativa. Considerando un paradigma cualitativo, se recurrió al estudio de caso. Como recolección de información, se aplicaron grupos focales a estudiantes de un programa doctoral en educación. El análisis se realizó bajo la inspiración de la teoría fundamentada. Los hallazgos señalaron la valoración positiva de la retroalimentación realizada a través de diferentes recursos virtuales y del modelamiento del proceso de escritura a partir de cápsulas en video.

**Palabras clave:** Retroalimentación; enseñanza a distancia; escritura; educación superior; aprendizaje en línea.

## Abstract

One of the difficulties generated in the context of confinement due to the SARS-CoV-2 pandemic was the feedback process for written production at the graduate level. This has an essential role in learning, not only regarding the perception of feedback, i.e., giving feedback once the student's work is concluded; but also in the feedforward process that involves accompanying the development of writing by detecting and correcting mistakes (Canabal and Margalef, 2017; Navarro, 2020). As Ahshan (2021) points out, the pandemic forced active teaching and learning strategies to become remote, both synchronous and asynchronous, mediated by educational technologies and platforms for learning management. During the pandemic, the learning of the academic writing process was affected as well. This is a process that already involves different challenges to mediate its elaboration (Carlino, 2013), whether with undergraduate or graduate students (Sabaj et al., 2011). Regarding this obstacle, literature suggests the application of rhetorical moves (Swales, 1990) and genres pedagogy (Venegas et al., 2015; Venegas et al., 2016) as a contribution that facilitates the development of final thesis works. Based on the aforementioned, the question arises: How did the group of graduate students perceive remote feedback from teachers, regarding writing practices, during the elaboration process of the qualitative research project? Therefore, the aim of the study was to understand the perception of remote feedback on writing practices that graduate students received from teachers during the elaboration of the qualitative research project. In order to provide a methodological response, a qualitative, descriptive-phenomenological research was proposed through a case study. The

**(\*) Autor para correspondencia:**

Tricia Mardones Nichi  
CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en  
Educación, Universidad de Chile  
Periodista José Carrasco Tapia Nº 75,  
Santiago, Chile  
Correo de contacto:  
tricia.mardones@ciae.uchile.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 16.09.2022  
ACEPTADO: 25.12.2022  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1421

participants were students from the 2018 and 2019 cohorts who took the qualitative analysis elective course of a doctoral education program from a Chilean public university. The classes included group and individual feedback of the writing practices of the qualitative research project, through synchronous educational technologies such as the Zoom platform and Google meet; and also, asynchronous ones such as Ucampus, Youtube and email. Two focus groups were conducted, whose corpus was analyzed under the inspiration of grounded theory (Strauss and Corbin, 2002) with the assistance of Atlas Ti software. Informed consents were applied as ethical criteria for the research. The findings indicate a positive valuation by the students of both the feedback provided through different virtual resources and the modeling of the writing process of the project from video capsules. Furthermore, the asynchronous interactions allowed the prompt communication of the rubrics, before and after the evaluation process. The thematic relevance stands out, having collected the needs of the participants themselves, and the in-depth application of a critical analysis contributed by the group work of a community of researchers in training, which contrasts with the traditional academic training of postgraduate students.

**Keywords:** feedback, distance learning, writing, higher education.

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003

## 1.Introducción

En el contexto de confinamiento por la pandemia COVID-19, la enseñanza presencial se convirtió en una educación a distancia. Es decir, en un proceso educativo llevado adelante, básicamente, por la mediación de la tecnología en la relación docente-estudiante que no comparten el mismo espacio físico propio de lo presencial (García-Aretio, 2020). Más específicamente, Hodges et al. (2020) plantean que correspondería a una *emergency remote teaching* (ERT) o educación remota de emergencia. Efectivamente, la pandemia obligó a que las estrategias de enseñanza y aprendizaje activas fueran a distancia, tanto sincrónica como asincrónica, mediadas por tecnologías educativas y plataformas para la gestión de aprendizaje (Ahshan, 2021). En esta esfera, una de las dificultades generadas por este tipo de educación fue el aprendizaje del proceso de escritura académica, la que en sí misma conlleva diferentes desafíos para mediar su elaboración (Carlino, 2013), sea con estudiantes de pregrado o posgrado (Sabaj et al., 2011). Y, junto a él, se vio afectado también el proceso de retroalimentación para la producción escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escritura académica en posgrado está orientada mayoritariamente tanto al género tesis como a los artículos de carácter científico. La literatura sugiere distintos ámbitos de acción con relación a la problemática que conlleva este tipo de escritura, por ejemplo, la aplicación de las movidas retóricas (Swales & Feak, 2009) y la pedagogía del género (Venegas et al., 2016) como una contribución facilitadora para el desarrollo de trabajos finales de tesis. La escritura académica es un proceso que desafía al estudiantado, pues exige variadas etapas de retroalimentación por parte del profesorado, ya sea desde la perspectiva de un *feedback*, es decir, retroalimentar una vez que el trabajo del estudiante se encuentra finalizado; o desde la perspectiva del proceso de *feedforward* que supone acompañar el desarrollo de la escritura, detectando y corrigiendo errores (Canabal & Margalef, 2017).

En el ámbito de la pedagogía del género, los géneros científicos han sido analizados desde las movidas retóricas (Swales, 1990) con el fin de identificar la organización por medio de patrones textuales regulares que presentan las estructuras lógicas de contenido que los componen, y que son portadoras de propósitos comunicativos específicos ligados a la investigación. Estas estructuras han sido denominadas movidas retóricas, y los estudios de corte descriptivo que se han desarrollado para identificarlas han tenido un carácter didáctico-descriptivo (Nimehchisalem et al., 2016; Ochoa-Sierra & Cueva-Lobelle, 2020; Sabaj, 2012), sean artículos o tesis. Su abordaje didáctico ha sido complejo y se han planteado lineamientos complementarios desde el análisis específico de los rasgos lingüísticos y los patrones léxico-gramaticales dentro de las fases o etapas que componen las movidas retóricas (Sabaj, 2012). Se hace necesario avanzar en investigaciones que consideren didácticas enfocadas al desarrollo de la escritura científica en el nivel de posgrado y que recojan las tres movidas propuestas por Swales (1990), a saber: Movida 1: Establecer el territorio; Movida 2: Establecer el nicho y Movida 3: Ocupar el nicho.

La escritura académica en posgrado se encuentra ligada al espacio de la investigación y construcción de conocimiento. Las prácticas de escritura en esta área son esenciales en la producción de

conocimiento, por ende, se vuelve un desafío complejo para los estudiantes de posgrado (Giraldo-Giraldo, 2020; Rodríguez & Leal, 2017). En esta línea, la construcción de investigaciones cualitativas busca que el estudio presente coherencia y consistencia entre sus componentes. Este proceso implica un trabajo escritural que puede ser apoyado por la matriz de consistencia cualitativa (MCc). Esta matriz se considera como un instrumento metodológico que permite la sistematización de los procedimientos y avances de una investigación (Giesecke, 2020). Para Abrigo et al. (2018), la matriz de consistencia está destinada a la evaluación del grado de coherencia lógica entre la estructura interna de la investigación: problema, objetivos y metodología. En el caso de Chan (2020), señala que la matriz de consistencia es un organizador gráfico y matricial que sirve para planificar el diseño de una investigación. Se compone de cuadros ordenados en filas y columnas, permitiendo la articulación lógica y coherente entre los componentes del estudio.

Las investigaciones sobre retroalimentación de la escritura se han orientado mayoritariamente hacia el área de aprendizaje de una segunda lengua (Al-Jarf, 2022; Carter et al., 2021; Lira-Gonzales et al., 2021; Shang, 2022). La retroalimentación se orienta, en su mayoría, hacia un tipo de retroalimentación correctiva, el cual se dirige principalmente al aprendizaje de la lengua y aspectos de contenido, formato y organización del discurso textual. Por tanto, este tipo de retroalimentación coloca el foco en la búsqueda de precisión escritural del estudiante. Otro tipo de retroalimentación es la no correctiva, que busca orientar con los comentarios docentes la mejora de elementos retóricos y de contenido del texto (Thi & Nikolov, 2021). Sin embargo, otros autores señalan que, para una efectividad de la retroalimentación de la escritura, el profesorado también puede orientarse hacia el modelamiento y ejemplificación de esta (Nguyen & Khau, 2022).

En el contexto anglosajón, Shrestha & Coffin (2012) realizaron un estudio sobre la evaluación formativa orientada al aprendizaje y ajuste del escrito de una asignatura, a través del detalle sobre las estrategias de mediación empleadas en la retroalimentación por correo electrónico entre un tutor-investigador y dos estudiantes de pregrado. De igual manera, en Argentina, Natale (2012) abordó el estudio de la retroalimentación en educación terciaria, entendida como devolución escrita de docentes universitarios a sus estudiantes con el fin de declarar fortalezas y debilidades para el mejoramiento del escrito, labor que se realiza por medio de sugerencias, preguntas o instrucciones. Finalmente, en el caso de Chile, Tapia-Ladino et al. (2016, 2017) y Arancibia et al. (2019) abordaron el género comentario escrito y la retroalimentación durante el proceso de escritura de tesis de pregrado.

En el ámbito de la retroalimentación de la escritura remota en pandemia, se observan mayoritariamente estudios referidos a nivel de educación escolar con disímiles focos temáticos. El estudio de Manghi et al. (2022) estuvo dirigido hacia el análisis semiótico de instancias transmodales en la interacción virtual durante la enseñanza de la escritura en 4° año básico. La investigación plantea que la retroalimentación atendió solamente la producción escrita, dando mayor preferencia a la escritura monomodal en producciones multimodales. Para Sarikaya (2021), en un estudio sobre la enseñanza de la escritura en la educación a distancia en periodo de pandemia, se evidencia una deficiente motivación de los estudiantes y problemas para recibir retroalimentación y correcciones

necesarias. Para la enseñanza de la escritura, se requería el apoyo de los padres, pero estos no prestaban la atención requerida para este tipo de trabajo. En el caso de Yuk y Yunus (2021), se investigó la efectividad de una estrategia de retroalimentación en línea entre pares con estudiantes de 4° básico. Se utilizó la herramienta *Edmodo* en la etapa previa a la escritura, evidenciando una mejora significativa en el proceso de escritura de los estudiantes.

Sobre estudios enfocados hacia la retroalimentación de la escritura remota en la pandemia en educación superior, se encuentra la investigación de Salim et al. (2021), donde se analizan aspectos de las experiencias de enseñanza en actividades de escritura reflexiva durante el proceso de redacción de tesis de un programa de pregrado. La tesis la escribieron los estudiantes mediante la plataforma *Google Docs*, compartida con el supervisor. Valoraron como metodología la escritura reflexiva para el proceso de supervisión de la redacción de tesis, siendo retroalimentados en línea a través de *Google Meet* y la aplicación *WhatsApp*. Otro estudio en esta línea es el de Al-Khataybeh (2022), que investigó el efecto del cambio abrupto de la enseñanza en línea en la producción e instrucción de la escritura de investigación de estudiantes de posgrado durante la pandemia COVID-19. Los resultados señalan que los estudiantes de doctorado y posgrado se adaptaron rápidamente a los cambios, teniendo actitudes positivas hacia las actividades en línea aplicadas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. No obstante, señalaron preocupación al considerar que los profesores dedicaban poco tiempo a la retroalimentación. Además, los estudiantes manifestaron poca familiaridad con la metodología de redacción de investigaciones, siendo un área problemática.

En el estudio de Núñez-Cortés et al. (2021) se analizaron las estrategias didácticas presenciales y virtuales de tutores de escritura académica en pandemia. Los hallazgos señalaron que prevalecen estrategias como la sugerencia, recomendando transmitir una idea más breve; estrategia de lectura en voz alta marcando errores de puntuación; estrategia de interrogación para cuestionar al estudiante sobre el uso correcto de la ortografía y estrategia de la explicación para reforzar ideas. En el caso de Maturano y Rudolph (2021), comunican los resultados de una experiencia pedagógica orientada al acompañamiento virtual de la escritura en Física con estudiantes de pedagogía. En ella, se observan ejemplos de retroalimentación docente tales como: “marcar problemas conceptuales en relación con los contenidos disciplinares” (p. 3022) y

advertir dificultades para relacionar información expresada en diferentes lenguajes  
[...] señalar dificultades sobre la adecuación del género del texto producido [...] sugerir  
cambios en la estructura de la explicación [...] indicar dificultades lingüísticas [...]  
señalar la detección de copia de información extraída de diferentes fuentes. (p. 3023)

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriormente señalados, se considera pertinente preguntarse cómo percibió el grupo de estudiantes de posgrado la retroalimentación remota de los docentes, con respecto a las prácticas de escritura, durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación cualitativa. Por tanto, el objetivo que persiguió la investigación se orientó hacia comprender la

percepción sobre la retroalimentación remota de prácticas de escritura que recibieron estudiantes de posgrado por parte de los docentes durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación cualitativa.

## 2. Metodología

En términos metodológicos, este estudio se enmarca en una investigación de corte cualitativa que utilizó un diseño fenomenológico al abordar la subjetividad humana, explorando la conciencia de la persona en la forma de distinguir la experiencia de vida (De los Reyes et al., 2019). Asimismo, el estudio corresponde a un estudio de caso (Stake, 2007), puesto que se consideró como caso la retroalimentación de la escritura en un curso doctoral dictado virtualmente producto de la pandemia.

Los participantes fueron 11 estudiantes de las cohortes 2018 y 2019 que cursaron la asignatura electiva de Análisis Cualitativo de un programa doctoral en educación, perteneciente a una universidad pública chilena (Tabla 1). La participación de los doctorandos se ajustó a criterios éticos de investigación, ya que su colaboración con el estudio fue voluntaria y suscrita mediante consentimientos informados. Asimismo, conocieron previamente el objetivo de la investigación y se les aseguró el resguardo de la confidencialidad y el anonimato.

**Tabla 1**

*Caracterización de los participantes*

Doctorando	Género	Edad	Profesión
S1	F	35	Antropología
S2	F	26	Pedagogía en Ciencias
S3	F	32	Pedagogía en Educación Parvularia
S4	F	37	Historia del Arte y Patrimonio Cultural
S5	F	36	Ciencias
S6	F	34	Pedagogía en Historia y Geografía
S7	M	33	Psicología
S8	M	28	Pedagogía en Química
S9	M	34	Pedagogía en Castellano
S10	M	32	Pedagogía en Educación Diferencial

---

S11	M	45	Psicología
-----	---	----	------------

---

**Fuente:** Elaboración propia.

Se aplicaron dos técnicas de recolección de la información. La primera fue un cuestionario de preguntas abiertas, las que fueron respondidas en forma escrita y enviadas por correo electrónico. La segunda consistió en dos grupos focales que se realizaron en forma virtual a través de la plataforma *Zoom*. Estos fueron grabados y transcritos. El corpus de la transcripción de dichos grupos focales y el cuestionario fue analizado bajo inspiración de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) con la asistencia del *software* Atlas.ti.v8. Siguiendo a estos autores, el análisis siguió un procedimiento inductivo, mediante codificación emergente y recursiva de códigos y familias de códigos. Se dio nombres a fragmentos del corpus, comparando entre sí sus cualidades desde la distinción de coincidencias y diferencias. Luego, se agruparon los términos en categorías descriptivas al acrecentar su consistencia conceptual. Posteriormente, se establecieron relaciones entre los códigos y familias de códigos y, en última instancia, se realizó un análisis interpretativo donde se integraron las relaciones conceptuales entre dos o más categorías y sus propiedades.

Las clases cursadas por los participantes del estudio corresponden a una asignatura del Programa doctoral e incluyeron retroalimentaciones tanto grupales como individuales. Como herramientas de mediación, se aplicó la codocencia como una enseñanza colaborativa donde los tres académicos codiseñaron el programa e impartieron la asignatura en conjunto. Estos académicos estuvieron presentes en todas las clases sincrónicas y en todas las retroalimentaciones escritas. La codocencia se utilizó por considerarse una práctica de enseñanza que implica la cooperación entre dos o más profesores, lo cual favorece la diversificación de la enseñanza e impacta positivamente en el aprendizaje (Pla-Campas et al., 2022). Además, porque la codocencia es considerada una metodología de enseñanza óptima para el aprendizaje, al desplegarse diversas estrategias de manera cooperativa, dando así respuestas a los requerimientos educativos (Díaz et al., 2022).

También, se aplicó como herramienta de mediación la matriz de consistencia. Para esto, los estudiantes construyeron un instrumento con columnas y filas donde colocaban el título de la investigación, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. Toda esta información debía ser consistente con las decisiones metodológicas cualitativas presentadas en columnas y filas en la misma matriz. El procedimiento de construcción de esta matriz fue retroalimentado de forma sincrónica y asincrónica. Por último, las movidas retóricas fueron consideradas en la redacción del planteamiento del problema presentado en el reporte de su investigación. Los estudiantes debían considerar para la redacción del problema las tres movidas retóricas señaladas por Swales (1990): establecer el territorio, establecer el nicho y ocupar el nicho. Dichas movidas retóricas fueron analizadas y modeladas con antelación por los docentes. La

retroalimentación del reporte se dio en forma asincrónica, donde los tres docentes hacían comentarios al texto desde una perspectiva del *feedforward* (Canabal & Margalef, 2017).

De igual manera, las prácticas de escritura del proyecto de investigación cualitativa fueron mediadas por el uso de tecnologías educativas sincrónicas como la plataforma *Zoom* y *Google Meet*, y también asincrónicas como la plataforma institucional *Ucampus*, *Youtube* y el correo electrónico.

### 3.Resultados

El análisis realizado a las transcripciones de los grupos focales arroja tres grandes categorías que se desprenden de las percepciones sobre la retroalimentación remota: valoración de las estrategias de retroalimentación, desarrollo de escritura académica y transferencias de las estrategias de retroalimentación.

#### 3.1. Valoración de las estrategias de retroalimentación

Los doctorandos señalan una valoración positiva del proceso de retroalimentación remoto y en codocencia en que se constituyó el acompañamiento con las estrategias a partir de las movidas retóricas para la elaboración del proyecto de investigación cualitativa y el uso de la matriz de consistencia. La retroalimentación de estas estrategias de escritura se presentó tanto en clases sincrónicas como a través del uso de correos electrónicos. En el caso de las movidas retóricas, los doctorandos participantes del grupo focal las caracterizaron como una estrategia didáctica. Los docentes utilizaron las movidas retóricas como estrategia de retroalimentación de la redacción de un problema de investigación, lo cual fue valorado positivamente por los doctorandos. La retroalimentación, en esta instancia, fue orientada hacia el contenido, utilizando las movidas retóricas como una línea de coherencia temática del problema de investigación. Lo anterior conlleva también el desarrollo de una metarreflexión, es decir, que los doctorandos tomaron conciencia de su experiencia con la escritura académica, comprendieron la organización especializada del proceso de escritura y aprendieron la focalización del planteamiento del problema, además de una adecuada distinción y articulación entre autores disciplinares clásicos y empíricos actuales.

“Por eso para mí fue súper positivo el trabajo y evaluación de proceso, porque permitía un compromiso propio de los que yo soy avanzando para mi trabajo final”. (1:79)

“El acompañamiento también del trabajo fue súper bueno. Para mí fue muy útil, e insisto, se basa en cómo se ha ido estructurando luego el proyecto”. (2:85)

“Una buena experiencia, pero yo no la asociaría al diseño de las movidas que claro en sí mismo es muy bueno y contribuye hartito, pero yo creo que lo bueno de eso estuvo en la compañía para la realización de eso”. (1:21)

“Para mí fue súper esquemático y claro, lo que para mí estructura mental fue súper positivo [ríe] porque me explicaba desde el concepto hasta el autor, la metodología, la mirada, las

herramientas de recolección de información, las diferencias y los posibles resultados, y la minuciosidad que había para poder concluir o no concluir, o hasta dónde podía llegar. Así que para mí estuvo muy bien articulado para generar mi propio proceso de aprendizaje. Yo creo que fue positivo para mí". (2:51)

Los doctorandos también plantearon dificultades con esta estrategia. Dichas dificultades se percibieron en algunas de las fases o etapas de elaboración del proyecto de investigación cualitativa, a partir de las movidas retóricas en cuanto estrategia de enseñanza, monitoreo y retroalimentación. En particular, se mencionan dos grandes dificultades tanto en el lineamiento metodológico como en la ubicación de lineamientos teóricos.

"La dificultad tuvo que ver con eso. Entonces me fue difícil entender cómo poder plasmarlo porque además yo tenía una confusión que era que yo no tenía desarrollado mi problema tampoco, entonces era una confusión completa en torno a lo que estaba haciendo y cómo hacerlo. Yo creo que se mezclan ahí las cosas, no es únicamente continuar esto". (2:5)

Sobre la retroalimentación con la matriz de consistencia, los doctorandos valoraron positivamente su utilización en el proceso de retroalimentación remoto y en codocencia en que se constituyó el trabajo con esta estrategia. Esta valoración explícita abarca el proceso de retroalimentación ya que esta matriz orienta el proceso de escritura académica de una investigación científica, permitiendo la consistencia y coherencia de esta. Por tal motivo, los doctorandos percibieron que dicha matriz es una estrategia posible de transferir a otros ámbitos de su labor profesional. Se evaluó positivamente que, durante el proceso de educación a distancia, se utilizó la retroalimentación con esta matriz tanto en las clases sincrónicas como a través de correos electrónicos, donde se les entregaba el documento escrito en Word con comentarios sobre el contenido, redacción y ortografía.

"Yo quedé feliz con la tabla. A mí me sirvió mucho, me sirvió para hacer la bajada de la información desde lo más concreto, concepto, aspectos puntuales y todo". (1:57)

"A mí me sirvió mucho, me quedé súper conforme porque me permite mirar la información desde otra manera". (1:59)

"Tuve algunas observaciones, me permitió mirar si va así, va asá. Me permitió llegar a una solución intermedia que fue interesante, me creó seguridad y me permitió seguir buscando fundamentos y argumentos con respecto a esta consistencia entre la formulación del problema y la metodología para dilucidar". (2:65)

Además, los doctorandos consideraron esta matriz como una estrategia de mediación y de retroalimentación que destacaron por su contribución al proceso de escritura. Ellos la valoraron: primero, como una estrategia de análisis de un proyecto de investigación; segundo, como estrategia de escritura que organiza la producción escrita y que da cuenta de la propuesta de investigación en desarrollo; y tercero, como estrategia didáctica, en el sentido de constituirse en una herramienta curricular y didáctica para la evaluación del avance en el proceso de investigación.

“Porque, por ejemplo, lo que nos propusieron de la matriz de consistencia es un ejercicio que está preciso en la vinculación que después hacemos con metodología mixta. Es una vinculación precisa. Entonces hacer bien la matriz en este curso nos deja la mitad hecha para el otro. Y está perfecto”. (2:44)

“Entonces... yo pensaría o repensaría sobre si operan bien separados o todo parte de lo mismo, como una gran cosa. Una gran maqueta de pretesis donde está esta matriz, donde está la revisión sistemática, donde están las movidas. Pero sin duda fue un muy buen ejercicio al menos en mi experiencia”. (1:08)

Respecto a la valoración de la codocencia, los participantes percibieron que benefició el proceso de interacción pedagógica, puesto que incluyó el consenso y disenso entre los académicos. Este tipo de interacción se dio tanto en las clases sincrónicas, donde se encontraban los codocentes retroalimentando oralmente a los estudiantes con sus trabajos de escritura, en el ámbito del contenido, como en el acompañamiento asincrónico por medio de la retroalimentación escrita de sus trabajos académicos. Por ejemplo, en un mismo trabajo de escritura del estudiante evaluado, aparecían las distintas voces de retroalimentación de los docentes, lo cual fue valorado positivamente por los estudiantes.

“Yo siempre he considerado que la codocencia es mucho más enriquecedora que una persona que te está mostrando la realidad desde el lugar en que lo maneja, que en el fondo es lo que uno hace cuando muestra su trabajo”. (1:69)

“Es una cuestión súper importante, porque también permite el ejercicio este de pensar los proyectos investigativos también en este plano, así como en colaboración, en que el otro tiene que estar”. (2:94)

“Cuando hay más de una persona tiene muchísima más profundidad. Pero hay un súper, pero porque en distintas experiencias, en todos los cursos han sido colegiados en el doctorado, todos son así me parece, cosa que valoro como muy positivo”. (1:77)

“El acompañamiento también del trabajo fue súper bueno. Para mí fue muy útil e insisto fue base para como se ha ido estructurando luego el proyecto”. (1:81)

“No, era como que la construcción era más enriquecedora. Teníamos tres fuentes de alimentación que nos podían ir retroalimentando el proceso y resolviendo las dudas”. (1:70)

### 3.2. Desarrollo de escritura académica

El desarrollo de la escritura académica es un aspecto central en la formación del futuro investigador. Implica considerar el orden o los pasos clave de la escritura y que se relacionan con la construcción del planteamiento del problema de investigación desde una visión procesual. En este caso, se evidenció la retroalimentación desde el abordaje y acompañamiento en la elaboración de la escritura

de las movidas retóricas referidas al planteamiento del problema por parte de cada uno de los doctorandos. Asimismo, se fusionó el rol de investigador con el de escritor de su proyecto de investigación, lo cual fue mediado por la retroalimentación de la escritura académica tanto desde el contenido como desde los elementos formales y de estilo propios de la escritura académica.

“Entonces las maneras de hacer esas retóricas, yo por lo menos, cuando me analicé en mi escritura era como ir y volver; mostrar el dato, pero mostrar el sustento, mostrar el dato y después decir para qué esto”. (2:74)

“Yo pienso que para mí sería un aporte y creo que para todos los doctorantes futuros que esto se considere como una especie de línea, una cuestión así transversal y que se enseñe justamente el tema de la escritura de artículo”. (2:56)

“Yo creo que es un aporte tanto para el que tiene otro tipo de escritura, cuestione su escritura y su argumento y fundamento, como para el que parte de cero. Como quien parte de cero, organice y articule su fundamento y su argumento en una investigación. Me parece que es una cuestión súper importante”. (1:58)

“[...] es que dentro de esta cosa, así como de la investigación uno tiene que aprender a escribir, a plantear y a explicar para distintas audiencias”. (2:22)

### 3.3. Transferencias de las estrategias

Los doctorandos percibieron que la retroalimentación sobre la estrategia de escritura denominada movidas retóricas era transferible a otros ámbitos de aprendizaje universitario, por ejemplo el pregrado, donde varios de ellos se desempeñaban como docentes. Los aportes que propicia esta estrategia se originan en la descripción de las fases y etapas prototípicas de la construcción del planteamiento de un problema de investigación. Por lo tanto, las transferencias que declararon los doctorandos apuntaron a la potenciación que genera la estrategia de las movidas retóricas en otras áreas profesionales en las que se incluye la docencia de pregrado y las otras posibles tareas que demande el mismo programa de posgrado. En cuanto a los puentes, si bien responden a otras tareas del mismo posgrado, los doctorandos percibieron que se orientan también a la elaboración del trabajo de tesis. Por tanto, según los doctorandos la transferencia de las estrategias de escritura académica y su retroalimentación, son pertinentes para llevarlas a otras áreas de aprendizaje que no sean estrictamente circunscritas al programa doctoral que cursan.

“De hecho, yo a los chicos les pido en práctica los informes, les hago rúbricas y la rúbrica es exactamente una tabla así. Y les digo ‘la introducción tiene que tener al menos estos cinco aspectos’, les describo lo que yo espero de cada uno de ellos”. (1:37)

“Porque yo, quizás hay como una diferencia como de modo de utilización, porque cuando yo usé las movidas retóricas para el curso, sobre todo para después cuando las he usado con

estudiantes o para otras cosas que tenían que ver con mi propia tesis, no las utilicé como aquello que definía el problema de investigación en su totalidad”. (1:14)

“Creo que es súper útil para los estudiantes de pregrado también, porque es una manera bien amigable de acercarse al problema, hacer problemáticas, diseñar los problemas de investigación como una de las cosas que presenta más dificultad a los estudiantes de pregrado”. (1:32)

La transferencia también apuntó a la potenciación que la estrategia de codocencia generó en los doctorandos; es decir, que los docentes responsables del curso, colegiada y complementariamente, llevaron adelante la enseñanza, la mediación y la retroalimentación. Esta forma desafiante y poco habitual de codocencia, a la mayoría de los doctorandos los llevó a plantear que podría replicarse en el nivel de pregrado donde ellos son docentes, puesto que la retroalimentación e interacción fue abordada desde distintas perspectivas docentes tanto oral como escrita. La retroalimentación de la escritura académica se apoyó principalmente en las estrategias de las movidas retóricas y la matriz de consistencia, las que a criterios de los doctorandos eran estrategias posibles de transferir a otros ámbitos de aprendizaje.

“Es una cuestión súper importante porque también permite el ejercicio este de pensar los proyectos investigativos también en este plano, así como en colaboración, en que el otro tiene que estar”. (2:94)

“Entonces si había algo que alguno lo manejaba con mayor información, no quedaba como puede pasar en otros cursos donde uno decía ‘voy a revisar, el otro profesor te lo puede resolver’”. (1:67)

## 4. Discusión

La presente investigación aborda la percepción sobre la retroalimentación remota de prácticas de escritura que recibieron estudiantes de posgrado por parte de los docentes durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación cualitativa. Los hallazgos de la investigación refieren a tres grandes categorías levantadas tras el análisis del corpus de dos grupos focales y una encuesta de preguntas abiertas aplicadas a estudiantes de un programa doctoral. Se valoraron las estrategias de retroalimentación recibidas en época de pandemia mediante educación a distancia. Asimismo, se valoró positivamente la retroalimentación mediante la metodología de enseñanza con base en la codocencia y en el empleo de estrategias de escritura de investigación que consideraron las movidas retóricas y la matriz de consistencia como herramientas de mediación para la escritura científica. Dicha valoración positiva evidenció que las prácticas de escritura son un desafío difícil en posgrado para la producción de conocimiento (Giraldo-Giraldo, 2020).

El grado de dificultad de la escritura académica para los estudiantes de posgrado requiere de estrategias didácticas que medien tanto en la escritura como en el proceso de investigación. Por ese motivo, la retroalimentación a partir del uso de las movidas retóricas y la matriz de consistencia fue considerada un aporte al aprendizaje, sobre todo desde el proceso de *feedforward* de la codocencia en forma oral o escritural, a través del trabajo sincrónico y por correo electrónico, lo que permitió el acompañamiento de la escritura y la corrección de este proceso (Canabal & Margalef, 2017). En específico, las movidas retóricas permitieron identificar la organización de los géneros científicos por medio de patrones textuales regulares. Dicho proceso beneficia la práctica escritural en el ámbito investigativo, en especial cuando se acompaña de una retroalimentación efectiva, orientado tanto hacia la retroalimentación no correctiva (Thi & Nikolov, 2021) como a la retroalimentación desde el modelamiento y ejemplificación de la escritura (Nguyen & Khau, 2022).

En particular, las clases de una asignatura electiva de análisis cualitativo de un programa doctoral e impartido en el marco de la educación a distancia permitieron el desarrollo de la escritura académica. Este hallazgo puede ser explicado siguiendo a Rodríguez y Leal (2017), dado que los estudiantes al ingresar a posgrado se encuentran frente a un reto con la escritura académica, puesto que en ocasiones sus lugares de trabajo no exigen este tipo de escritura, o bien, se orientan a otros géneros textuales distintos al académico. Por tal motivo, el uso de las estrategias de las movidas retóricas es una herramienta que favorece la resolución de la problemática de la escritura académica (Swales & Feak, 2009). El abordaje didáctico del uso de estas movidas para la escritura académica ha estado orientado mayoritariamente a la retroalimentación de aspectos lingüísticos y léxico gramaticales (Sabaj, 2012), lo que significa que su uso no está orientado aún hacia una retroalimentación no correctiva.

Se confirma desde las percepciones de los doctorandos que las estrategias utilizadas para la escritura académica y su retroalimentación posee una función de transferencia. Específicamente, las movidas retóricas y la codocencia pueden ser replicables en otras esferas como el pregrado. En el caso de esta última estrategia, pueden darse dos tipos: una, que implica la alternancia de responsabilidades de los profesores participantes; la otra, que propicia una enseñanza conjunta de los profesores. Sea cualquiera de las dos modalidades, el reto de la codocencia estriba en la construcción de comunidades de aprendizaje que permita valorar tanto el conocimiento como la experiencia (Pla-Campas et al., 2022). En esta investigación, se evidencia la valoración de la codocencia en la medida que se trabajó la retroalimentación de la escritura académica como un apoyo al aprendizaje investigativo y escritural, lo que permitió la retroalimentación instantánea, es decir, los estudiantes no debían esperar a encontrarse en otra clase con otro docente para hacerle preguntas o aclaraciones, ya que en una misma clase accedían a retroalimentaciones diferentes por parte de cada profesor.

A la luz de los resultados de la investigación, se hace relevante una orientación didáctica para la escritura académica en educación superior, ya que esta es un desafío para el estudiante de pregrado y posgrado (Carlino, 2013). En esa perspectiva, las movidas retóricas pueden ser una herramienta considerable para la retroalimentación de la escritura académica, además de que ayudan a organizar

la estructura textual del manuscrito académico, en particular, del género discursivo tesis (Ochoa-Sierra & Cueva-Lobelle, 2020). Al mismo tiempo, la matriz de consistencia proporciona la sistematización al proceso investigativo en el área de las ciencias sociales, ayudando en el diseño de investigación y, por tanto, otorgando coherencia en la escritura del manuscrito en su estructura mayor (Chan, 2020).

Los resultados de la investigación también llevan a la reflexión sobre los estudios iniciales de las movidas retóricas, puesto que la investigación solo había abordado el análisis de corpus de artículos científicos y tesis de grado desde una matriz descriptiva con fines didácticos (Sabaj, 2012). Asimismo, en otros trabajos se había incluido el análisis de los movimientos retóricos utilizados al escribir dichas investigaciones (Nimehchisalem et al. 2016). Salvo el caso de la propuesta didáctica de Venegas et al. (2016), que investigó descriptiva y analíticamente un corpus relevante de tesis de final de grado, no se había trabajado con la didáctica ligada a la escritura. En el caso de esta investigación, se planteó recoger las experiencias de los estudiantes de posgrado por medio de sus percepciones al participar de un proceso de mediación didáctica dentro de un curso regular de posgrado, lo que además estuvo basado en la codocencia remota con diversos recursos de mediación didáctica.

Todo lo anterior apunta a la necesidad de avanzar en otros estudios que recojan la interacción didáctica durante el proceso y no solo desde las percepciones de su experiencia y participación inicial, como fue el caso de este trabajo. Por tal motivo, se requiere abordar los patrones de interacción más pertinentes para desarrollar procesos de aprendizaje ligados a la elaboración de las diferentes etapas de un proceso de investigación o construcción de un artículo científico, avanzando más allá de la elaboración del planteamiento del problema o del uso de la matriz de consistencia metodológica que también fue parte de esta investigación. De igual forma, la matriz empleada debería considerar otras alternativas que incluyan, por ejemplo, el paradigma sociocrítico, pues al parecer la matriz empleada respondería solo al paradigma interpretativo. Finalmente, se hace necesario recoger las falencias de la aplicación de las estrategias de movidas retóricas y matriz de consistencia.

## 5. Conclusiones

La percepción sobre la retroalimentación remota de prácticas de escritura que recibieron estudiantes de posgrado por parte de los docentes durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación cualitativa se puede estructurar en tres bloques: retroalimentación a través de movidas retóricas, retroalimentación a través de la matriz de consistencia y retroalimentación a través de la codocencia. Esta última aparece, a su vez, como un componente transversal, posiblemente porque ambas estrategias de retroalimentación remota se llevaron adelante mediante una acción colegiada de los docentes responsables del curso, sincrónica y asincrónicamente según sus estilos, experticias y enfoques en la enseñanza de posgrado y la investigación en educación.

Si bien destacan la utilización de las movidas retóricas y la matriz de consistencia como estrategias de retroalimentación remotas, también hay presencia de críticas que alertan sobre su uso pedagógico y que exigen una revisión y afinamiento didáctico. Asimismo, se releva la valoración de las estrategias

centradas en el proceso de aprendizaje de los doctorandos. También es destacable que los doctorandos realicen una transferencia de lo que aprendieron en el marco de la asignatura del Programa doctoral a sus propias prácticas docentes a nivel de pregrado.

Otro aspecto relacionado con el proceso de escritura es que las estrategias de enseñanza y de retroalimentación remota se enfocaron en lo procedimental, lo que facilitó el paso de investigador a escritor y los comprometió de forma más decidida con el aprendizaje de la escritura académica del proyecto de investigación cualitativa, ya que estaba focalizado en problemática que estaban en directa relación con su tesis doctoral en vías de formulación.

## 6. Referencias

- Abrigo, I. E., Mancero, N., Hurtado, A., & Jaramillo, P. (2018). La matriz de consistencia: una metodología de investigación para desarrollar el estado del arte para emprendimientos artesanales enfocados en las TIC's. *INNOVA Research Journal*, 3(8.1), 176-185. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.773>
- Ahshan, R. (2021). A Framework of Implementing Strategies for Active Student Engagement in Remote/Online Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(9), 483. <https://doi.org/10.3390/educsci11090483>
- Al-Jarf, R. (2022). Blogging about the COVID-19 Pandemic in EFL Writing Courses. *Journal of Learning and Development Studies (JLDS)*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.32996/jlds.2022.2.1.1>
- Al-Khataybeh, M. (2022). A Study of the Jordanian Postgraduate Students' Perceptions on Research Writing through Online Learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 434-446.
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carter, S., Sun, Q., & Jabeen, F. (2021). Doctoral Writing: Learning to Write and Give Feedback across Cultures. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(3), 371-383. <https://doi.org/10.1108/SGPE-07-2020-0054>
- Chan, C. (2020). La matriz de consistencia en el proyecto de investigación: un aprendizaje basado en el diseño. En T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova & J. Pirela (Eds.), *Tendencias en Investigación* (cap. 2, pp. 31-44). Red Internacional sobre Investigación en la Enseñanza. <http://tendin.risei.org>

- De los Reyes, H., Rojano, Á., & Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M., & Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, e Learning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-23. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417. <https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0023>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Rev. Colomb. Educ.*, 1(80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27(1), 1-9. [https://www.the flipped classroom.es/diferencias\\_eseonline/](https://www.the flipped classroom.es/diferencias_eseonline/)
- Lira-Gonzales, M., Valeo, A., & Barkaoui, K. (2021). Teachers' Beliefs and Practice about Written Corrective Feedback: A Case Study in a French as a Foreign Language Program. *Language Teaching Research Quarterly*, 25, 5-28. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.02>
- Manghi, D., Jarpa Azagra, M., Morales Ibarra, G., & Montes Fredes, P. (2022). Mementos transmodales durante el proceso de enseñanza de la escritura en educación remota de emergencia: prácticas culturales y semióticas. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.12>
- Maturano, C. I., & Rudolph, C. A. (2021). La retroalimentación sobre producciones escritas en la formación docente inicial en ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 3020-3025.
- Natale, L. (2012). La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado*:

- estudios teóricos y aplicados* (pp. 151- 168). Universidad Nacional de Cuyo & Sociedad Argentina de Lingüística.
- Nguyen, T., & Khau, A. (2022). Effect of Peer Feedback on Paragraph Writing Performance among High School Students. *International Journal of Instruction*, 15(2),189-206. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15211a>
- Nimehchisalem, V., Tarvirdzadeh, Z., Sayed, S., & Syamimi, N. (2016). Rhetorical Moves in Problem Statement Section of Iranian EFL Postgraduate Students' Theses. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 173-180. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.4p.173>
- Núñez-Cortés, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer, A., & Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a10>
- Ochoa-Sierra L., & Cueva-Lobelle A. (2020). La categoría “problema” en las tesis de educación, vista desde la perspectiva de las movidas retóricas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 90-106. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.6>
- Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J., & Simó-Gil, N. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de co-docencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- Rodríguez, B., & Leal, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e. Rev. Investig. Educ.*, 24, 224-239. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2410>
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español: Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de filología*, 47(1), 165-186. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032012000100007>
- Sabaj, O., Toro, P., & Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24, 245-271. <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.11>
- Salim, H., Susilawati, S., & Hanif, M. (2021). Reflective Writing in the Pandemic Period: A University Student's Reflection. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 56-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/issue/60134/834129>

- Sarikaya, I. (2021). Teaching Writing in Emergency Distance Education: The Case of Primary School Teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1923-1945.
- Shang, H. F. (2022). Exploring Online Peer Feedback and Automated Corrective Feedback on EFL Writing Performance. *Interactive Learning Environments*, 30(1) 4-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>
- Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development. *Assessing Writing*, 17(1), 55-70. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.11.003>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309332>
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., & Correa, R. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., & Correa, R. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, 50, 175-192.
- Thi, N. K., & Nikolov, M. (2021). Feedback Treatments, Writing Tasks, and Accuracy Measures: A Critical Review of Research on Written Corrective Feedback, *TESL-EJ*, 25(3), 1-25.
- Venegas, R., Zamora, S., & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(1), 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Yuk, A. Ch., & Yunus, M. (2021). Using Peer-Mode Feedback at the Pre-Writing Stage to Improve Year 4 Pupils' Writing Performance. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(1), 116-124. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.116.124>