



RETOMAR EL FORO VIRTUAL COMO CONTEXTO SOCIODISCURSIVO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

RETURN TO VIRTUAL FORUMS AS SOCIODISCURSIVE CONTEXT FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY ACADEMIC WRITING

Ainhoa Ezeiza (*)

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Si bien la web 2.0 se ha visto superada por las redes sociales, en esta investigación se propone retomar los foros virtuales para desarrollar la competencia comunicativa académica universitaria, ya que estos pueden generar un contexto sociodiscursivo real y, asimismo, permiten aprender comparando los textos propios con los de otros estudiantes. Para conocer cómo diseñar tareas comunicativas para estudiantes bilingües (lengua castellana y vasca) de primer curso del grado de Educación Primaria, en la primera fase de este estudio (567 estudiantes), se identificaron las tareas más significativas por su correlación con los resultados de aprendizaje. En la segunda fase (141 estudiantes), se analizó el impacto de una retroalimentación docente y entre iguales, de manera rápida y personalizada. Como resultado, destaca que una selección empíricamente contrastada de tareas comunicativas, que incluyen retroalimentación por pares, mejora los resultados de aprendizaje; además, reduce la carga de trabajo, al eliminar aquellas tareas poco significativas.

(*) Autor para correspondencia:

Ainhoa Ezeiza
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Facultad de Educación y Deporte
Calle Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1, 01006 Vitoria-Gasteiz
Correo de contacto: ainhoa.ezeiza@ehu.eus

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 30.08.2022
ACEPTADO: 17.01.2023
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1407

Palabras clave: Educación bilingüe, enseñanza superior, aprendizaje semipresencial, enseñanza en equipo, retroalimentación.

Abstract

Although Information and Communication Technologies are rapidly evolving, these tools have limited capacity in teaching academic communication. In addition, they can hinder learning processes by the continued use of neural translators, writing aids and, recently, tools related to Artificial Intelligence. Plagiarism and other writing fraud are becoming increasingly difficult to detect.

In view of these circumstances, the learning potential of virtual forums to teach university writing has been analysed. The use of this tool was reduced by the expansion of social networks. However, some of its characteristics are linked to the scaffolding of the writing process, analyzed through this research: a specific socio discursive context, short texts that reduce the risk of copy pasting, a social area for academic communication among students (under teacher supervision), and easy access to peer review and feedback.

The study has been carried out in the context of the Development of communicative competence I course of the Primary Education degree. This subject is taught in the first year, and it is aimed at the integrated treatment of two languages (Spanish and Basque), as students are bilingual, and their L1/L2 varies between both languages.

This research has been developed in two phases: in the first phase, in which 567 students from eight groups participated, the most significant tasks were identified based on their correlation with learning outcomes. Thus, those tasks that showed a lower impact were eliminated from evaluation processes, to avoid unnecessary effort for students and teachers. Peer feedback was also analysed. In this phase, several ICT tools were compared to gain a deeper understanding of its learning value.

In the second phase, in which 141 students from three groups participated, the research focused on the impact of rapid and personalized teacher-learner feedback from academic production written in virtual forums. In addition, peer review and peer learning group activities were included.

As a result, an empirically contrasted selection of communicative tasks was defined, which includes peer feedback. This selection reduces students and teacher's workload by eliminating those tasks that are not very significant.

Among the conclusions, it is emphasized that virtual forums can offer a suitable socio discursive context for the development of university academic writing. Virtual forums are useful to promote peer learning and diverse feedback. Specifically, peer feedback activities offer good results in relation to suggestive feedback and the lesser impact of corrective feedback. However, when the teacher gives individualized corrective feedback, combined with group corrective activities, this has resulted in significant improvements in the handling of bibliographic references and in a more fluid academic writing.

Keywords: Bilingual education, higher education, blended learning, team teaching, feedback. peace.

1.Introducción

La promesa del aprendizaje basado en ordenadores ha tenido especial impacto en la enseñanza de lenguas y el desarrollo de la competencia comunicativa. A modo de ejemplo, el *IBM Model 805 Test Scoring Machine* para la enseñanza de lenguas comenzó a utilizarse en 1935, ya que podía puntuar cuestionarios diez veces más rápido que un ser humano (Chapelle y Douglas, 2006). Ello abrió la puerta a una investigación amplia en torno a la fiabilidad y la validez de estas herramientas que podrían facilitar, enormemente, la labor docente ante la posibilidad de ofrecer repetición de actividades según resultado (personalización del aprendizaje). Mediante el uso combinado de resultados algorítmicos (con análisis estadísticos personalizados) y heurísticos (utilizando *corpus* cada vez más complejos que “aprenden” o discriminan datos a lo largo del proceso), se han logrado respuestas automatizadas que van más allá de la corrección gramatical, ya que analizan la estructura superficial y léxica de los textos. Estos sistemas ofrecen pautas de mejora de los aprendizajes (personalización de los aprendizajes o aprendizajes a medida, *tailored learning*), por lo que puede considerarse que ofrecen retroalimentación inmediata. Todo ello va acompañado de lo que se denomina como elementos motivacionales (sonidos, colores, animaciones y otros elementos audiovisuales).

Este tipo de máquinas, con una perspectiva claramente conductista, ha devenido en modelos de procesamiento de información y lenguaje, tanto en investigaciones informáticas como lingüísticas, de manera que ambas disciplinas han ido colaborando para que los ordenadores sean cada vez más precisos y útiles en la interpretación, primero de oraciones, y más tarde, de textos. De hecho, la llegada de programas como *Criterion* (Chapelle y Douglas, 2006; Knoch, 2011), creado por el *Educational Testing Service* (ETS), y aplicado en el examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) para evaluar y calificar el nivel de competencia comunicativa escrita en inglés, en diversas partes del mundo, provocó oleadas de críticas; incluso, se presentó el manifiesto *Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment* (Human Readers, 2013) debido a que obligaba a las candidatas y candidatos al examen a escribir siguiendo las pautas de la máquina evaluadora para poder superar las pruebas.

Estos últimos años, los esfuerzos para desarrollar el procesamiento del lenguaje natural (NLP, por sus siglas en inglés) han traído herramientas que, lejos de ayudar a revisar procesos de aprendizaje, los han dificultado, en el sentido de que es cada vez más difícil comprobar si el trabajo del alumnado ha sido realmente producido por él. Los traductores neuronales son cada vez más sofisticados y precisos, y el alumnado puede escribir en su lengua principal un texto para después traducirlo con estas herramientas, lo que dificulta comprender sus déficits lingüísticos y apoyar su proceso de mejora. Más recientemente, herramientas como *Generative Pre-trained Transformer 3* (GPT-3), creada por la empresa OpenAI -modelo que responde a preguntas basadas en el conocimiento y el aprendizaje profundo, que es prácticamente indetectable por softwares de detección de plagio-, son capaces de construir, a partir del manejo de múltiples parámetros, textos que engañan al ojo humano (Yang et al.,

2022). Esto supone que el profesorado, además de tratar de comprender cuál es el nivel de competencia comunicativa de cada estudiante, debe mantener su atención hacia nuevos fraudes como plagios de trabajos encontrados en red y uso indebido de softwares de apoyo a la escritura, sin obtener a cambio ninguna herramienta que facilite la revisión de textos.

Ante estas dificultades y riesgos, sabiendo que, a día de hoy, no se puede contar con herramientas digitales que solventen la carga de trabajo que supone para el profesorado la revisión de tareas para que la retroalimentación sea constructiva y procesual, en esta investigación se propone retomar los foros virtuales que, sin constituir lo que se denominaría una “disrupción digital” (Adell y Area, 2021), tal vez su obsolescencia ha sido temprana debido a la irrupción de las redes sociales.

Una ventaja de diseñar tareas comunicativas de escritura académica a través de foros es que no se espera que se construya un texto de gran longitud, lo que dificulta el arrastre de grandes fragmentos de textos extraídos de forma acrítica de artículos que no se leen con el suficiente detenimiento. Los textos que se producen pueden, además, revisarse con rapidez, lo que puede ofrecer una valoración general de la competencia comunicativa del alumnado. No obstante, el potencial de los foros virtuales para el desarrollo de la competencia comunicativa reside, principalmente, en que pueden generar un contexto sociodiscursivo propio, lo que abre la posibilidad de trabajar tareas comunicativas reales, no simuladas, en las que el alumnado despliegue su competencia estratégica para elaborar textos que combinan valores referenciales (resúmenes, definiciones, exposiciones de conceptos, resultados de búsquedas documentales y uso de referencias bibliográficas) con valores de interacción social (respuesta, argumentación, contraargumentación, proyección del rol personal y profesional) (Alonso Foucarde y Bronckart, 2007). Así, el alumnado puede encontrarse en el entorno virtual y trabajar conjuntamente de forma constructiva, con autonomía e interdependencia (Gómez-Devis y Saneleuterio, 2020), evitando la literalidad de la producción académica y ayudando a la flexibilidad cognitiva (Da Silva y Dotta, 2018). Desde esta perspectiva, los foros pueden situar al alumnado en la comunidad sociodiscursiva universitaria (Carlino, 2022), comprendiendo que, aunque la escritura académica universitaria pone el foco en una expresión semánticamente unívoca, con una estructura textual más demostrativa que persuasiva, y con una dominancia del impersonal, lo que le otorga una marcada neutralidad comunicativa (Marinkovich y Benítez, 2000), es en los valores de interacción social donde se desarrolla la reflexión y el alumnado puede escribir desde una voz propia, para ir construyendo su identidad universitaria.

Para investigar los foros virtuales, se han considerado los trabajos pioneros de Rafaeli y Sudweeks (1997), quienes diferenciaron entre comunicación declarativa (*decir*), comunicación reactiva (*responder*) y comunicación interactiva (*conversar*), diferencia que sigue siendo válida para analizar las dinámicas comunicativas que se establecen en estos entornos y determinar, así, la tipología comunicativa (mostrar presencia, exponer ideas, consultar a otras personas, argumentar, hacer referencia a otros participantes en el foro, etc.). La generación de vínculos sociales en entornos

virtuales requiere de moderación constructiva de los temas de discusión (Ezeiza y Palacios, 2009; Mauri et al., 2011; Payne, 2021; Salmon, 2000), una revisión compartida de los textos producidos, la generación de un ambiente de trabajo y crear “vida”, es decir, crear un microclima de aula, aspectos particularmente difíciles cuando se trata de aprendizaje que combina lo presencial y lo virtual, y que requieren una dinamización planificada (Vasodavan et al., 2020).

Estas categorías de análisis se han interpretado a las luces del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) (Comunidades Europeas, 2009), que estructura las competencias en competencia cognitiva (*saber*), competencia funcional (*saber hacer*), y competencia personal y ética (*saber ser*), que se subdivide, a su vez, en cuatro categorías: autonomía y responsabilidad, capacidad de aprender, competencia comunicativa y social, y competencia profesional y vocacional. El alumnado de grado universitario debería alcanzar el nivel 4-5 de competencia en cada dimensión al final de sus estudios.

Sobre la importancia de la retroalimentación, se han tomado en consideración las investigaciones en torno a la tutoría entre iguales y el aprendizaje participativo (Chi, 1996; Topping, 2007) para establecer las diferencias entre la revisión por pares y la retroalimentación entre iguales, considerando que la revisión se aproxima más a una tutorización (relación vertical), mientras que la retroalimentación entre iguales puede construirse desde relaciones horizontales. Junto con estos conceptos, se ha revisado la eficacia de diferentes formas de retroalimentación, entre las que destacan:

- La retroalimentación inmediata, la más eficaz ante los errores lingüísticos debidos a la falta de conocimiento de la norma. Según las investigaciones de Butterfield y Metcalfe (2006), si, ante los errores cometidos se ofrece una retroalimentación inmediata, y dichos errores son algo sorprendente para el o la estudiante, presta más atención y los recuerda mejor en adelante.
- La diferencia entre retroalimentación para la adquisición (*feedback for acquisition*) y retroalimentación correctiva (*feedback for accuracy*) (Manchón, 2011), ya que, aunque la retroalimentación predominante es la correctiva, no está claro que sea eficaz para todo el alumnado, mientras que los mejores resultados se han dado combinando esta con la retroalimentación orientada hacia el aprendizaje, más constructiva y proyectiva.
- La diferencia entre retroalimentación didáctica y retroalimentación de sugerencia (Chi, 1996). Si bien una aclaración didáctica para corregir un error o mejorar la escritura puede ser útil, una explicación extensa puede hacer perder el foco del proceso. La retroalimentación expresada como sugerencia parece dar mejores resultados, ya que puede generar una conversación constructiva y un debate sobre la actuación y mejoras con proyección futura.
- La retroalimentación debe estar integrada en el proceso de aprendizaje del grupo/aula y controlada o supervisada por el profesorado para que sea más eficaz (Lepschy, 2008). Teniendo en cuenta que normalmente la retroalimentación no ocurre en situaciones

cotidianas naturales, puede haber alumnado que se incomode o que muestre resistencia, por lo que habría que generar un clima de confianza que apoye estos procesos.

- El desarrollo de la conciencia lingüística crítica (Cots et al., 2007; Fairclough, 1992) supone que no se trata únicamente de seguir unas instrucciones para escribir un buen texto, sino de comprender que la comunidad discursiva se va construyendo y modificando con la participación de todos los miembros que la configuran. Esto significa tomar conciencia social (sentir que se es parte de la comunidad universitaria, comprender su funcionamiento, sus hábitos sociodiscursivos...), conciencia de diversidad (no hay una única manera de participar en la comunidad sociodiscursiva universitaria), y conciencia de las posibilidades de transformación de la propia lengua (la adaptación al discurso hegemónico no es la única opción).
- La corregulación de textos escritos y su relación con la identidad del alumnado joven y su desarrollo (Mendoza-Denton, 2004) es otro aspecto que debe considerarse, debido a la influencia del lenguaje juvenil en la interacción comunicativa académica. La construcción del discurso apoyado en el modelaje (retroalimentación entre iguales) y supervisado por la persona docente ayuda en ese proceso de tensión identitaria.

En la presente investigación, se ha propuesto un diseño didáctico que integre la retroalimentación con el fin de naturalizar los procesos de revisión, tanto docente como entre iguales. Se han analizado particularmente la retroalimentación correctiva, de adquisición y de sugerencia para estudiar su impacto en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se ha estudiado la interacción académica social que surge de la retroalimentación entre iguales. Debido a la dificultad del análisis de la retroalimentación inmediata, al suceder de manera espontánea en el aula, no se ha podido incluir en este estudio.

2. Metodología

El trabajo que se describe a continuación, trata de determinar qué tareas comunicativas son eficaces en el desarrollo de la competencia comunicativa académica universitaria en primer curso del grado de Educación Primaria, con estudiantes bilingües (lengua vasca y castellana) que deben desarrollar su competencia comunicativa en ambas lenguas. En este contexto, el principal resultado de aprendizaje es la elaboración de informes académicos en los que se manejen varias fuentes bibliográficas referenciadas siguiendo las normas propuestas por la *American Psychological Association* (APA por sus siglas en inglés). La propuesta didáctica se apoya en la diferencia propuesta por Alonso Foucarde y Bronckart (2007) entre textos que tienen un anclaje espacio-temporal y aquellos textos que no necesitan ese anclaje, para agrupar los parámetros comunicativos en dos ejes: valores referenciales y valores de interacción social. Así, se analiza el resultado de la aplicación de tareas comunicativas con una función referencial autónoma (búsquedas bibliográficas, selección y filtrado de fuentes, resúmenes y reseñas, construcción de textos académicos intertextuales, uso de referencias

bibliográficas, etc.) en relación con la escritura en foros virtuales, en los que combinar valores referenciales e interacción social.

En una primera fase del proceso, de carácter empírico experimental, se identifican entre las propuestas aquellas tareas que se correlacionan significativamente con los resultados de aprendizaje, destacando el uso de foros virtuales y la retroalimentación por pares.

En la segunda fase, con un enfoque analítico cualitativo, se evalúa cómo enfocar la retroalimentación de estas tareas para que la carga de trabajo docente de revisión de textos se ajuste mejor y se eviten cargas que no conlleven claras mejoras en los procesos de aprendizaje. Este análisis ayudaría a decidir en qué tareas es preferible una retroalimentación más detallada y compartida, y en cuáles puede ser suficiente con formas de retroalimentación de baja intensidad (como revisiones rápidas, generales o colectivas).

Al tratarse de una investigación en la que se analizan textos para cuantificarlos (establecer una calificación de nivel de competencia, categorizar y etiquetar textos según variables experimentales, etc.), se han establecido diversas estrategias de control de la fiabilidad y la validez. Para reducir el sesgo de seguimiento y confirmación entre los grupos experimentales y grupos de control, los textos se han recopilado mediante herramientas digitales que aseguran el anonimato y el desagrupamiento, de manera que se han categorizado, etiquetado y calificado los textos sin indicadores nominales ni grupales (“barajados”). Los datos se han estudiado una vez concluidos los cursos académicos, para que el alumnado no se vea afectado directamente por las analíticas de la investigación y también para reducir el sesgo de memoria. En la primera fase, además, todo el alumnado (tanto de los grupos experimentales como de control) ha participado en una tarea de escritura académica y presentación oral grupal que ha sido evaluada en equipos docentes (conformados en tribunales) de las cinco asignaturas del módulo del primer cuatrimestre del grado (Ezeiza et al., 2011).

A continuación, se detallan algunos aspectos relevantes de la metodología de la investigación.

2.1. Muestreo

A lo largo de todo el proceso, han participado estudiantes de primer curso (primer cuatrimestre) del grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En la primera fase, han participado 378 estudiantes agrupados en cinco grupos experimentales (GE) y 189 estudiantes en tres grupos de control (GC), a lo largo de tres cursos académicos. En la segunda fase, en el siguiente curso académico, han participado 141 estudiantes de tres grupos. Constituyen el 100 % del alumnado de los cuatro cursos académicos estudiados.

La distribución poblacional corresponde a grupos naturales de aula creados por azar, con alumnado de entre 18 y 20 años de edad y un porcentaje de mujeres en cada grupo de entre 66 y 72 %, tanto en

los grupos experimentales como en los grupos de control, con la salvedad de uno de los grupos de control, que, al ser parte de un programa de innovación de carácter semipresencial, ha estado constituido por 39 estudiantes de edad superior (entre 22 y 38 años). Así, el grupo semipresencial ha ayudado, además, a comparar las formas de comunicación de los foros virtuales en entornos presenciales y semipresenciales. En los análisis que han requerido grupos de control equivalentes, se han eliminado los datos del grupo semipresencial.

Son estudiantes bilingües con diversos equilibrios entre lenguas. Su lengua familiar puede ser el castellano o el euskera o lengua vasca. Al ser esta una lengua minorizada, a pesar de haber cursado la escolaridad obligatoria en ambas lenguas o siendo el euskera la lengua vehicular escolar, hay personas que no alcanzan el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020) en esta lengua, por lo que tienen notables dificultades de comunicación. Al mismo tiempo, algunas personas proceden de entornos socioculturales vascófonos y no sienten fluidez en su comunicación en castellano. Todos los grupos han trabajado la competencia comunicativa académica en lengua castellana y lengua vasca en niveles B2-C1 (MCER).

2.2. Interrogantes

Las interrogantes hacen referencia al valor diferencial de los foros virtuales y de la retroalimentación, tanto docente como por pares, en los resultados de aprendizaje específicamente relacionados con la competencia comunicativa académica universitaria. Se han formulado de la siguiente manera:

- ¿Pueden considerarse los foros virtuales como un contexto sociodiscursivo específico, o son considerados por el alumnado solamente como un espacio para la entrega de tareas?
- ¿Qué impacto tiene la retroalimentación entre iguales en los resultados de aprendizaje y las calificaciones finales?
- ¿Cómo se puede combinar la retroalimentación por pares con la retroalimentación docente, para que ambas se apoyen y sirvan de manera constructiva a los procesos de aprendizaje?
- ¿Cómo puede ayudar el uso de plataformas digitales a esta retroalimentación personalizada, para agilizar la labor docente?

2.3 Variables y tareas como herramientas de recogida de datos

Para dar respuesta a las interrogantes, en la primera fase de la investigación se han clasificado las tareas estudiadas entre procesuales, a modo de variables independientes (VI) y finales, como variables dependientes (VD) (ver Tabla 1). Es cierto que los procesos de aprendizaje no pueden reducirse a VI-VD; no obstante, esta perspectiva puede ayudar a perfilar la investigación para que sea, al mismo tiempo, experimental y aplicada al aula. En cualquier caso, las tareas han constituido herramientas de recogida de datos (encuestas abiertas y textos escritos).

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 1, se proponen las siguientes variables independientes: la respuesta a una pregunta abierta sobre la autopercepción de su competencia en castellano y euskera;

dos tipos de foros virtuales (de discusión y de gestión) en los que alternan el uso de una u otra lengua, y un proyecto de retroalimentación por pares en el que adaptan la lengua al texto evaluado. Estas tareas procesuales se han desarrollado dentro de la asignatura “*Desarrollo de la Competencia Comunicativa en lengua vasca y castellana I*” del primer cuatrimestre de primero del grado de Educación Primaria y son un total de 2.256 textos analizados, entre los que destaca el número de interacciones en los foros (1.723).

Las variables dependientes se refieren a los resultados que habitualmente se etiquetan como calificaciones finales. La producción intertextual grupal es un informe de investigación escrito en euskera, en el que deben mostrar que comprenden la importancia de la búsqueda, filtrado, selección y redacción de fuentes bibliográficas, con sus consecuentes referencias en norma APA de citación. Este informe se desarrolla a través de las cinco asignaturas del primer cuatrimestre y se orienta entre todo el profesorado de estas asignaturas. Las dos variables de examen son de la asignatura de desarrollo de competencia comunicativa previamente mencionada: la producción intertextual con tres fuentes bibliográficas la escriben en euskera y el resumen de un texto académico-científico es en castellano. Finalmente, han respondido a un cuestionario de preguntas abiertas sobre el trabajo en equipo.

Tabla 1

Tareas procesuales (VI) y finales (VD), tipos de tarea y número de textos analizados por tarea

Tarea	Tipo de tarea	Nº de textos analizados
Pregunta abierta sobre autopercepción individual del nivel de competencia comunicativa académica en euskera y castellano.	<i>Tarea inicial de autodiagnóstico (VI)</i>	317
Foros de debate (desarrollar temas conectados a artículos académico-científicos, con sus correspondientes referencias bibliográficas). Foro para la gestión del trabajo en equipo (espacio de organización y gestión del trabajo en grupo: plazos, entregas, actas de grupo...).	<i>Tareas procesuales de comunicación social virtual (VI)</i>	1.723

Tarea	Tipo de tarea	Nº de textos analizados
Proyecto de Tutorización entre iguales (proyecto transversal basado en comentarios de retroalimentación y revisión por pares, con comentarios en fichas del glosario y mensajes en los foros).	<i>Tareas procesuales de competencia profesional y personal, desarrollo de la autonomía y responsabilidad, y capacidad de aprendizaje (VI)</i>	216
Producción intertextual grupal (informe académico intertextual grupal de entre 22 y 25 páginas).	<i>Tarea final de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa de alto valor referencial (VD)</i>	96
Examen I: producción de un texto intertextual individual, a partir de tres fuentes bibliográficas dadas.	<i>Tarea final de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa de alto valor referencial (VD)</i>	374
Examen II: resumen de un texto académico-científico en tiempo limitado (50 minutos).	<i>Tarea final de evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa de alto valor referencial (VD)</i>	374
Encuesta para la autoevaluación del trabajo en equipo.	<i>Tarea final de autoevaluación del desarrollo de la autonomía y la coevaluación (VD)</i>	165
<i>Nº total de textos analizados</i>		2.352

Fuente: Elaboración Propia

En la segunda fase, se han aplicado los resultados de la primera fase de la investigación, sin embargo, únicamente se ha estudiado la cuestión de la retroalimentación docente en las tareas que, en la primera fase, han destacado por correlacionar significativamente con los resultados de aprendizaje. Se han analizado 860 mensajes de retroalimentación docente de tres grupos (seis mensajes por

estudiante, aproximadamente). Esta retroalimentación se ha comunicado a través de la herramienta *tarea de Moodle*, de forma privada y personalizada.

2.3. Procedimiento

Fase I: diseño experimental

Para la recogida de datos y textos, se ha utilizado la plataforma *Moodle*, salvo en las tareas de examen, que se han escrito a mano. Se han utilizado las herramientas *tarea, feedback, foro y glosario*, y todas las calificaciones se han descargado a través de la hoja de cálculo del *libro de calificaciones*. Estas herramientas aseguran el anonimato y el muestreo aleatorio de grupos.

La extracción más compleja ha consistido en la descarga de textos escritos en los diversos foros, ya que no existe ninguna herramienta desde el rol docente de *Moodle* para descargarlos de forma sencilla. Como solución a esta dificultad, se han recuperado las copias de seguridad de los cursos de *Moodle* de todos los grupos experimentales y se han restaurado en una plataforma *offline* específica con fines de investigación. Se ha utilizado el *plugin PHPMyAdmin* para realizar consultas directamente en la base de datos *MySQL* y extraer así tanto los textos como su categoría (si se refieren a la apertura de un hilo o si son respuestas a un hilo determinado) en diversas hojas de cálculo.

Una vez extraídos y anonimizados los textos, se ha utilizado el software de análisis de datos cualitativos *NVivo*, con el que se han categorizado los textos por niveles numéricos de competencia y se han etiquetado para analizarlos en mayor profundidad, señalando, por ejemplo, fragmentos en los que se da una retroalimentación correctiva, o expresiones afectivas que muestran empatía, etc. Todos los datos que han sido susceptibles de cuantificar han sido procesados con el software de análisis de datos cuantitativos *SPSS*, para contrastarlos con los datos cuantitativos de las calificaciones.

Para responder a la interrogante relacionada con los foros virtuales, se han clasificado los textos por niveles competenciales (ver Tabla 2), se han establecido cuatro marcadores categóricos (posición en la comunicación, tipología comunicativa, idioma utilizado y expresiones emocionales utilizadas), y se han aplicado dos índices: el Índice de Participación y el Índice Conversacional:

Índice de Participación = [Nº de mensajes de estudiantes] / [Nº de estudiantes en el grupo]

Índice Conversacional = [Nº total de mensajes del grupo] / [Nº de hilos de todos los foros]

Estas fórmulas ayudan a tener una visión global del nivel de comunicación virtual de cada grupo y así facilitar comparaciones generales entre grupos.

Tabla 2

Matriz de valoración de la competencia comunicativa y social, niveles competenciales 1-5

Nivel	Resultados de aprendizaje (Marco Europeo de Competencias)	Tipología de comunicación	Tipo de comunic.
1	Respuesta sencilla de comunicación escrita. Muestra su rol social.	Respuesta breve, solo para mostrar su presencia en el foro.	Declarativa
2	Respuesta sencilla, pero detallada, de comunicación escrita. Adapta su rol a diferentes situaciones sociales.	Expone sus ideas como respuesta a la participación docente (o de otros compañeros).	Declarativa
3	Produce comunicación escrita detallada (y da respuesta también de forma detallada). Asume la responsabilidad de su comportamiento y su comprensión.	Consulta a otros su opinión. Referencia a otros participantes del hilo conversacional.	Reactiva
4	Produce comunicación escrita detallada (y da respuesta también de forma detallada) en situaciones desconocidas. Utiliza su autoconocimiento para modificar su conducta.	Discurso estructurado. Presenta la información con claridad.	Reactiva
5	Presenta las ideas bien estructuradas y de forma coherente a sus compañeros, revisores y docentes, utilizando información cuantitativa y cualitativa. Muestra una comprensión interiorizada del mundo, reflejando adhesión hacia los otros.	Contenido aceptable, opinable. Hace referencia al hilo conversacional, utiliza referencias externas o a un hilo conversacional anterior.	Interactiva

Fuente: Elaboración Propia (adaptado de Ezeiza y Palacios, 2009).

Para las interrogantes relacionadas con la retroalimentación entre iguales, el procedimiento ha sido similar: primeramente, se ha establecido el nivel competencial (ver Tabla 3) y posteriormente se han analizado las etiquetas relativas al tipo de retroalimentación para contrastar las producciones en mayor detalle.

Tabla 3

Matriz de valoración de Autonomía, Responsabilidad y Capacidad de Aprendizaje, niveles competenciales 1-4

Nivel	Autonomía y autorregulación	Desarrollo de la identidad académico-profesional (adaptado del Marco Europeo de Competencias)	Tipo de retroalimentación
1	Muestra capacidad de autorregulación si recibe algún tipo de guía.	Cumple con las tareas solicitadas.	Ha utilizado la retroalimentación recibida para mejorar las tareas.
2	Es consciente de la necesidad de autorregulación y muestra iniciativa para cumplir con las tareas solicitadas.	Cumple con las tareas solicitadas utilizando la información recibida. Comprende los objetivos que se pretenden lograr a través de las tareas.	Trata de mejorar las tareas solicitadas. Ofrece retroalimentación correctiva a sus compañeros/as.
3	En situaciones estables, asume responsabilidades para cumplir con las tareas y para aprender.	Utiliza fuentes de información y tiene en cuenta el contexto social para cumplir con las tareas solicitadas. Supera los límites de las tareas para realizar trabajos más desarrollados.	Toma la responsabilidad de aplicar conceptos utilizados anteriormente en situaciones nuevas. Además de la retroalimentación correctiva, ofrece retroalimentación de sugerencia.
4	En situaciones estables, se autorregula y tiende hacia la corrección. Revisa trabajos de otros y realiza y admite sugerencias.	Integra información de fuentes expertas y la adapta al contexto social, identificando las características del entorno académico o profesional.	Cuestiona las tareas propuestas y las discute desde una perspectiva del aprendizaje. Propone tareas alternativas. Analiza los requerimientos de la tarea. Comparte las ideas con el grupo. Ofrece a sus compañeros/as retroalimentación de sugerencia y de intervención.

Fuente: Elaboración Propia (adaptado de Ezeiza, 2015).

Junto con estos análisis, se han parametrizado todos los resultados posibles para realizar diversos análisis estadísticos (descriptivos, de normalidad, de distribución de frecuencias, correlacionales, etc.), algunos de ellos de modo exploratorio, para recabar resultados que ayudaran a responder las interrogantes de la investigación.

Fase II: aplicación de resultados y variable de retroalimentación docente

Esta segunda fase ha sido más sencilla en cuanto a proceso de investigación, ya que se ha centrado la atención en las tareas que correlacionan significativamente con los resultados de aprendizaje. El objetivo principal de esta fase ha sido responder a las interrogantes relacionadas con la retroalimentación docente.

Para ello, se han utilizado cinco foros virtuales de debate en cada uno de los tres grupos, en los que se ha solicitado al alumnado una reflexión-debate apoyado en una o más fuentes bibliográficas, proponiendo una progresión, tanto en la dificultad como en la exigencia docente, en el uso de estas fuentes y en la calidad discursiva.

La retroalimentación se ha compartido de forma personal con cada estudiante a lo largo del cuatrimestre a través de la herramienta “tarea” de la plataforma Moodle. Al final del periodo, se ha utilizado el área de “Calificaciones” de la plataforma para descargar la retroalimentación en una hoja de cálculo. Después, se ha procedido a anonimizar y desagrupar la retroalimentación.

Finalmente, se han analizado los 860 mensajes de retroalimentación docente generados en los tres grupos y se han analizado cualitativamente, etiquetando y categorizando los mensajes con las mismas herramientas aplicadas en la fase I a la retroalimentación por pares.

3.Resultados

En este apartado, se trata de responder a las interrogantes de la investigación con algunos datos que pueden ser de interés. Se han agrupado, por tanto, en tres bloques: (1) resultados relacionados con el uso de foros virtuales; (2) resultados relacionados con la revisión por pares y retroalimentación entre iguales; y (3) resultados relacionados con la retroalimentación docente.

3.1. Resultados relacionados con el uso de foros virtuales

En cada grupo experimental la participación en los foros ha sido alta, al situarse entre el 82.33 % y el 95.70 % del alumnado. El Índice de Participación se ha situado entre 1.96 y 5.13, con una baja correlación entre grupos. En cuanto al Índice Conversacional, las intervenciones no se han situado en hilos de conversación y la mayor parte de los mensajes han quedado sueltos en el foro, ya que sólo un grupo ha superado los dos puntos, lo que significa que en el grupo en el que más se han hilado las

conversaciones la media ha superado en poco los dos mensajes por hilo (el Índice Conversacional se sitúa entre 1.03 y 2.24).

Esta situación comunicativa contrasta con el grupo semipresencial, que en este grupo de resultados ha actuado a modo de grupo de control (GSP). Este grupo, por sus características particulares (edad mayor del alumnado y necesidad de comunicación virtual), ha realizado un uso intensivo del foro virtual, con una participación del 93.03 %, un Índice de Participación de 18.41 y un Índice Conversacional de 5.67, notablemente superior.

En el análisis cualitativo de los tipos de comunicación de los mensajes, se ha hallado que sólo el 52.19% de los mensajes tiene carácter referencial, es decir, no puede decirse que haya una clara predominancia de comunicación referencial. En cualquier caso, puede decirse con una significación asintótica bilateral de 0.000 que existe correlación entre el grupo experimental y la proporción de mensajes de alto valor referencial en relación a los mensajes de interacción social, es decir, en cada grupo los foros han tenido una dinámica específica que no depende del diseño de la tarea sino de cómo han fluido las interacciones.

Es posible que el bajo índice conversacional de los grupos presenciales sea debido a que satisfacen las necesidades socioafectivas en la presencialidad. De hecho, son muy pocos los mensajes que contienen elementos emocionales en los grupos presenciales. Se esperaba una baja frecuencia, pero incluso extrayendo los elementos más básicos relacionados con la expresión emocional, tales como un emoticono o un saludo tipo 'hola', solo el 21.11% de los mensajes tienen incluido algún elemento de expresividad.

En relación con la lengua utilizada, se han encontrado elementos emocionales en 113 mensajes en castellano y 104 mensajes en euskera, lo que supone un 20.73% de los mensajes en castellano y el 21.53% de los mensajes en euskera. Puede decirse que no existe una diferencia entre la opción lingüística y la frecuencia de uso de elementos emocionales, a pesar de la asimetría en el bilingüismo del alumnado. Una peculiaridad del análisis cualitativo ha consistido en encontrar una similitud muy alta en el estilo y el registro de los textos en ambas lenguas, al optar claramente por un registro formal, mostrando respeto y distancia emocional, principalmente en los mensajes escritos entre iguales.

En general, es muy reducida la presencia dialectal en euskera (salvo alguna palabra en algún mensaje). El alargamiento de palabras ('kaixooooo') es también muy puntual y tampoco es frecuente el uso de mayúsculas para enfatizar el mensaje (solo se ha utilizado en 5 mensajes). Es representativo que para saludar se haya optado, mayoritariamente, por expresiones neutras o formales, tales como 'hola' o 'saludos', y sea puntual el uso de expresiones informales de saludo ('Epa!', 'Aio!', 'Aiooooo!' o similares), tan habituales en las redes sociales. La presencia de emoticonos es también muy reducida, tan solo 16 emoticonos en 1.028 mensajes.

3.2. Resultados relacionados con la revisión por pares y retroalimentación entre iguales

Para conocer qué tipo de retroalimentación han ofrecido las y los estudiantes a sus compañeros y otros equipos por escrito, se han analizado cualitativamente 187 comentarios. Estos comentarios los han escrito como grupo de trabajo, de manera que han podido debatirlos antes de compartirlos. Han participado 51 equipos en total, y cada equipo ha escrito entre 3 y 5 comentarios, para que tampoco suponga una alta carga de trabajo para el alumnado.

Para categorizar la retroalimentación recogida, se han establecido cuatro niveles:

- (1) Retroalimentación correctiva lingüística
- (2) Retroalimentación correctiva lingüística y de las referencias bibliográficas
- (3) Retroalimentación correctiva y de sugerencia sencilla
- (4) Retroalimentación correctiva y de sugerencia compleja

Los resultados indican que son muy pocos los comentarios que ofrecen una retroalimentación únicamente correctiva lingüística, solo 7 comentarios (3.72 %), que pueden clasificarse en retroalimentación lingüística específica, general y, en algún caso, retroalimentación con correcciones erróneas.

En el nivel 2 de retroalimentación, se han intercalado comentarios en torno a las referencias bibliográficas con las correcciones lingüísticas y propuestas de correcciones. Se han calificado de nivel 2 el 31.91% de mensajes, que se han agrupado en mensajes con retroalimentación positiva (lo que ha hecho “bien”) y retroalimentación negativa (lo que ha hecho “mal”).

En el nivel 3 y 4, el equipo retroalimentador ha ofrecido sugerencias a los grupos tutorizados para mejorar su trabajo. Cabe destacar que la retroalimentación que incluye sugerencias de mejora suponga el 64.37 % de los comentarios, de los cuales el 28.73 % de los comentarios ha ofrecido retroalimentación detallada para la mejora del texto y de las referencias bibliográficas.

A continuación, se ofrece un ejemplo de cada nivel que puede ayudar a comprender cómo redacta la retroalimentación el alumnado y a qué tipo de retroalimentación corresponde cada nivel (ver Tabla 4, ejemplos traducidos por la autora de los originales en lengua vasca):

Tabla 4

Ejemplos de nivel y casuística de comentarios de retroalimentación dados por los equipos tutores a los estudiantes tutorizados

Nivel y casuística	Ejemplo
Nivel 1 (a) Retroalimentación correctiva lingüística específica.	<i>Has cometido algunas faltas ortográficas [ofrecen ejemplos y correcciones]. Por otra parte, hemos encontrado algunas palabras castellanizadas, como [proponen alternativas]. Además de eso, hemos visto algunos usos incorrectos de algunas palabras [ejemplos y correcciones]. Por último, tenemos alguna cosilla que comentar sobre la puntuación. Hemos visto la necesidad de algunos puntos y comas, a veces las oraciones son demasiado largas. Ánimo.</i>
Nivel 1 (b) Retroalimentación correctiva lingüística global.	<i>Nos ha parecido que todo está bien, no hemos encontrado ningún fallo que mencionar.</i>
Nivel 1 (c) Retroalimentación correctiva lingüística errónea.	<i>[fragmento de texto revisado]. Creemos que el verbo es incorrecto y que es [corrección]. La palabra [uso correcto] creemos que se escribe [solución incorrecta].</i>
Nivel 2 (a) Retroalimentación positiva correctiva lingüística y de las referencias bibliográficas.	<i>Ha hecho un trabajo muy bueno, con la referencia correcta, también la fuente de la información. Ha puesto las palabras clave también, ya que están totalmente relacionadas con el texto. El resumen es correcto y preciso, recoge las ideas principales, y en relación a la ortografía, no hay fallos.</i>
Nivel 2 (b) Retroalimentación negativa correctiva lingüística y de las referencias bibliográficas.	<i>[...]. Hemos detectado varios fallos ortográficos y sintácticos, algunos de ellos graves. Por ejemplo, ha escrito [oración con incorrecciones] en lugar de [corrección]. Entre otros fallos, vemos que las ideas están bastante fragmentadas, con un nivel bajo de cohesión. Dice que el texto cuenta varias experiencias, pero en el resumen no cuenta nada más que una. De todas maneras, tomado el texto en general no está mal y da bastante información.</i>
Nivel 3 Retroalimentación correctiva y de sugerencia sencilla.	<i>Excelente búsqueda enhorabuena!!!!!!!!!!!!!! Confirmamos que se trata de un texto científico. Confirmamos que está bien escrito el resumen. Sin embargo, las palabras clave son demasiado generales, desde nuestra humilde opinión. ¡Hasta el lunes!</i>

Nivel y casuística	Ejemplo
Nivel 4 Retroalimentación correctiva y de sugerencia compleja.	<i>Primero tenemos que decir que tu resumen está muy bien escrito, se ve que tienes un nivel de euskera muy rico y que sabes sacar el mensaje de un texto... Para encontrar el artículo científico no has buscado mucho, lo has encontrado poniendo tu tema en google sin más, pero no pasa nada porque es la primera vez y se comprende que todavía andes un poco perdido buscando información(estamos todas igual). Has tenido buena suerte, creo que el artículo que has encontrado está en una web fiable y la información que está ahí está muy bien, pero puede ser muy general... Para terminar, tengo que decir que no te preocupes, estamos seguras que en poco tiempo vas a hacer mejor la búsqueda de información. :-)</i>

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al impacto de este proyecto en las calificaciones de cada tarea final (VD) y de las calificaciones finales, en todos los casos existen diferencias significativas entre grupos, con una significación de 0.000 en la prueba de Kruskal-Wallis. En relación con la diferencia de resultados entre los grupos experimentales y de control, el número de estudiantes que no ha superado la asignatura se mantiene relativamente estable en todos los grupos (no hay diferencias significativas), sin embargo, es notable la mejora de las calificaciones superiores, ya que el 40.6 % del alumnado que ha trabajado la retroalimentación entre iguales ha obtenido una calificación de *Sobresaliente*, cuando la media del resto de los grupos es de 7.9 %.

3.3. Resultados relacionados con la retroalimentación docente

En los tres grupos en los que se han aplicado las mejoras procedentes de la primera fase de la investigación, la persona docente ha compartido 860 mensajes de retroalimentación con 141 estudiantes en un periodo de cuatro meses. Esto supone una retroalimentación continuada y sostenida en el tiempo, para que sea procesual y también apoye la retroalimentación entre iguales, sirviendo de modelaje.

La retroalimentación ha consistido en mensajes combinados de retroalimentación correctiva, de sugerencia, integrada y supervisada, con el fin de promover el desarrollo de la conciencia lingüística crítica. Para facilitar el trabajo, se apoya en rúbricas sencillas específicas de cada foro que contienen ítems manejables para la persona docente, aunque la retroalimentación no ha sido la mera colocación de ítems de la rúbrica, sino que se interpretan teniendo en cuenta la evolución de cada estudiante. Se han emitido mensajes breves con elementos afectivos (saludar, agradecer el trabajo realizado, animar a continuar trabajando) y modalizadores discursivos que faciliten la comprensión rápida del mensaje. La estructura básica es:

- Saludar, utilizando el nombre del o la estudiante.
- Agradecer el trabajo y realizar una valoración global.
- Valorar el contenido del trabajo, la documentación utilizada y las referencias bibliográficas.
- Valorar la calidad lingüística.
- Proponer posibles vías de mejora.
- Agradecimiento final.

A continuación, se ofrecen tres ejemplos de retroalimentación docente (traducción propia de los originales en lengua vasca):

Ejemplo 1

Hola, XXX: muchas gracias por tu texto, es interesante y claro. En cuanto al contenido, podría tener mayor profundidad, pero es aceptable, ya que has incluido ideas interesantes relacionándolas con los artículos que has leído. Las referencias también las has escrito bien, salvo una cosilla: cuando la cita es literal, hay que añadir la página en la que está ese texto en el artículo que has leído, junto a la autoría y el año (por ejemplo: Rojas et al., 2018, p. xx). En el uso de la lengua, has cometido algunos pequeños errores, pero no son muchos y son esporádicos, por lo que, aunque tienes que seguir mejorando algunos aspectos, muestras un buen nivel. Muchas gracias y cualquier duda que tengas, pregúntame tranquilamente.

Ejemplo 2

Hola, XXX: muchas gracias por tu texto, es interesante y, en general, puede decirse que es claro. En algunos momentos me da la sensación de que tienes dificultades para exponer tus ideas de forma eficiente, es decir, que, aunque muestras buen nivel de escritura en euskera, en algunos momentos no logras expresar lo que quieres decir. Tal vez sea porque aún te cuesta un poco comprender los textos, a ver si puedes ir soltando ese nudo en los siguientes trabajos. Las referencias están bien integradas en el texto.

También tendrías que incrementar el control sobre los errores lingüísticos, prestar más atención a la corrección y revisar bien tus textos. Puede ser que vayas mejorando tu competencia lingüística a medida en que te sumerjas en el grado, pero es una cuestión a la que vamos a ir dándole seguimiento.

Es posible que tengas compañeros o compañeras que puedan ayudarte, y también sería interesante que concertáramos una tutoría para una orientación más específica. Muchas gracias y, cualquier duda que tengas, pregúntame tranquilamente.

Ejemplo 3

Hola, XXX: muchas gracias por tu texto, está muy bien escrito. Has expresado las ideas con claridad, apoyándote en el artículo que has referenciado. No obstante, has tenido una confusión en la referencia, ya que el artículo que has mencionado en tu trabajo (Cenoz y

Santos, 2017) no se corresponde con el que has añadido en el apartado de Referencias Bibliográficas.

Por otra parte, en el texto no se añaden las iniciales de la autoría, estas van únicamente en el apartado final de las referencias, es decir, has escrito: (Cenoz, J., y Santos, A. ,2017) y debería ser -> (Cenoz y Santos, 2017). El asunto de las referencias es un poco lioso, pero, al mismo tiempo, es importante, a ver si en los siguientes trabajos puedes ir comprendiéndolo mejor y mejorando poco a poco. Pregúntame cualquier duda que te surja, ¡muchas gracias!

4. Discusión

Aunque los foros virtuales pueden ofrecer un contexto sociodiscursivo específico, esta interpretación no parece inmediata y depende del curso de las interacciones en cada grupo. La publicación de textos en los foros facilita el aprendizaje entre iguales, al compartir ejemplos de producción escrita, abrir a la posibilidad de realizar comentarios de revisión por pares y trabajar formas de expresar la retroalimentación. Son una herramienta útil para compartir tareas de escritura académica breve que incluyan búsqueda documental y referencias bibliográficas. El alumnado ha diferenciado con claridad el entorno virtual como un entorno académico. No obstante, para que constituya un contexto sociodiscursivo en sí mismo, no es suficiente con definir las tareas y explicar las formas de interacción.

Se confirma que los grupos estudiados de primer curso del grado de Educación Primaria han generado formas de comunicación específicas y no equiparables al resto de grupos, aspecto interesante porque se reproduce lo que sucede en el aula presencial que impulsa la reflexión docente sobre la particularidad del microclima de cada aula y de las dinámicas comunicativas que se construyen.

El formato de escritura en los foros agiliza la retroalimentación, tanto docente como discente. Si bien el proceso de revisión docente es tecnológicamente complicado, las producciones escritas se observan rápidamente y se puede actuar de manera casi inmediata en los casos en los que sea valioso que la retroalimentación llegue a tiempo. Al trabajar con textos breves que incluyen una o más referencias bibliográficas, se pueden detectar los aspectos más problemáticos de forma temprana, trabajarlos con mayor detalle, basando las actividades en textos reales del alumnado, y posibilita la tarea de retroalimentación entre iguales sin que el alumnado la considere una gran carga de trabajo.

La retroalimentación entre iguales ha mostrado, en este estudio con alumnado recién ingresado en la universidad, que puede ser una variable destacada para la mejora de las producciones académicas de alto valor referencial, tanto aquellos trabajos construidos a partir de una o dos fuentes bibliográficas, como los que combinan diez o quince referencias. Es posible que esta mejora pueda deberse también a la colaboración entre equipos y la generación de un clima constructivo de ayuda y respeto al trabajo.

5. Conclusiones

Como consideración general, conviene subrayar que, al tratarse de un estudio de caso de un proceso didáctico real, los resultados obtenidos pueden deberse a cuestiones que no han sido controladas, o pueden ser fruto del azar o de otras variables extrañas. Por lo tanto, aunque se ha realizado una aproximación al estudio empírico, se trata de un estudio interpretativo en el que se contrastan los análisis cuantitativos y los análisis cualitativos con el fin de llegar a una mayor comprensión de los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa escrita en entornos universitarios; es decir, esta investigación no trata de determinar la competencia del alumnado, sino de explorar diversas formas de ayudar al desarrollo de la competencia desde una perspectiva compleja y multidimensional. Por otra parte, los resultados de las investigaciones sociales son siempre parciales, debido al gran número de variables que afectan a los procesos de aprendizaje: individuales, de constitución y desarrollo de los grupos de aula, relacionadas con el contexto sociocultural, económico y otros.

En cuanto a la primera interrogante, ¿pueden considerarse los foros virtuales como un contexto sociodiscursivo específico, o son considerados por el alumnado solamente como un espacio para la entrega de tareas? Lo que nos muestra este estudio es que cada grupo tiene su propia dinámica comunicativa en los foros; esto puede indicar que sí existe un contexto comunicativo diferencial. El bajo índice conversacional de los grupos presenciales indica que los foros pueden no ser interpretados por el alumnado como un lugar referencial y social específico, aunque las formas de interactuar indican que ajustan el rol comunicativo al contexto, diferenciando los foros de las redes sociales y también de la mera entrega de tareas.

Respondiendo a la segunda interrogante, ¿qué impacto tiene la retroalimentación entre iguales en los resultados de aprendizaje y las calificaciones finales? Parece tener un impacto mayor en la mejora de las calificaciones medias y bajo impacto en la reducción de las calificaciones bajas. Esto puede deberse a que la retroalimentación de sugerencia estimula la mejora, o que el alumnado con habilidades de expresión escrita pueda extraer un mayor beneficio de las sugerencias, mientras que el alumnado con dificultades lingüísticas pueda necesitar información más precisa relacionada con sus errores.

En relación a la tercera interrogante, ¿cómo se puede combinar la retroalimentación por pares con la retroalimentación docente, para que ambas se apoyen y sirvan de manera constructiva a los procesos de aprendizaje? Aunque esta interrogante no queda directamente respondida con los datos, hay algunos indicadores que muestran que la retroalimentación por pares puede proporcionar una retroalimentación de sugerencia valiosa, aunque sigue siendo necesaria la retroalimentación docente, tanto correctiva, de la que puede beneficiarse especialmente el alumnado con dificultades lingüísticas, como de sugerencia, a modo de orientación o proyección de la competencia comunicativa del alumnado.

Finalmente, ¿cómo puede ayudar el uso de plataformas digitales a esta retroalimentación personalizada, para agilizar la labor docente? La comunicación personalizada y rápida de las plataformas mantiene una continuidad que en la presencialidad es complicada. Transformar las matrices de evaluación o rúbricas en un formato comunicativo aligera el proceso de escritura de la retroalimentación cuando se trata de grupos grandes, como es el caso, ya que se puede preparar un conjunto de respuestas tipo que se adaptan a cada estudiante. En cualquier caso, son ayudas reducidas, teniendo en cuenta el volumen de trabajo que supone estas revisiones. La mayor ayuda es aprovechar la acumulación de datos sobre la asignatura que recolectan estas plataformas para determinar qué tareas son las más valiosas y centrar la retroalimentación más exhaustiva en ellas.

La línea por la que se continuará esta investigación vendrá a fortalecer el concepto de aprendizaje participativo. Tanto esta como otras investigaciones han ido mostrando su potencialidad, sin embargo, exige horizontalización de las relaciones sociales, tanto por parte docente como entre iguales, ya que no se debe dar por hecho que entre el alumnado no hay verticalidades. Dinamizar la confianza, la libertad y la construcción colectiva puede devenir en aprendizajes ricos y diversos.

6.Referencias

- Alonso Fourcade, M. P. y Bronckart, J. P. (2007). Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. En I. Plazaola, y M. P. Alonso Fourcade (Eds.) *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea* (pp. 13-61). Erein.
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Butterfield, B. y Metcalfe, J. (2006). The correction of errors committed with high confidence. *Metacognition and Learning*, 1(1), 69-84. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6894-z>
- Carlino, P. (2022). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.) *Leer y Escribir en la Universidad. Textos en Contexto 6* (pp. 5-21). The WAC Clearinghouse. Recuperado desde <https://wac.colostate.edu/books/international/la/leer/>
- Chapelle, C. y Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge University Press.
- Chi, M. T. H. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 33-49. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199611\)10:7<33::AID-ACP436>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7<33::AID-ACP436>3.0.CO;2-E)
- Comunidades Europeas (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://doi.org/10.2766/14724>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado desde <http://rm.coe.int/0900001680a52d53>
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. y Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Graó.

- Da Silva, E. R. y Dotta, S. (2018). Interfaces da flexibilidade cognitiva e da aprendizagem em fóruns de discussão. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 303-322. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17496>
- Ezeiza, A. (2015). *Komunikaziorako gaitasunaren ebaluazioa ingurune birtualetan goi-mailako irakaskuntzan* (tesis doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10810/17492>
- Ezeiza, A., Karrera, I., Aldaz, J., Elizalde, L. M., Olalde, B. y Zulaika, T. (2011). Trabajando conjuntamente desde el módulo: el proyecto interdisciplinar. *III Congreso Internacional Unives11. La autogestión del aprendizaje*. Congreso llevado a cabo en la Universitat de Girona, Girona, España. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10256/3694>
- Ezeiza, A. y Palacios, P. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *Relieve*, 15(2), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4159>
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman/Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845661>
- Gómez-Devís, M. B. y Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad. *Realia, Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24(1), 72-88. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16048>
- Human Readers (2013). *Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment*. Recuperado desde <http://humanreaders.org/>
- Knoch, U. (2011). *Diagnostic Writing Assessment. The Development and Validation of a Rating Scale*. Peter Lang. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01212_19.x
- Lepschy, A. (2008). Communication training. En G. Rickheit y H. Strohner (Ed.) *Handbook of Communication Competence, HAL Vol. 1* (pp. 315-341). Walter de Gruyter GmbH&Co.
- Manchón, R. M. (2011). The language learning potential of writing in foreign language context: Lessons from research. En M. Reichelt y T. Chimasko (Ed.) *Foreign Language Writing Instructions. Principles and practices* (pp. 44-64). Parlour Press.
- Marinkovich, J. y Benítez, R. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista signos*, 33(48), 117-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800009>

- Mauri, T., Colomina, R. M., Clarà, M. y Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa en Moodle. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1103-1128. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1471>
- Mendoza-Denton, N. (2004). Language and identity. En J.K. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-Estes (Ed.) *Handbook of Language Variation and Change* (pp. 475-499). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756591.ch19>
- Payne, A. L. (2021). A Resource for E-Moderators on Fostering Participatory Engagement Within Discussion Boards for Online Students in Higher Education. *Student Success*, 12(1), 93-101. <https://doi.org/10.5204/ssj.1865>
- Rafaeli, S., y Sudweeks, F. (1997). Networked Interactivity. *Journal of computer mediated communication*, 2(4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00201.x>
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Kogan Page. <https://doi.org/10.4324/9780203816684>
- Topping, K. J. (2007). Trends in Peer-Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Vasodavan, V., DeWitt, D., Alias, N. y Md Noh, M. (2020). E-moderation skills in discussion forums: Patterns of online interactions for knowledge construction. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(4), 3025-3045. <https://doi.org/10.47836/pjssh.28.4.30>
- Yang, Z., Gan, Z., Wang, J., Hu, X., Lu, Y., Liu, Z., y Wang, L. (2022). An Empirical Study of GPT-3 for Few-Shot Knowledge-Based VQA. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 36(3), 3081-3089. <https://doi.org/10.47836/pjssh.28.4.30>