

**UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTILOS DE RETROALIMENTACIÓN EN TUTORÍA
DE TRABAJO DE GRADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

ESMERALDA MARTÍNEZ CARRILLO*

Código: 2016287548

**Trabajo de tesis para obtener el título de
Magister en Educación**

Directora del proyecto


CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Bogotá, noviembre 2018

* Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 96 | |

| 1. Información General | |
|------------------------|--|
| Tipo de documento | Tesis de maestría de investigación |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Una aproximación a los estilos de retroalimentación en tutoría de trabajo de grado en educación superior |
| Autor(es) | Martínez Carrillo, Esmeralda |
| Director | Hernández Valbuena, Esmeralda |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 90 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | ESTILOS DE ENSEÑANZA; TUTORÍA; RETROALIMENTACIÓN; EDUCACIÓN SUPERIOR; TRABAJO DE GRADO. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Tesis de grado donde el autor se propone establecer una propuesta de estilos de retroalimentación de los docentes que dirigen trabajos de grado en educación superior. Plantea un estudio mixto y a partir de la grabación en audio de una tutoría de trabajo de grado, de cada uno de los 6 docentes universitarios de pregrado que participan en el estudio se realizan los análisis de los enunciados. Finalmente se definieron 4 estilos de retroalimentación en tutoría en trabajo de grado: 1. Estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica cálida. 2. Estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida. 3. Estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica formal. 4. Estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida. Las proyecciones del estudio contemplan validar el modelo de estilos de retroalimentación de trabajo de grado en otros contextos para mirar las posibilidades y alcance del modelo. Así, como continuar el estudio con la construcción de un instrumento que permita medir estilos en este contexto de tutoría, así como ponerlo a prueba en otros contextos de tutoría como en otros niveles de formación.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Abello, D y Hernández, C. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. <i>Revista Colombiana de educación</i>, No. 64, 1 sem: 309-325</p> <p>Abello, D y Hernández, C. 2010. <i>Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios</i> (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.</p> <p>Álvarez Aguilar, N; Marín Rodríguez, C; y Torres Bugdud, A. (2012). La interacción tutor - estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. <i>Humanidades Médicas</i>, 12(3), 409-426</p> |

- Agudelo-Gómez, C. (2015). Caracterización de los estilos de enseñanza en la educación superior. *Revista Principia Iuris*, enero - junio, Vol. 12, No. 23, 85-103.
- Astolfi, JP (2004). El "error", un medio para enseñar, *Díada*, Biblioteca para la actualización del maestro, 7-25.
- Calle Márquez, M; Saavedra Guzmán, L (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa*, núm. 11, julio-diciembre, 309-328.
- Callejas y Corredor (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, Vol. 3 Núm. 1, 1- 22.
- Camargo, A. (2010). *Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.
- Camargo, A. (2013). Conferencistas versus conversadores. Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. En: *Revista Colombiana de Educación*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL v.64, 273–307.
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación*, v,12 (01), 1-14.
- CINDA (2015). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe 2008-16. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/275275484_Desercion_en_educacion_superior_en_America_Latina_y_el_Caribe_2008-16.
- De del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, marzo, 16-32.
- De la Cruz Chehaybar y Abreu. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Rev. educ. sup*, vol.40 (157) México ene./mar, 190-209
- De la Cruz Flores, G; Abreu Hernández, L (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Perfiles Educativos*. 10 vol. XXXIV, núm. 138, 10-27.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, 935-959.
- García Cabrero, B; Ponce Ceballos, S; García Vigil, M; Caso Niebla, J; Morales Garduño, C; Martínez Soto, Y; Serna Rodríguez, A; Islas Cervantes, D; Martínez Sánchez, S; Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, 104-122
- Fresán, M. (2013). Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. Recuperado el 27 de diciembre del 2017 en: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_80.pdf
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style*. San Bernardino CA: Alliance Publishes
- Hattie, J & Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of educational research*. 77: 81. DOI: 10.3102/003465430298487. En: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de educación*. No. 64. 1 sem: 21-56.
- Jiménez, F (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista actualidades investigativas en educación*. Volumen 15, número 1. Enero – abril, 1-24.
- Kipus. (2008). Red docentes de América Latina. Y el caribe. V Encuentro internacional. Los estilos tutoriales y el docente investigador. Recuperado en: https://documentop.com/queue/la-educacion-superior-virtual-en-america-latina-y-el-caribe-cedoc_5a28598c1723dd4622736cbd.html.
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14 (8), 9-26.
- Lobato, C y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, vol. 52/2, 379-398.
- López, E (2016). Análisis de las tesis doctorales sobre tutoría: aproximación bibliométrica y tendencias temáticas. *Rev. gen. inf. doc.* 26(1), 147-164.
- Martín Día, M.J. y Kempa, R.F. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza e las*

ciencias, 9(1), 59-68.

- Ministerio de Educación Superior. (2016). El Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES. Estadísticas deserción y graduación 2015. Recuperado en: https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-357549_recurso_3.pdf.
- Molina, M. (2004). La tutoría una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, julio – dic, 028, 35-39.
- Mosston y Ashwoth (2008). Teaching Physical Education. First Online Edition, 2008
- Patiño-Garzón, L y Cardona-Pérez, A.M. (2012) Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Teoría*, vol. 21 (1): 9-20.
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de educación*, No. 64. 1 sem: 175-195.
- Rosas, A; Flores, D; Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 1, 153-185.
- Viciana, J; Mayorga-Vega, D; Ruiz, J; Blanco, H. (2016). La comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición. *Retos*, número 29, 17-21.
- Viciana, J.; Cervelló, E.; Ramírez, J.; San-Matías, J. y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, Vol 10, 99-116.
- Villegas Guerrero, M; González Ávila; G.; Gallardo Córdova, K. (2018). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. *RIEEGE*. Vol 8, No. 16, 88-94.
- Vives-Varela, T; Margarita Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Inv Ed Med*, 2(6):112-114.

4. Contenidos

La primera parte presenta la formulación del problema que plantea como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los estilos de retroalimentación de la tutoría de trabajo de grado en el contexto de la educación superior?. Para responder la pregunta de investigación plantea el objetivo general: Establecer una propuesta de estilos de retro alimentación de los docentes que dirigen trabajos de grado en educación superior. Y para cumplir con el objetivo general se busca a través de los siguientes objetivos específicos: describir las características en la retroalimentación a partir del análisis de los enunciados que realizan los docentes en la tutoría de trabajo de grado y definir los estilos de retroalimentación de los docentes durante la tutoría de trabajo de grado.

Presenta también el marco de antecedentes que se desarrolla a partir de la búsqueda de evidencia empírica. Se realizó una pesquisa en Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebscohost utilizando los términos: retroalimentación, estilos de retroalimentación, tutoría, tutor, educación superior, publicados en los últimos 12 años. A partir de la lectura de los resúmenes se seleccionaron los artículos que aportan evidencia empírica en educación superior en modalidad presencial y dejando de lado los estudios relacionados con procesos de enseñanza virtual, se incluyen tesis o artículos con revisiones sistemáticas o bibliométricos sobre tutoría en educación superior. Luego se desarrolla el marco teoría que incluye los siguientes apartados: Modelo, tutoría, modelo de retroalimentación, estilo pedagógico, métodos de enseñanza, estilos de enseñanza. Posteriormente se presenta el planteamiento de la metodología, la descripción de los resultados, discusión y conclusiones.

5. Metodología

Tipo de estudio. Para la aproximación a estilos de retroalimentación durante la tutoría en trabajo de grado se plantea un estudio con diseño mixto. El análisis de la información de carácter cualitativo se categoriza y se transforma a datos cuantitativos para el análisis de los enunciados emitidos por los docentes y finalmente se ajusta la descripción del modelo en lo cualitativo. Así, los dos actúan como

complementarios para el cumplimiento del objetivo del presente estudio. Población y muestra. La población correspondió a 16 profesores de vinculación tiempo completo de la Facultad de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Bogotá, que tienen asignado en su carga académica tutoría trabajo de grado. El muestreo se realizó por conveniencia y es de carácter no probabilístico, la muestra de participantes correspondió a 6 docentes. Requisitos de selección de los participantes: 1) docentes con un mínimo de tres años de experiencia en actividades de tutoría, 2) asignación en su carga académica de tutoría de trabajos de grado durante el semestre de recolección de la información, 3) que la asignación corresponda, por cada trabajo de grado, a uno o máximo dos estudiantes, 4) nivel mínimo de formación académica de maestría y 5) presencia de docentes de ambos sexos. La técnica de recolección. Se utilizó el registro del desarrollo de la tutoría mediante la grabación del audio durante el desarrollo de la tutoría. Procedimiento. Se realizó en 6 fases: revisión de literatura y definición inicial de categorías y dimensiones, selección de los docentes, acercamiento y diligenciamiento del consentimiento informado, recolección de información, preparación de la información para el análisis y análisis de la información.

6. Conclusiones

El análisis de los enunciados emitidos por los docentes durante la tutoría permitió la definición de 5 categorías para caracterizar la retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado: énfasis de la retroalimentación, orientación de la tutoría, cercanía psicológica, tipo de contenido y tipo de retroalimentación.

Además, permitió definir unas características propias o funciones del rol del docente durante el desarrollo de la retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado. Así, en el grupo de participantes se identifican tres funciones en su rol de tutor de trabajo de grado. La primera función en la orientación de la tutoría: directiva, una segunda función donde se privilegia la asesoría de tipo metodológico, y finalmente, una tercera función en el uso de una retroalimentación formal evitando el uso de refuerzo positivo o negativo hacia el estudiante.

También, la caracterización de retroalimentación que realizan los docentes en el rol de tutor a partir del análisis de los enunciados durante la tutoría facultó definir 4 estilos. Un primer estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica cálida, un segundo estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida, un tercer estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica formal; y finalmente un cuarto estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida.

Los 4 estilos definidos cumplen con las siguientes características: Una noción diferenciadora de las conductas de los tutores, integra diferentes dimensiones del sujeto y tiene un carácter neutral, donde no se presenta una jerarquía de un estilo sobre otro. Se esperaba que cumpliera, además, con la característica permanencia en el tiempo del comportamiento de los individuos, sin embargo, es una limitante en este estudio dado que el estudio fue de carácter transversal.

| | |
|----------------|------------------------------|
| Elaborado por: | Martínez Carrillo, Esmeralda |
| Revisado por: | Hernández Valbuena, Carolina |

| | | | |
|-----------------------------------|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 30 | 11 | 2018 |
|-----------------------------------|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| Estudio estilos de retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado en educación superior | 11 |
| Planteamiento del problema | 11 |
| Justificación | 14 |
| Objetivos del estudio | 15 |
| Antecedentes | 16 |
| Marco teórico | 24 |
| Modelo | 24 |
| Elementos para la formulación de los estilos de retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado | 24 |
| La tutoría | 24 |
| Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007) | 26 |
| Estilos de enseñanza | 29 |
| Marco metodológico | 41 |
| Población y muestra del estudio | 42 |
| Técnicas de recolección de información | 43 |
| Procedimiento | 43 |
| Descripción y discusión de resultados | 47 |
| Descripción del modelo de retroalimentación en tutoría de trabajo grado | 47 |
| Descripción de las características de retroalimentación | 67 |
| Diferencias entre los perfiles de retroalimentación de la muestra | 75 |
| Propuesta estilos de retroalimentación en los tutores de trabajo de grado | 80 |
| Conclusiones | 86 |

Referencias bibliográficas 89

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Resumen de categorías de análisis de los atributos de los tutores. De la Cruz y Abreu (2012)..... | 17 |
| Tabla 2 Modelo de evaluación de competencias de la tutoría. García et al. 2016..... | 20 |
| Tabla 3 Estilos tutoriales del trabajo de grado realizado por Kipus (2008)..... | 21 |
| Tabla 4 Tipos de tutoría..... | 24 |
| Tabla 5 La retroalimentación en el modelo de Hattie y Timperley (2007)..... | 26 |
| Tabla 6 Funciones del docente en el contexto educación médica (Bronstrom, 1979)... | 30 |
| Tabla 7 Estilos pedagógicos. Callejas y Corredor (2002)..... | 31 |
| Tabla 8 Estilos pedagógicos. INVEDUSA (2006) | 32 |
| Tabla 9 Modelo de Díaz y Kempa (1991). En el contexto educación de las ciencias.... | 34 |
| Tabla 10 Métodos de enseñanza. Kolb (1994)..... | 34 |
| Tabla 11 Modelo de estilos de enseñanza. Grasha (2002) | 36 |
| Tabla 12 Estilos de enseñanza de Mosston y Ashwoth (2008) | 36 |
| Tabla 13 Modelo propuesto por Agudelo-Gómez (2015)..... | 37 |
| Tabla 14 Modelo instrumental de estilo de enseñanza. Abello y Hernández (2010) | 38 |
| Tabla 15 Estilos de enseñanza de profesores de ciencias. Camargo (2010)..... | 39 |
| Tabla 16 Características de los participantes | 43 |
| Tabla 17 Definición inicial de categorías, dimensiones y subdimensiones..... | 48 |
| Tabla 18 Características de la Retroalimentación de trabajo de grado en educación superior y código utilizado. | 50 |
| Tabla 19. Fragmento matriz de análisis..... | 51 |
| Tabla 20 Énfasis de la retroalimentación..... | 59 |

| | |
|--|----|
| Tabla 21 Orientación de la tutoría | 61 |
| Tabla 22 Cercanía psicológica | 63 |
| Tabla 23 Tipo de contenido | 64 |
| Tabla 24 Tipo de retroalimentación | 66 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Énfasis en la retroalimentación | 67 |
| Figura 2. Énfasis en la tarea..... | 68 |
| Figura 3. Énfasis en el proceso | 69 |
| Figura 4. Énfasis en la autorregulación | 69 |
| Figura 5. Énfasis en lo social..... | 70 |
| Figura 6. Orientación de la tutoría. | 71 |
| Figura 7. Cercanía psicológica | 72 |
| Figura 8. Tipo de contenido | 73 |
| Figura 9. Tipo de retroalimentación | 73 |
| Figura 10. Énfasis en la retroalimentación según tutor..... | 75 |
| Figura 11. Orientación de la tutoría | 76 |
| Figura 12. Cercanía psicológica según tutor | 77 |
| Figura 13. Retroalimentación según tipo de contenido por tutor | 78 |
| Figura 14. Tipo de retroalimentación según tutor | 79 |
| Figura 15. Modelo de estilos de retroalimentación de trabajo de grado en educación superior..... | 84 |

Lista de apéndices

| | |
|------------------|----|
| Apéndice 1 | 94 |
| Apéndice 2 | 96 |

Estudio estilos de retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado en educación superior

Planteamiento del problema

Actualmente, el grupo de investigación de estilos cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional está adelantando estudios en la línea de estilos de enseñanza, centrados en las acciones de los docentes en las aulas de clase. Sin embargo, estos estudios no han centrado su atención en los estilos de los docentes cuando asumen otros roles como: en los espacios de acompañamiento académico, en la práctica, la consejería y trabajo de grado.

Estos otros espacios donde se desempeña el docente, que para el interés de esta investigación se ubica en el contexto de la educación superior, suscita una reflexión sobre un rol del docente diferente. No es lo mismo, enseñar a un grupo que a un solo individuo o pareja de estudiante(s). Además, el contexto es distinto, tiene mayor tiempo para relacionarse y la meta es distinta según el tipo de tutoría. Al final, son aspectos que podrían generar unas preferencias en los comportamientos diferentes en el rol del docente como tutor durante la enseñanza.

De los distintos campos de acción del docente en educación superior, se selecciona su labor en la tutoría del trabajo de grado, teniendo en cuenta la importancia del rol que juega el asesor, la retroalimentación que ofrece el docente y el tiempo requerido para terminar los estudios por parte de los estudiantes, que explican en parte la dificultad de los estudiantes en la culminación de los procesos académicos (Fresán, 2013).

En este contexto, se entiende la tutoría en trabajo de grado como aquella en la que un docente con experiencia en investigación acompaña al (los) estudiante(s) en el diseño, desarrollo y finalización del trabajo de grado, con el propósito de apoyar el proceso formativo en investigación del estudiante (Molina, 2004 y Álvarez, Marín y Torres, 2012). Además, el desarrollo de un trabajo de orden investigativo no es un proceso lineal y fijo:

...sino que se va formando al aparecer incertidumbre, participación, autoridad, discusión, conclusiones, decisiones personales, compromisos, parámetros institucionales, espacios y tiempos definidos, intereses, creencias y significados, los cuales se van entretrejiendo en la trayectoria de cada estudiante, anudándose las trayectorias, reglas y negociación en la relación asesor-asesorado, reconstruyéndose, reafirmando y estableciendo el entramado social (De del Castillo, 2007, p. 7).

La información mencionada implica que la enseñanza del docente en el rol de tutor en los trabajos de grado le demanda otras formas de enseñar. También, el contexto de la tutoría es distinto a la enseñanza del aula de clase en los siguientes aspectos: se realiza en un espacio más pequeño y con acceso a un computador que facilite la revisión de documentos; se desarrolla en un escenario de aprendizaje que exige más la autonomía del estudiante y por parte del docente realizar ajustes en la forma de enseñar que responda a la demanda de acompañar a uno o dos estudiante(s) en desarrollar un trabajo de grado que culmina con la presentación de un documento y la sustentación del mismo.

Igualmente, la enseñanza del docente en el rol de tutor se caracteriza por un mayor intercambio de enunciados entre el docente y el estudiante, donde el docente se centra en retroalimentar al tutoreado.

En la búsqueda de evidencia empírica sobre estilos de retroalimentación del docente en el rol de tutoría se encuentra evidencia empírica y teórica referida a la tutoría y al tutor.

En un estudio bibliométrico realizado por López (2016) sobre tesis de grado en tutoría realizadas en España entre 1980 – 2014, encontró un total de 67 trabajos, 20 de ellos están relacionados con la tutoría en el ámbito universitario y 3 de ellos están referidos a la categoría profesorado – tutor, uno sobre las características de la tutoría del profesorado en enfermería, el segundo buenas prácticas del tutor y el tercero la tutoría en el practicum del magisterio. Este estudio bibliométrico aporta a la visibilización del auge que ha tenido la investigación de la tutoría y el docente en el rol de tutor en los últimos años. A la vez visibiliza la ausencia de estudios que aborden específicamente el tema de estilos de tutoría.

Para comprender las preferencias en las forma de enseñanza de los tutores se buscaron también aportes desde los estilos de enseñanza (Bronstrom, 1979; Díaz y Kempa 1991, Kolb, 1994, Grasha, 2002; Callejas y Corredor, 2002; Mosston y Ashwoth, 2008; Abello y Hernández, 2010; Agudelo-Gómez, 2015; y Camargo, 2010, y se encontró evidencia en estilos de enseñanza del tutor en trabajo de grado (Kipus, 2008), y el feedback como estrategia de evaluación en la práctica (Jiménez, 2015).

A partir de los anteriores argumentos y de la evidencia en la literatura se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los estilos de retroalimentación de la tutoría de trabajo de grado en el contexto de la educación superior?

Justificación

La enseñanza dentro de los procesos de tutoría es un reto para los docentes en educación superior, situación que se acrecienta sobre todo cuando son profesionales en una disciplina sin formación pedagógica o cuando su rol predominante es enseñar en un grupo de clase, sin experiencia en la tutoría, o para aquellos que estén en búsqueda de mejorar sus procesos de enseñanza como tutor.

La comprensión en estilos de retroalimentación en la tutoría le permitiría al tutor reconocer las particularidades de cómo hace su trabajo y así, tener mayor dominio de la práctica de enseñanza durante el proceso de la tutoría. Comprender los estilos de la tutoría a futuro permitirá: ofrecer más elementos a los tutores en adaptar los propios estilos a las características de aprendizaje del estudiante como insumo para fortalecer los perfiles docentes y en general en procesos de cualificación del docente en su rol de tutor.

Así la cualificación docente en su rol de tutor puede favorecer la elaboración del trabajo de grado, incluso en la disminución de los tiempos para la terminación del trabajo de grado. En consecuencia, aportaría a la mitigación de la problemática de la

deserción en educación¹, en los efectos que tiene este fenómeno en el desarrollo las trayectorias en la formación de profesionales, a las universidades e igualmente a la región y la sociedad (Patiño-Garzón L, Cardona-Pérez A, 2012, p. 9).

Además, aporta al desarrollo teórico sobre la retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado, información escasa en la literatura revisada desde la perspectiva de la estilística. Y en la teoría sobre estilos de enseñanza en educación, los cuales han estado centrados en comprender la enseñanza en grupos de clase. El avance teórico permitirá identificar nuevas categorías de análisis en estilos de enseñanza en educación superior, así como una propuesta para la comprensión de los estilos de retroalimentación de trabajo de grado en educación superior.

Objetivos del estudio

Objetivo general. Establecer una propuesta de estilos de retroalimentación de los docentes que dirigen trabajos de grado en educación superior.

Objetivos específicos. Describir las características en la retroalimentación a partir del análisis de los enunciados que realizan los docentes en la tutoría de trabajo de grado.

Definir los estilos de retroalimentación de los docentes durante la tutoría de trabajo de grado.

¹ La deserción alcanza en promedio del 57,5% en en 15 países de América Latina y el Caribe entre el 2008 y el 2016 CINDA (2015). En Colombia en el año 2015 indican que “la tasa deserción por cohorte...para el nivel universitario fue del 46.1% de los estudiantes que ingresan en un periodo, abandonan sus estudios...” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 2).

Antecedentes

En la búsqueda de evidencia empírica se realizó una pesquisa en Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebscohost utilizando los términos: retroalimentación, estilos de retroalimentación, tutoría, tutor, educación superior, publicados en los últimos 12 años. A partir de la lectura de los resúmenes se seleccionaron los artículos que aportan evidencia empírica en educación superior en modalidad presencial y dejando de lado los estudios relacionados con procesos de enseñanza virtual, se incluyen tesis o artículos con revisiones sistemáticas o bibliométricos sobre tutoría en educación superior.

Un primer trabajo realizado por López (2016) revisó las tesis doctorales realizadas en España, en el periodo entre 1980-2014, sobre tutoría y mediante un estudio bibliométrico encontró 67 tesis. El autor evidenció la diversidad de los aspectos estudiados como:

Programas, modelos y sistemas tutoriales; estudios sobre las funciones y la realidad de la tutoría; investigaciones sobre percepción de la realidad tutorial; estudios sobre el profesorado-tutor; la relación entre tutoría y calidad, valores y diversidad; investigaciones sobre tutoría entre iguales y tic en la acción tutorial, especialmente (p.162).

Este primer estudio evidencia las diferentes perspectivas del abordaje de la tutoría y la ausencia de estudios específicos sobre estilos en la tutoría.

De la Cruz y Abreu Hernández (2011) realizaron un estudio con 182 estudiantes de maestría y doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México en tres programas: psicología, ciencias físicas y ciencias médicas; este estudio buscó

comprender los atributos de los tutores desde la perspectiva de los estudiantes, utilizaron la técnica de redes semánticas naturales modificadas encontrando dos grandes categorías: atributos de los tutores y actividades tutoriales, que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1 *Resumen de categorías de análisis de los atributos de los tutores. De la Cruz y Abreu (2012)*

| | Categorías | Definición |
|--------------------------|---------------------------------------|--|
| Atributos de los tutores | 1. Personalidad. | Características o rasgos particulares de la persona que tienen que ver con su carácter y temperamento. |
| | 2. Habilidades intelectuales. | Destrezas mentales. |
| | 3. Experiencia y trayectoria. | Pericia en el campo. |
| | 4. Formación académica y profesional. | Nivel de estudios de los tutores, dominio de conocimientos, sean académicos o profesionales. |
| | 5. Productividad y prestigio. | Creación de obras (artículos, libros, patentes, invenciones varias) y reconocimiento por la comunidad académica o profesional. |
| Actividades tutoriales | 1. Comportamiento ético. | Límites en la interacción entre tutores y alumnos basados en el respeto, la libertad y el desarrollo de la autonomía. |
| | 2. Profesionalismo. | Compromiso, responsabilidad y disponibilidad de los tutores para trabajar con los alumnos. |
| | 3. Clima de la interacción. | Comunicación, confianza y empatía entre tutor y tutorado. |
| | 4. Enseñanza. | Formación amplia en investigación o de la práctica profesional, así como dominio del campo de conocimiento. |

Fuente: Tomado de De la Cruz y Abreu (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México

El aporte del estudio De la Cruz y Abreu (2012) está en lo referido al comportamiento ético definido según los límites en la interacción entre tutores y alumnos basados en el respeto, la libertad y el desarrollo de la autonomía. Y en la categoría clima de interacción definido en comunicación, confianza y empatía entre tutor y tutorado.

Rosas, Flores y Valarino (2006) realizaron una investigación para analizar el rol del profesor tutor de trabajos de grado y tesis, de acuerdo a tres dimensiones: competencias, condiciones personales y funciones. Con una muestra intencional heterogénea en 55 estudiantes que se encontraban desarrollando su trabajo de grado y tenían un tutor asignado en tres programas diferentes y en los tres niveles de formación: especialización, maestría y doctorado. Los autores realizaron la investigación “A partir del instrumento MV (Meneses, 1990, Valarino y Meneses, 1991) cuestionario que mide las variables: tutor, tesista, relación entre tutor y tesista, apoyo entre ambos, y apoyo institucional” (p.15), el instrumento consta de 28 ítems y está conformado por dos escalas de respuesta tipo Likert, que evalúa nivel de importancia y nivel de desempeño. Este estudio permitió identificar:

Las diez características más importantes del rol del tutor, en opinión de los estudiantes, fueron: experiencia investigativa, seguridad en sus habilidades, responsabilidad, apertura al abordaje de puntos sometidos a discusión, experiencia para supervisar investigaciones, estabilidad emocional, aporte de ideas y sugerencias constructivas, información actualizada, destrezas en el manejo de información e información sobre líneas de investigación factibles (Rosas, Flores y Valarino, 2006, p. 153).

Este estudio igual que el anterior no establece explícitamente la retroalimentación como una característica de tutor; sin embargo, se evidencia esta característica a través de la “apertura al abordaje de puntos sometidos a discusión” y “aporte de ideas y sugerencias constructivas”.

Otro estudio realizado por Difabio de Anglat (2011) abordó las funciones del tutor de tesis doctorales en educación por medio de una revisión documental de estudios publicados en revistas científicas de circulación internacional durante el periodo 2000-2010, se plantearon las siguientes preguntas ¿cuáles son las funciones generales y específicas del supervisor de una tesis doctoral?; ¿qué oportunidades y dificultades caracterizan a la tarea?; ¿qué tipo/s de supervisión resulta/n más efectivo/s?; ¿qué particularidades reviste la supervisión de un doctorando en ciencias de la educación?, definieron 126 artículos que se organizaron en estilos de supervisión, formación del supervisor, funciones del supervisor y tipos de supervisión.

El autor presenta los resultados de la revisión desde una descripción cualitativa y las funciones del tutor las categoriza en: evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, foco pedagógico, clarificación de expectativas y límites, desafío académico y valoración, gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión del trabajo escrito, *feedback* inmediato y constructivo, advertencia de las señales de peligro, promoción del acceso a la cultura de la investigación y aculturación en una comunidad de práctica.

En un estudio realizado por García et al. 2016., construyeron un modelo teórico de la tutoría a partir del desarrollo de tres fases: La primera, revisión de la literatura con la base de datos a partir de las palabras tutoría y tutoring. Lo cual les permitió Identificar los documentos relacionados con las funciones del tutor. Además, realizaron un análisis de contenido alrededor de las siguientes dimensiones: “a. La tutoría vista desde una perspectiva institucional, b. la tutoría y su relación con el logro académico de los estudiante y c. la tutoría vinculada con el desarrollo integral de los alumnos” (p. 112). En

la segunda fase realizaron la integración de las funciones de la tutoría al modelo de evaluación de competencias docentes, modelo que se sometió a discusiones y ajustes. En la tercera fase buscaron la definición del modelo empírico de la tutoría, implementaron el desarrollo de grupos focales utilizando una guía diseñada a partir de la delimitación del modelo teórico de la tutoría. También elaboraron la matriz de categorías y subcategorías descriptivas, por último identificaron competencias e indicadores y se modificaron o integraron al modelo teórico de tutoría que al final se sometió a validación de expertos (ver tabla 2).

Tabla 2 *Modelo de evaluación de competencias de la tutoría. García et al. 2016*

| Dimensión | Competencia |
|---|---|
| Previsión del proceso de tutoría | Planificar el proceso de tutoría. |
| Conducción del proceso de tutoría | Gestionar el proceso de tutoría. |
| | Dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría. |
| Valoración del impacto del proceso de tutoría | Utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría. |
| | Valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal. |
| | Evaluación de la tutoría. |

Fuente: Tomado de García, Ponce, García et al, 2016.

Las competencias que aportan al propósito de la comprensión de los estilos de retroalimentación son: gestión del proceso de tutoría, dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría, utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría. Además, los indicadores aportan a la precisión de comportamientos relacionados con retroalimentación durante la tutoría.

Desde la línea de estilos de tutoría en el trabajo de tesis, se encontró un trabajo presentado en el V encuentro Internacional “Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos” Kipus (2008) se planteó como objetivo:

“establecer un marco referencial acerca de las características conductuales del tutor de la tesis de grado como líder y comunicador y los estilos tutoriales” (p. 3, 4), para alcanzar el objetivo construyeron un instrumento a partir de la revisión de la literatura sobre liderazgo y comunicación, el cual se aplicó a los egresados (las instrucciones del instrumento ubicaba al estudiante en las fases de asesoría al inicio, durante el desarrollo y al final). Identificaron 4 estilos de liderazgo: Estilo 1. Alta dirección y bajo apoyo. Estilo 2. Alta dirección y alto apoyo. Estilo 3. Baja dirección y alto apoyo. Estilo 4. Baja dirección y bajo apoyo. Ver tabla 3.

Tabla 3 *Estilos tutoriales del trabajo de grado realizado por Kipus (2008)*

| Estilos | Descripción |
|---------------------------------------|--|
| Estilo 1. Alta dirección y bajo apoyo | El líder da instrucciones precisas sobre funciones y objetivos al seguidor y supervisa cuidadosamente el logro de cada una de las tareas a realizar. |
| Estilo 2. Alta dirección y alto apoyo | El líder explica las decisiones y solicita sugerencias del seguidor, pero continúa dirigiendo el logro de los objetivos planteados. |
| Estilo 3. Baja dirección y alto apoyo | El líder toma las decisiones conjuntas con el seguidor y apoya los esfuerzos de este último en la total realización de las tareas que se han impuesto. |
| Estilo 4. Baja dirección y bajo apoyo | El líder transfiere al seguidor las decisiones y la responsabilidad por la instrumentación de las mismas. |

Fuente: Kipus. (2008). Red docentes de América Latina. Y el caribe. V Encuentro internacional. Los estilos tutoriales y el docente investigador

El estudio concluye que se privilegia un estilo directivo al comienzo del desarrollo de la tesis y de apoyo al final para culminar su trabajo de grado. (Kipus, 2008). El aporte de este estudio está en el abordaje de los estilos tutoriales desde las características de liderazgo del tutor especialmente sustentado en la teoría de liderazgo de Blanchard.

Explorando estudios que abordan la variable la retroalimentación, se encuentra literatura sobre la retroalimentación como un componente dentro de proceso de la evaluación en la orientación de la práctica profesional. Un estudio realizado por Jiménez

(2015) en un grupo de docentes de educación superior en el *Practicum*, a partir de la revisión documental, curricular, bibliográfica y entrevistas, encontraron como resultados:

La utilización del feedback se centra en ayudar al estudiantado a identificar los errores que cometen en los documentos (de muy diferentes tipos) que entregan, para profundizar en la reflexión y lograr que mejoren. La referencia son los criterios proporcionados por las personas docentes para la elaboración de los mismos mediante explicaciones, pautas y documentos modelo que los estudiantes observan.... Las personas docentes dan el feedback a los estudiantes centrados en la tarea, lo cual favorece que éste resulte más efectivo para el estudiantado y le ayude a tomar decisiones concretas para ir mejorando y, a la vez, disminuir la carga emocional que representa la realización de dichas actividades (p. 21).

Finalmente, el concepto de retroalimentación aparece en varios estudios revisados, por ejemplo, en la descripción realizada por Difabio de Anglat (2011) donde es considerada como una función del tutor, por ser inmediato y constructivo y que obedece a las necesidades del estudiante. Y en Jiménez (2015), quien incluye la retroalimentación como un componente dentro del proceso de evaluación en la tutoría de trabajo de grado.

Otro aspecto que define el rol de tutor es el referido al clima de la interacción que se caracteriza por la comunicación, confianza y empatía entre tutor y tutorado. También incluye la apertura para expresar emociones vinculadas con el desempeño académico, y la orientación sobre situaciones académicas y

personales que incide en el rendimiento del estudiante. De la Cruz Flores et al (2006) García, Ponce, García, Caso et al. (2016).

Otro punto de coincidencia en la comprensión del rol del tutor desde los autores De la Cruz Flores, G y Abreu Hernández, L (2012), Rosas, Flores y Valarino (2006). Es el énfasis en la formación amplia en investigación o de la práctica profesional, así como el dominio del campo de conocimiento, aporte de ideas y sugerencias constructivas e información actualizada. Así la búsqueda realizada coincide como una característica común a la tutoría en la comunicación docente - estudiante. También se observa la multiplicidad de categorías de comprensión como funciones del rol de tutor, funciones del supervisor, actividades tutoriales o competencias del tutor.

Marco teórico

Para la construcción del marco teórico se inicia con los hallazgos de literatura sobre tutoría. Se acoge posteriormente el modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007), y finalmente se abordan los modelos de estilos de enseñanza.

Modelo

Elementos para la formulación de los estilos de retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado

La tutoría. La tutoría es una de las estrategias pedagógicas que ha tomado fuerza en los últimos años en la educación centrada en el estudiante. “El protagonismo que la tutoría está cobrando en las universidades iberoamericanas se debe, en gran medida, al hecho de que es una pieza clave para proporcionar una atención personalizada al estudiante y orientarle en su desarrollo personal, académico y profesional” (Lobato y Guerra, 2016, p. 7).

Lobato y Guerra (2016) a partir de las diferentes políticas universitarias en países iberoamericanos, analizan los diferentes modelos de tutoría que se han venido implementado en las universidades iberoamericanas que se presentan en la tabla 4.

Tabla 4 *Tipos de tutoría*

| Modalidad | Definición |
|---------------------------------|---|
| Tutoría académica | Labor de seguimiento y apoyo del proceso de aprendizaje en una asignatura o materia. |
| Tutoría personal | Atención individualizada y especializada para resolver dificultades personales que afectan el rendimiento académico. |
| Tutoría de titulación o carrera | Intervención de apoyo al desarrollo personal, académico y profesional a lo largo de toda la trayectoria universitaria del estudiante. |

| | |
|--------------------------|---|
| Tutoría entre iguales | Estudiante experimentado que apoya a compañeros de titulación. |
| Tutoría de servicio | Atención de información y asesoramiento académico y laboral a todo el alumnado de la universidad. |
| Tutoría de Prácticum | Asesoramiento al estudiante en periodo de prácticas en un centro profesional. |
| Tutoría de investigación | Asesoramiento individualizado en la elaboración de un trabajo de investigación en el grado, en el posgrado o en el doctorado. |

Tomado de Lobato, C y Guerra, N. (2016), p. 8.

El concepto de retroalimentación nace en la ingeniería, y también hace referencia a realimentación, y traducido al inglés *feedback*. “Los términos realimentación y retroalimentación proceden del vocablo *feedback*, originado en el siglo XX, al interior del campo de la ingeniería y la electrónica; posteriormente extendido a otras disciplinas y con diferentes traducciones” (Lima, 2017, p. 2).

Ubicando el concepto en el campo de la educación, son múltiples las definiciones sobre tutoría identificadas en la literatura, Vives y Varela (2013) ofrece una definición de realimentación, quienes anotan que es un componente del proceso enseñanza aprendizaje, que le permite al docente proveer información al estudiante para que cumplan con las metas y objetivos. Y Calle y Saavedra (2009) considera que la tutoría “implica un compartir experiencias, conocimientos y métodos de aprendizaje a través de un trabajo cooperativo y dialógico; además, es un soporte para la valoración de las propias metas del estudiante” (Calle y Saavedra, 2009, p. 16).

Otra definición es la presentada en García et al (2016) citando a Castillo quien centra el interés de la tutoría en el intercambio que se realiza entre el docente y el tutor, “un proceso de retroalimentación, un intercambio de ideas bajo un proceso de enseñanza determinado que apoya al aprendizaje de los tutorados” (p. 6).

A partir de los conceptos anteriores se asume en la presente investigación, la definición de tutoría como un proceso de retroalimentación que se caracteriza por el intercambio de información entre el docente y el estudiante alrededor de una meta específica que es el desarrollo de un trabajo de grado.

Este trabajo enmarca la retroalimentación en la tutoría, en la perspectiva constructivista donde el rol del docente se centra en privilegiar un rol activo del estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje, así “la tutoría favorece la ampliación de la conciencia que conduce a tomar decisiones responsables, siendo la conciencia y el deber, condiciones ineludibles de la autonomía” (Calle y Saavedra, 2009, p. 15), para el docente implica un ajuste de sus comportamientos, dado que asume más un rol como facilitador de un proceso y el estudiante como sujeto activo desde la concepción de la idea de investigación hasta la culminación del proyecto, con un documento que muestra el desarrollo de la formulación de un problema de investigación, la metodología y los resultados de la misma.

Desde la perspectiva constructivista se asume el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vigostky, que se caracteriza por la interacción de un individuo que con mayor experiencia guía al otro para el desarrollo de su mayor potencial. Así, el espacio de la tutoría es un espacio privilegiado, porque a través de la enseñanza del docente facilita el desarrollo de competencias en el estudiante.

Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007) a partir de la revisión de literatura, los autores proponen un modelo para la comprensión de la retroalimentación (Tabla 5).

Tabla 5 *La retroalimentación en el modelo de Hattie y Timperley (2007)*

| Nivel | Descripción |
|-----------------------|---|
| Nivel de tarea | Destacar áreas de oportunidad, precisar, mover, corregir. |
| Nivel del proceso | Destacar fortalezas y debilidades en el continuum de los procesos mentales. |
| Nivel Autorregulación | Autoevaluación de sí mismo y de los que es capaz de hacer. |
| Nivel del yo | Alentar, buscar un impacto positivo y motivar al alumno a continuar. |

Citado por Villegas Guerrero, M; González Ávila; G.; Gallardo Córdova, K. (2017)

Este modelo integrador propone 4 niveles de retroalimentación: “muy relacionados entre sí: nivel de tarea; nivel de proceso o procedimientos necesarios para completar la tarea; nivel meta-cognitivo o de estrategias de autorregulación puestas en juego para avanzar en la consecución de la tarea; nivel personal, del yo, vinculado con las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos, no necesariamente ligadas en forma directa con la tarea” (Lima, 2017, p. 5) que permite explicar el feedback en diferentes contextos de enseñanza – aprendizaje.

Nivel de la tarea. Es la información que ofrece el docente al estudiante sobre qué tan bien ha realizado la tarea o se está realizando para alcanzar el producto. En este nivel, la información suministrada por el docente al estudiante tiene una función correctiva o de conocimiento de los resultados. La información ofrecida se relaciona con la exactitud del resultado esperado o criterios relacionados para alcanzar la meta. La retroalimentación suministra información para corregir aspectos puntuales o mostrar los cambios que se necesitan para lograr la tarea.

Según Jiménez (2015): “el feedback deber ser descriptivo, simple y objetivamente claro y centrado sobre la actividad o tarea concreta, en cuyo caso disminuye la carga emocional del estudiantado dado que se representa la situación como manejable” (p. 8).

Nivel del proceso. Según Hattie y Timperley (2007) La retroalimentación cumple la función de ofrecer información sobre el paso a paso necesario para completar la tarea, o los procesos y estrategias necesarios para hacer, relacionar o ampliar la tarea.

La retroalimentación en el nivel de proceso puede permitir al estudiante pasar de un nivel de resultado a uno de mayor calidad. La comprensión del proceso para realizar y cumplir con la meta, facilita emprender la actividad de forma más positiva, ofrece más seguridad al estudiante y un mayor logro con la meta esperada. La información de comentarios sobre los procesos para realizar una tarea, puede actuar como un mecanismo de referencia más efectiva para utilizarla en el desarrollo de otras tareas.

Nivel de autorregulación. Los estudiantes menos efectivos tienen estrategias mínimas de autorregulación y dependen mucho más sobre factores externos (como el maestro o la tarea) para obtener comentarios. Una retroalimentación durante la tutoría aporta a la autorregulación cuando facilita la autoevaluación en el estudiante para que revisen y evalúen sus habilidades, los estados de conocimiento y estrategias cognitivas, así como procesos de autocontrol, monitoreo y la regulación de comportamiento continuo de los estudiantes a través de la planificación y el uso de la corrección. Además, pueden evaluar sus niveles de comprensión, su esfuerzo y estrategias utilizadas en las tareas, sus atribuciones y opiniones de los demás sobre su desempeño, su mejora en relación con sus objetivos y expectativas. También pueden evaluar el rendimiento relativo a los aspectos globales de su desempeño. Hattie y Timperley (2007).

Retroalimentación y nivel del yo. Hacer comentarios sobre el estudiante, es normal en la relación docente estudiante, por lo general estos comentarios, contienen poca información relacionada con la tarea y rara vez se convierte en un mayor compromiso con el aprendizaje, los objetivos, la autoeficacia mejorada o comprensión de la tarea, en varios casos desvía la atención sobre la tarea. En este sentido esos comentarios tienen valor en la medida en que puede tener un impacto en el aprendizaje si conduce a cambios en el esfuerzo, compromiso o sentimientos de eficacia en relación con el aprendizaje o las estrategias que utilizan cuando intenta entender las tareas. Hattie y Timperley (2007).

Estilos de enseñanza. El concepto de estilo tiene su origen en el contexto de las artes y luego fue utilizado en las ciencias de la conducta y en la psicología en general (Hederich, 2013).

Hederich (2013) presenta una definición de estilo como: “Una tipificación de la forma en que se da la conducta individual que resulta ser una descripción de conjunto de diferentes áreas del individuo que resultan tener un funcionamiento consistente” (2013, p. 25).

Según Hederich (2013) para que una conducta se defina como estilo implica cumplir con cuatro características: 1. Una noción diferenciadora de las conductas de las personas. 2. Debe mostrar un grado de permanencia en el comportamiento de los individuos. 3. Debe integrar diferentes dimensiones del sujeto. 4. Un carácter neutral, donde no se presenta una jerarquía de un estilo sobre otro (p. 25).

La presente investigación acoge las características propuestas del concepto de estilo para abordar los estilos de tutoría. Sin embargo, para llegar a esta comprensión, se hace uso de la teoría desarrollada sobre los estilos de enseñanza.

El estudio de los estilos en el ámbito educativo ha tenido dos desarrollos teóricos uno en estilos de enseñanza y otro en estilos de aprendizaje. En el presente trabajo se abordan los estilos de enseñanza para comprender los estilos de tutoría, ya que la tutoría es una forma especial de enseñar.

A continuación, se presenta un recorrido por diferentes modelos propuestos tanto nacional como internacionalmente, que abordan los estilos de enseñanza. Son varias las acepciones utilizadas en las investigaciones como: estilos en la función docente Bronstrom (1979), estilo pedagógico Callejas y Corredor (2002), métodos de enseñanza Díaz y Kempa, (1991) estilos de enseñanza Grasha (2002), Mosston y Ashworth (2008), Abello y Hernández (2010), Camargo (2010) y Agudelo-Gómez (2015).

Estilos en función docente. Uno de los primeros modelos propuestos, citado por Abello y Hernández (2010), es el realizado por Bronstrom (1979) que enfatiza en las funciones del docente en el contexto de educación médica y propone cuatro estilos: doctor, experto, entrenador y humorista (Tabla 6).

Tabla 6 *Funciones del docente en el contexto educación médica (Bronstrom, 1979)*

| Estilos | Características |
|------------|---|
| Doctor | Moldea el comportamiento mediante refuerzo. |
| Experto | Énfasis en el conocimiento. |
| Entrenador | Aplicación del conocimiento. |
| Humorista | Valora el auto-descubrimiento. |

Estilo pedagógico. Callejas y Corredor (2002) proponen un modelo desde los estilos pedagógicos que se caracteriza por el estilo pedagógico del docente en relación con el estudiante. Hace énfasis en el desarrollo de las competencias: saber, saber hacer y ser (Tabla7).

Tabla 7 *Estilos pedagógicos. Callejas y Corredor (2002)*

| Dimensiones | Estilos | Características |
|--------------------|-----------------------|---|
| Saber | Interés emancipatorio | Manejo del conocimiento con un interés emancipatorio. |
| | Interés práctico | Manejo del conocimiento con interés práctico. |
| | Interés técnico | Manejo del conocimiento con un interés técnico. |
| Saber hacer | Interés emancipatorio | Define la práctica pedagógica en el aula con un interés emancipatorio. |
| | Interés práctico | Define la práctica pedagógica en el aula con un interés práctico. |
| | Interés técnico | Define la práctica pedagógica en el aula con un interés técnico. |
| Saber ser | Interés emancipatorio | Responsabilidad ética del docente de contribuir con la formación del estudiante con un interés emancipatorio. |
| | Interés práctico | Responsabilidad ética del docente de contribuir con la formación del estudiante con interés práctico. |
| | Interés técnico | Responsabilidad ética del docente de contribuir con la formación del estudiante con interés técnico. |

Un estilo emancipatorio “implica la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el diálogo entre profesores y estudiantes en la construcción de significados” (p. 4).

En el estilo práctico el docente favorece el ambiente de aprendizaje centrado en la acción entre sujetos, se privilegia el significado de la experiencia en el estudiante

durante el aprendizaje “incluye procesos de interpretación de la situación y dar sentido a la misma” (p. 6).

Un estilo técnico centra la enseñanza en “transmitir un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son verdades absolutas, no cuestionables; aprender es reproducir el saber transmitido” (Callejas y Corredor, 2002, p. 4).

Otro modelo que aborda los estilos pedagógicos es el modelo propuesto por el Grupo INVEDUSA (2006) de la Universidad Sergio Arboleda citado por Abello y Hernández (2010) (ver tabla 8).

Tabla 8 *Estilos pedagógicos. INVEDUSA (2006)*

| Estilo | Descripción |
|---------------|--|
| Directivo | Es caracterizado por la disciplina, la severidad, la autoridad y las clases magistrales; el maestro es el principal responsable del proceso; el alumno es pasivo y responde a los requerimientos del docente. Aquí predomina el contenido sobre el aprendizaje. |
| Tutorial | Aquí el maestro es un guía, un facilitador y mediador, que responde a los intereses y necesidades de los alumnos; el alumno, por su parte, es activo y autónomo. En este estilo se da un aprendizaje por descubrimiento, hay actitud dialogante, el aprendizaje parte de las necesidades e intereses del alumno; se maneja una conciencia crítica. |
| Planificador | El docente planea con anticipación sus actividades para apoyar a los alumnos, tomando en cuenta las diversas clases de aprendizaje e inteligencias y es un evaluador en el proceso, el alumno responde y es activo. Aquí predominan las estrategias y el aprendizaje. |
| Investigativo | Es aquel que está orientado a la generación de nuevos problemas científicos, con una mirada compleja e interdisciplinaria; el alumno activo, exigente y está encaminado hacia la parte científica: los problemas son claves para el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje. |

Tomado de Abello y Hernández (2010)

Al comparar el estilo del docente del modelo propuesto por Callejas y Corredor (2002) con el modelo de INVEDUSA (2006), se resalta lo siguiente:

El estilo directivo propuesto por Callejas y Corredor (2002) y el estilo interés técnico presentado por INVEDUSA (2006) coinciden. Los dos estilos están centrados en el rol del docente como transmisor de la información y como máxima autoridad en el aula de

clase, así como el rol pasivo y reproductor de la información recibida por parte del estudiante.

La segunda coincidencia equipara el estilo tutorial de INVEDUSA (2006) con el estilo emancipatorio de Callejas y Corredor (2002). Los dos estilos están sustentados en la interacción docente y el estudiante, y el rol del docente está en función de la necesidad del estudiante. Así, el rol del estudiante es activo durante su proceso de aprendizaje y se espera el desarrollo de un individuo autónomo y pensamiento crítico.

Métodos de enseñanza. Otra perspectiva en la búsqueda de estilos de enseñanza se define desde los métodos de enseñanza. Martín Díaz y Kempa (1991) propone en su modelo 4 dimensiones (Tabla 9).

Tabla 9 *Modelo de Díaz y Kempa (1991). En el contexto educación de las ciencias*

| Dimensiones | Características |
|--|--|
| Formas de adquisición del conocimiento | Aprendizaje por descubrimiento. |
| | Enseñanza formal por transmisión verbal. |
| Trabajo práctico | Uso de libros de referencia para la obtención de la información. |
| | Trabajo práctico con instrucciones claras y precisas. |
| Control del profesor vs control del estudiante | Explicaciones teóricas. |
| | Alta oportunidad dada al estudiante para seguir su iniciativa. |
| Organización de las actividades de aprendizaje | Baja oportunidad dada al estudiante para seguir su iniciativa. |
| | Trabajo en pequeños grupos. |
| Evaluación | Trabajo individual. |
| | Evaluación constante. |
| | Evaluación escasa. |

Kolb (1994), citado por Agudelo - Gómez (2015), plantea 4 estilos desde el abordaje de métodos de enseñanza: oyente, director, intérprete y entrenador y las características en cada estilo de enseñanza está en consonancia con el estilo de aprendizaje del estudiante (ver tabla 10)

Tabla 10 *Métodos de enseñanza. Kolb (1994)*

| Dimensión | Estilos | Características |
|----------------------|--------------------|---|
| Métodos de enseñanza | Oyente | Enseña más efectivamente al estudiante empirista y está más a gusto con difundir el aprendizaje con experiencias. |
| | Director | Obtiene los mejores resultados de los estudiantes que son observadores y reflexivos, y usualmente están muy a gusto al procesar la información. |
| | Intérprete | Instruye en el estilo favorito de los estudiantes conceptualizadores y abstractos. |
| | Entrenador (Coach) | Instruye en el estilo favorito del estudiante Experimentador activo. |

Tomado de Agudelo – Gómez (2015)

Al analizar los estilos de métodos de enseñanza en los dos modelos: Díaz Y Kempa (1991) y Kolb (1994) sus dimensiones no presentan coincidencias. Sin embargo, al analizar las características se identifican unos puntos que se relacionan entre los estilos de métodos de enseñanza. La característica “trabajo práctico con instrucciones claras y precisas por parte del docente”, en el modelo de Díaz y Kempa (1991), se relaciona con el estilo director del modelo de Kolb (1994), donde el docente obtiene los mejores resultados de los estudiantes que usualmente están más a gusto al procesar la información.

La característica del “aprendizaje por descubrimiento” del modelo de Díaz y Kempa (1991) se relaciona con el estilo oyente del modelo de Kolb (1994), donde el docente propone un ambiente de aprendizaje centrado en la experiencia.

“Alta oportunidad dada al estudiante para seguir su iniciativa” del modelo de Díaz y Kempa (1991), es otra característica que se vincula con el estilo interpretativo del docente del modelo de Kolb (1994) donde el docente instruye en el estilo favorito del estudiante.

Estilos de enseñanza.

Grasha (2002) plantea en su modelo 5 estilos del docente: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador, que corresponden a tres grandes dimensiones: cercanía referida a la interacción social, control ejercido en las actividades de clase y estrategias en el manejo de la información (Tabla 11).

Tabla 11 *Modelo de estilos de enseñanza. Grasha (2002)*

| Dimensiones | Estilos | Características |
|--|------------------|--|
| Cercanía (interacción social) | Experto | Distante |
| | Autoridad Formal | Distante |
| | Modelo personal | Cercano |
| | Facilitador | Cercano |
| | Delegador | Distante |
| Control (actividades de clase) | Experto | Alto |
| | Autoridad Formal | Alto |
| | Modelo personal | Moderado |
| | Facilitador | Baja-moderada |
| | Delegador | Baja |
| Manejo de la información (Estrategias) | Experto | Información enfocada en el maestro y su conocimiento |
| | Autoridad Formal | Información enfocada en el maestro y su autoridad |
| | Modelo personal | Modelamiento de las situaciones de aprendizaje a partir del maestro y su experiencia |
| | Facilitador | Procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, énfasis en la colaboración |
| | Delegador | Procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, énfasis en la autonomía |

Tomado de Abello y Hernández (2010)

Mosston y Ashworth (2008) introducen el término estilo de enseñanza aplicado en el contexto de la educación física (Tabla 12).

Tabla 12 *Estilos de enseñanza de Mosston y Ashwoth (2008)*

| Dimensiones | Estilos | Características |
|---|----------------|---|
| Grado en que el maestro o el estudiante asumen la responsabilidad | Mando directo | El maestro toma todas las decisiones. |
| | De la practica | El estudiante lleva a cabo las tareas planteadas por el profesor. |
| | Recíproco | Los estudiantes trabajan con sus pares, uno realiza la actividad, el otro provee retroalimentación. |
| | Autoevaluación | El estudiante evalúa su propia actuación. |
| | Inclusión | El maestro planea, los estudiantes monitorean su propio trabajo. |

El modelo propuesto por Agudelo-Gómez (2015) define 4 estilos de enseñanza y en sus características describe las características del estilo en el docente e incluye el comportamiento que asume el estudiante frente a cada uno de los estilos (ver tabla 13).

Tabla 13 *Modelo propuesto por Agudelo-Gómez (2015)*

| Dimensión | Estilos | Características |
|----------------------|----------------------|--|
| Estilos de enseñanza | Estilo Directivo | <p>Establece y hace cumplir de manera arbitraria reglas estrictas de comportamiento que no están encaminadas a fomentar la actividad del alumno.</p> <p>El docente impone a sus alumnos su forma de pensamiento.</p> <p>El docente no permite las discusiones en clase.</p> <p>El profesor domina todo el tiempo la clase. El profesor no genera espacios de participación.</p> <p>El alumno siente temor de participar en clase.</p> <p>El profesor no permite preguntas.</p> <p>El alumno todo el tiempo escucha y toma apuntes.</p> |
| | Estilo Tutorial | <p>El docente responde de manera individual y personalizada los intereses del alumno.</p> <p>El docente sabe escuchar a los alumnos.</p> <p>El alumno desarrolla su proyecto personalizado de trabajo.</p> <p>El docente enseña a través de tutorías y orientaciones y orientaciones en los proyectos desarrollados por los alumnos, ya sea en forma individual o en pequeños grupos.</p> |
| | Estilo Planificador | <p>El docente entrega con anticipación el plan de actividades.</p> <p>El docente evalúa en forma constante los temas desarrollados, para retroalimentar los procesos enseñanza - aprendizaje.</p> <p>El docente entrega oportunamente los materiales necesarios para el desarrollo de actividades.</p> <p>El docente explica con anticipación, cómo se va a evaluar.</p> <p>El docente utiliza diferentes estrategias didácticas para responder a los objetivos y apoyar el aprendizaje.</p> <p>El alumno planea y prepara con anticipación sus actividades.</p> |
| | Estilo Investigativo | <p>El docente propone problemas interdisciplinarios, los cuales generan, por parte de los alumnos, proyectos para buscar soluciones.</p> <p>El docente enseña exclusivamente con enfoque interdisciplinario e investigativo.</p> <p>El docente estimula la generación de problemas por parte de sus alumnos y el desarrollo de proyectos.</p> <p>Lo que se espera, fundamentalmente, es que el alumno piense con sentido interdisciplinario e investigativo, desarrolle procesos de búsqueda y aplique proyectos de investigación científica.</p> |

A nivel nacional e investigadores del grupo Estilos cognitivos Abello y Hernández (2010) y Camargo (2010) proponen dos modelos que hacen énfasis en los estilos de enseñanza (tabla 14 y 15).

Tabla 14 *Modelo instrumental de estilo de enseñanza. Abello y Hernández (2010)*

| Dimensión | Subdimensión | Características |
|---------------------|--------------------------------|---|
| Social | Interacción docente-estudiante | Nivel de involucramiento emocional en la interacción con el estudiante. |
| Gestión del aula | Estructuración de la enseñanza | Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula. |
| | Control del comportamiento | Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase. |
| | Toma de decisiones | Nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo. |
| Estrategias de aula | Polaridad Activa/Teórica | Nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas. |
| | Polaridad Reflexiva/Pragmática | Nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia. |

Tabla 15 *Estilos de enseñanza de profesores de ciencias. Camargo (2010)*

| Dimensión | Estilo | Características |
|------------------------------|---------------|---|
| Interactiva (actividades) | Científico | Profesores que prefieren actividades que se acercan a la disciplina de referencia: la ciencia. |
| | Educativo | Profesores que prefieren actividades que se acercan más al entorno institucional de referencia: la escuela. |
| | Frontal | Cumple un rol de instructor director de actividades, con un estudiante cumpliendo un rol pasivo receptivo. |
| | Circular | Cumple un rol de organizador supervisor de actividades, con un estudiante cumpliendo un rol activo y con potencial propositivo. |
| Discursivo (enunciado) | Conferencista | Se caracteriza como portadores de un saber definido. |
| | Conversador | Profesores que consideran que su labor principal está en la interacción con sus estudiantes. |
| | Aleccionador | Aquellos profesores cuyo discurso está conformado por largos enunciados, que incluyen mensajes orientadores sobre cómo realizar las actividades de clase. |
| | Evaluador | Profesores que tienen un discurso conformado por enunciados cortos y serios, destinados a todo el grupo, que aluden al tema de la clase. |
| Didáctica (situación) | Modelador | Profesores con una concepción clara de la ciencia y una fuerte disposición para inculcar en sus estudiantes esa idea. |
| | Transmisor | Profesores con una postura hacia las ciencias como una serie de conceptos y procedimientos ya elaborados. |
| | Experto | Profesores que privilegian su relación con el conocimiento científico. |
| | Animador | Profesores que privilegian aspectos de tipo motivacional o emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| | Supervisor | Profesores que otorgan relevancia a la dimensión evaluativa del proceso. |
| | Apacible | Las actividades de la clase se lleven a cabo de manera tranquila y fluida. |
| | Sugestivo | Profesores buscan entornos de aula interesantes y dinámicos. |
| | Ameno | Las propuestas del profesor contribuyen a crear entornos de clase relajados y alegres. |

Al realizar un análisis entre los modelos que proponen estilos de enseñanza se identifican unos puntos en común. La dimensión control del modelo de Grasha (2002) está relacionada con la dimensión de “grado en que el maestro o el estudiante asume la responsabilidad”, de la propuesta modelo de Agudelo-Gómez. También se hace presente la subdimensión “control del comportamiento” del modelo instrumental de estilo de enseñanza. Dado que los cuatro modelos proponen diferentes grados de

control del docente al comportamiento del estudiante, desde un poder centrado en el docente donde es escasa la participación del estudiante durante el proceso de enseñanza a uno más centrado en el estudiante.

Por otro lado, hay una dimensión cercanía, que es compartida por Grasha (2002) en el modelo estilos de enseñanza por Abelló y Hernández (2010), en el modelo instrumental de estilos de enseñanza, y en los estilos de enseñanza de profesores de ciencias propuesto por Camargo (2010) el primero la define como la interacción social entre docente y el estudiante y la caracteriza como cercano o lejano. La segunda propuesta define la interacción como el nivel de involucramiento emocional en la interacción con el estudiante. Y finalmente la tercera propuesta definida como estilo conversador donde la característica obedece a que los profesores consideran que su rol principal está en la interacción con sus estudiantes.

A manera de conclusión, en los comportamientos definidos de los docentes, no se estudia en el contexto del tutor, sin embargo la reflexión sobre estilos en educación genera un marco teórico que facilita la construcción de la propuesta que aborden los estilos de la tutoría.

Marco metodológico

Para la aproximación a estilos de retroalimentación durante la tutoría en trabajo de grado se plantea un estudio con diseño mixto. El análisis de la información de carácter cualitativo se categoriza y se transforma a datos cuantitativos para el análisis de los enunciados emitidos por los docentes y finalmente se ajusta la descripción del modelo en lo cualitativo. Así, los dos actúan como complementarios para el cumplimiento del objetivo del presente estudio.

Es un estudio cualitativo porque busca a partir de lo planteado teóricamente en estudios de retroalimentación y estilos de enseñanza, profundizar en las características de la retroalimentación realizada por el docente durante el desarrollo de la tutoría, así como generar una propuesta de modelo teórico para la comprensión de los estilos de retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado.

Desde el análisis cuantitativo se espera reconocer comportamientos diferenciadores y no diferenciadores, a partir de la descripción de frecuencias de los enunciados emitidos por los docentes en su rol de tutor, durante la retroalimentación en relación con las categorías de análisis: énfasis en la retroalimentación, orientación de la tutoría, tipo de contenido, cercanía psicológica y tipo de retroalimentación.

Se propone un enfoque observacional descriptivo. Se accede a la realidad del sujeto para ser conocido y comprendido, a partir de la observación del desarrollo de la tutoría mediante el registro en audio.

Población y muestra del estudio

La población correspondió a 16 profesores con formación en psicología, profesores de pregrado, de vinculación tiempo completo de la facultad de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Bogotá, que tienen asignado en su carga académica tutoría trabajo de grado², correspondiente a noveno semestre, y con un nivel mínimo de formación en maestría.

El muestreo se realizó por conveniencia y es de carácter no probabilístico. Todos los docentes aceptaron participar en el estudio, sin embargo, se redujo a 8 docentes en tanto sus estudiantes no aceptaron ser grabados y luego la calidad de los audios definió la muestra de participantes en 6 docentes.

Requisitos de selección de los participantes: 1) docentes con un mínimo de tres años de experiencia en actividades de tutoría, 2) asignación en su carga académica de tutoría de trabajos de grado durante el semestre de recolección de la información, 3) que la asignación corresponda, por cada trabajo de grado, a uno o máximo dos estudiantes, 4) nivel mínimo de formación académica de maestría y 5) presencia de docentes de ambos sexos.

Finalmente, las características de los docentes que participaron en el estudio son las siguientes:

² La tutoría de trabajo de grado se caracteriza porque se tiene un tiempo y lugar establecido para realizarla, el desarrollo del trabajo de grado por parte del estudiante es un requisito para obtener el grado como profesional de psicología y se realiza entre noveno y décimo semestre.

Tabla 16 *Características de los participantes*

| Docente | Sexo | Nivel académico |
|----------------|-------------|------------------------|
| Docente 1 | Femenino | Doctorado |
| Docente 2 | Masculino | Maestría |
| Docente 3 | Femenino | Maestría |
| Docente 4 | Masculino | Doctorado |
| Docente 5 | Masculino | Maestría |
| Docente 6 | Masculino | Maestría |

Técnicas de recolección de información

Se utiliza el registro del desarrollo de la tutoría mediante la grabación del audio durante el desarrollo de la tutoría. Se realiza dos grabaciones por docente y se selecciona la más extensa de cada uno de los docentes para el análisis. En total se seleccionan 6 audios que se transcribieron para su posterior análisis.

Procedimiento

Fase 1. Revisión de literatura y definición inicial de categorías y dimensiones. Durante tres meses se realiza la revisión de literatura sobre retroalimentación, estilos de enseñanza y tutoría en artículos publicados en las bases de datos. Para el registro sistemático de la información se utiliza una matriz en Excel donde se registra: autor, título, año, modelo propuesto, metodología y principales resultados.

A partir de la revisión documental se define una propuesta inicial de categorías y características que se registran en una matriz inicial (ver tabla 17). A cada una de categorías y características se le asigna un número que permitirá la codificación de los enunciados.

Fase 2. Selección de los docentes. Durante dos semanas, se realiza la gestión para acceder a la participación de los docentes en el estudio ante la facultad.

Luego se realiza el acercamiento a los docentes según los criterios de inclusión, y se confirma el interés en participar en el estudio de los 16 docentes.

Fase 3. Acercamiento y diligenciamiento del consentimiento informado. Durante dos semanas, se habla con el (los) estudiante(s) que tienen asignados en la tutoría explicando las características del estudio y los estudiantes interesados en participar realizan el diligenciamiento del consentimiento, al igual que los docentes (ver apéndice 1). En este proceso de aceptación de participación en las grabaciones de los estudiantes se reduce la muestra a 8 docentes.

Fase 4. Recolección de información. Esta fase se realiza durante dos meses, donde el docente realiza la grabación en audio durante la tutoría sin presencia del investigador, dado que su presencia puede alterar la dinámica durante la asesoría. Los docentes proceden a grabar en audio dos sesiones de tutoría en las condiciones habituales de desarrollo; en la sala de profesores, en el puesto de trabajo del docente que cuenta con computador para revisar el trabajo.

Fase 5. Preparación de la información para el análisis. Esta fase tarda dos meses para su realización. Se revisan los audios y por la calidad de los audios (grabación del 100% de la tutoría, claridad de la grabación y extensión del audio) se selecciona un solo audio por cada uno de los 6 docentes para ser analizados. Luego se realiza la transcripción de cada uno de los audios en un documento Word.

Fase 6. Análisis de la información. Posteriormente se procede al análisis de los enunciados de una sola transcripción de una tutoría de trabajo de grado. Se realiza la

lectura repetida de la transcripción para tener una comprensión de la tutoría y se procede inicialmente a dividir la transcripción de los enunciados, que corresponden a afirmaciones que realiza el docente al estudiante. Una intervención del docente puede estar conformada por un solo enunciado o por varios enunciados. La transcripción del audio de la grabación de la tutoría se fragmenta en una lista de enunciados, que luego se copian en la matriz donde se realiza la codificación de los enunciados. Cada enunciado se le asigna un código, por cada una de las categorías y características previamente codificadas.

Así, el modelo inicial se pone a prueba a partir del análisis de los enunciados de una de las transcripciones de una tutoría realizada por un docente, se realiza el ajuste al modelo propuesto, en las descripciones de las dimensiones y sus características, además se generan categorías y dimensiones emergentes. También, se desarrolla una revisión de la categorización de los enunciados en varios momentos a partir de una serie de revisiones, a partir de la retroalimentación durante la asesoría, para garantizar un proceso de validación de la categorización de los enunciados, en el apéndice 2 se puede observar el ejemplo de asignación de códigos a tres enunciados por cada una de las categorías. Y finalmente se realizan ajustes en el fortalecimiento en la definición de las dimensiones según las categorías planteadas. Este proceso se desarrolla durante tres meses.

Posteriormente, se procede al análisis de las 5 transcripciones restantes según el modelo ajustado. Esta fase se desarrolla durante cuatro meses. Y paralelamente a la codificación de cada uno de los enunciados se va afinando la definición de las características de cada una de las dimensiones, también se procede con la realización

de varias revisiones y ajustes en acompañamiento del proceso de asesoría de tesis, para asegurar la calidad de la categorización Finalmente, se realiza un análisis de frecuencias describiendo las características de retroalimentación como los comportamientos diferenciadores y no diferenciadores presentados durante la retroalimentación del trabajo de grado.

Descripción y discusión de resultados

Para dar cuenta de una propuesta de estilos de retroalimentación de los docentes que dirigen trabajos de grado en educación superior. A continuación, se presenta, primero, la descripción del modelo inicial para realizar la caracterización de la retroalimentación de los docentes que participaron en la muestra. En la segunda parte, la descripción de las características de los enunciados de retroalimentación de los tutores, posteriormente las diferencias entre los perfiles de la retroalimentación y finalmente la propuesta de estilos de retroalimentación de los profesores al asumir este rol.

Descripción del modelo de retroalimentación en tutoría de trabajo grado

Para realizar la conceptualización del modelo se utilizó un método deductivo que permitió, a partir de los estudios previos Hattie y Timperley (2007), Grasha (2002), Mosston y Ashwoth (2008), Abello, Hernández (2010), Camargo (2010) definir unas categorías iniciales. En la tabla 17 en la primera columna se presenta las tres primeras categorías planteadas; énfasis en la retroalimentación, dimensión social, grado en que el maestro conduce la responsabilidad y cercanía psicológica. Énfasis de la retroalimentación incluye 4 dimensiones, y a la vez cada una incluye una lista de subdimensiones que aporta a su descripción. La dimensión social incluye 4 dimensiones, y no incluye subdimensiones, grado en que el maestro conduce la responsabilidad y cercanía psicológica se explica a través de tres dimensiones respectivamente y no incluye subdimensiones para su caracterización.

Tabla 17 *Definición inicial de categorías, dimensiones y subdimensiones*

| Categorías | Dimensiones | Subdimensiones | |
|---|--|--|------------|
| Énfasis de retroalimentación | Nivel de la tarea | El docente ofrece información para hacer notar los errores de la tarea. | |
| | | El docente ofrece información sobre la exactitud del resultado esperado. | |
| | | El docente suministra información para generar cambios que se requieren para completar la tarea. | |
| | Nivel del proceso | El docente ofrece nuevas estrategias que ayudan al estudiante a lograr el objetivo. | |
| | | El docente ofrece información para que el estudiante comprenda el paso a paso. | |
| | | El docente informa al estudiante que debe hacer para cumplir con la tarea. | |
| | Nivel de autorregulación | Ofrece información sobre estrategias de autorregulación. | |
| | | Facilita el espacio para el reconocimiento de habilidades para la consecución de los objetivos. | |
| | Nivel del yo | El docente ofrece información para motivar al estudiante en el alcance de los objetivos. | |
| | | Ofrece información sobre la tarea dirigido a motivarlo. | |
| | Dimensión social | El docente manifiesta interés por el bienestar del estudiante más allá del contexto académico | No incluye |
| | | El docente se preocupa por el progreso del estudiante | No incluye |
| Genera un espacio de socialización durante la tutoría | | No incluye | |
| Está pendiente de las situaciones personales del estudiante que puedan afectar su desempeño académico | | No incluye | |
| Grado en que el maestro conduce la responsabilidad | El docente le da la información | No incluye | |
| | El docente facilita la participación del estudiante | No incluye | |
| | El docente le entrega la responsabilidad al estudiante | No incluye | |
| Cercanía psicológica | Uso vocativo cariñoso | No incluye | |
| | Uso de humor | No incluye | |
| | Neutro | No incluye | |

Fuente. Elaboración propia a partir de la revisión documental

A partir de la transcripción de las tutorías, se identificaron 2101 enunciados emitidos por los docentes (los enunciados emitidos por los estudiantes se excluyeron en la matriz de análisis) se escribieron en una matriz y por medio de un método inductivo se procedió a codificarlos por cada una de las categorías. La codificación utilizada se puede observar en la tabla 18.

Hubo un proceso de revisión y ajuste entre la teoría y el análisis de la información que facilita la conceptualización de las dimensiones, así, se logró un modelo de categorías, dimensiones y subdimensiones para la caracterización de los comportamientos de la retroalimentación de los docentes en su rol de tutores, que incluye dos las categorías emergentes: tipo de contenido y tipo de retroalimentación (ver tabla 18).

y una matriz final de los enunciados codificados, (tabla 19). Para identificar comportamientos diferenciadores se realizó análisis de frecuencias para llegar a una propuesta de estilos de retroalimentación del docente en este rol, que se mostrará al final de este capítulo.

Tabla 18 *Características de la Retroalimentación de trabajo de grado en educación superior y código utilizado.*

| Categoría | Dimensión | Código | Subdimensión según énfasis de la retroalimentación | Código |
|------------------------------|-----------------------------------|-----------|---|------------|
| Énfasis de retroalimentación | Énfasis en la tarea | 1 | El docente ofrece información para hacer notar los errores de la tarea. | 13 |
| | | | El docente ofrece información para resaltar o precisar aspectos de la tarea. | 14 |
| | | | El docente suministra información para realizar cambios puntuales que se requieran para completar la tarea. | 15 |
| | Énfasis en el proceso | 2 | Estrategias de lecto-escritura. | 16 |
| | | | Estrategias para la definición de instrumentos, procedimiento de recolección y análisis de información. | 17 |
| | Énfasis en la autorregulación | 3 | Ofrece información que facilite el desarrollo de la autoevaluación. | 18 |
| | | | Suministra información para el reconocimiento de los logros en la tarea. | 19 |
| | Énfasis en lo social | 4 | Información relacionada con el bienestar y situación académica y personal del estudiante. | 20 |
| | | | Interacción referida a temas no relacionados con el trabajo de grado. | 21 |
| | Orientación de la tutoría | Directiva | 1 | No incluye |
| Compartida | | 2 | | |
| Delegada | | 3 | | |
| Cercanía psicológica | Calidez | 4 | No incluye | No incluye |
| | Humorístico | 5 | | |
| | Formal | 6 | | |
| Tipo de contenido | Metodológica | 7 | No incluye | No incluye |
| | Teórico | 8 | | |
| | Fuera de los límites de la tarea. | 9 | | |
| Tipo de retroalimentación | Positiva | 10 | No incluye | No incluye |
| | Negativa | 11 | | |
| | Formal | 12 | | |

Tabla 19. *Fragmento matriz de análisis*

| Enunciado | Docente | Categoría | | | | | |
|-----------|---------|---------------------------------|--|---------------------------|----------------------|-------------------|---|
| | | Énfasis de la retroalimentación | Subdimensión según énfasis de la retroalimentación | Orientación de la tutoría | Cercanía psicológica | Tipo de contenido | Tipo de retro. Positiva-negativa-formal |
| 409 | 2 | 1 | 15 | 1 | 6 | 7 | 12 |
| 410 | 2 | 2 | 16 | 1 | 6 | 7 | 12 |
| 411 | 2 | 1 | 15 | 1 | 6 | 7 | 12 |
| 412 | 2 | 3 | 19 | 1 | 6 | 7 | 10 |
| 413 | 2 | 2 | 16 | 1 | 6 | 7 | 12 |
| 414 | 2 | 1 | 15 | 3 | 6 | 7 | 12 |
| 415 | 2 | 1 | 15 | 3 | 4 | 7 | 12 |

Nota: Construcción propia

Categoría énfasis de la retroalimentación. Refiere a la información que suministra el docente según su interés en el propósito de aprendizaje. Esta mediado por lo que el docente considera importante enfatizar para que el estudiante logre la meta. El énfasis puede estar centrado en la tarea, en el proceso, en la autorregulación o en lo social.

Así, esta primera categoría se define en 4 dimensiones: énfasis en la tarea, énfasis en el proceso, énfasis en la autorregulación y énfasis en lo social. Las primeras 3 categorías nacen del modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007) quienes proponen 4 niveles de retroalimentación: Nivel de la tarea, nivel del proceso, nivel de autorregulación, nivel del yo, el cuarto “nivel del yo” no se incluye en la presente propuesta, porque no se encontraron en el análisis enunciados emitidos por los docentes, probablemente porque el interés en la tutoría de trabajo de grado está dirigida a la terminación del documento que da cuenta de este proceso y la presencia de enunciados de retroalimentación en el “nivel del yo” puede estar más presente en otros contextos de tutoría, por ejemplo en la consejería donde pueda estar más

centrada en el estudiante. Y la quinta dimensión énfasis en lo social se sustenta en el modelo instrumental de la enseñanza de Abello y Hernández (2010).

Al realizar una aproximación desde los estilos de retroalimentación propuesta por Hattie y Timperley (2007), se abandona el concepto de nivel, dado que hablar de estilo no se privilegia un comportamiento del docente sobre otro y el énfasis está en los comportamientos diferenciadores del docente. Según Hederich (2013) para que un comportamiento se denomine estilo debe responder con la noción diferenciadora de las conductas de las personas; y a su carácter neutral, donde no se presenta una jerarquía de un estilo sobre otro (p. 25).

Dimensión énfasis en la tarea. Corresponde a menciones, juicios o consideraciones acerca de la ejecución de la tarea. La información proporcionada por el tutor se relaciona con el resultado esperado.

Se define a través de tres subdimensiones:

El docente ofrece información para hacer notar los errores de la tarea.

El error desde el constructivismo tiene un sentido positivo hacia el avance del conocimiento. El reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje le da un carácter positivo en el sentido de cambio y no punitivo Astolfi, 2004. En la tutoría de trabajo de grado y el buen uso que realice el estudiante del señalamiento del error facilita el despliegue de conductas para realizar los cambios necesarios para alcanzar el objetivo.

Se presentan unos ejemplos de la retroalimentación que ofrece el docente para hacer notar los errores encontrados en el documento: “esto si es repetición de la

repetidera” (D³2, e⁴: 386) “Esto está muy cortico todavía” (D3, e: 535) “yo noto que ustedes a veces casi no usan puntos sino usan solo comas, comas y comas” (D5, e: 1102).

El docente ofrece información para resaltar o precisar aspectos de la tarea.

Es un tipo de retroalimentación que apunta a la precisión relacionada con la teoría, metodología y acuerdos. Son ejemplos en relación con aspectos teóricos: “Como que te estas apoyando en Freud” (D1, e: 12). “Esto lo justifica y le da peso a tu trabajo” (D1, e: 24), “sacrificamos profundidad, pero ganamos amplitud en el manejo del trastorno” (D1, e: 425). Otros aspectos son de naturaleza metodológica “las citas lo que van a hacer es ayudarte a darle peso a lo que escribiste” (D1, e: 114). “de lo que se trata es que la gente se sienta agradable llenando la entrevista y se demore poco” (D2, e: 214). También se presenta intervenciones teóricas por parte de los docentes, como especie de cátedra sobre algún concepto en particular. Aspecto interesante para profundizar en una investigación posterior.

Los acuerdos que se realizan durante la tutoría son clave para el avance del documento un ejemplo: “Entonces yo les voy a revisar la entrevista como la tienen hasta el momento” (D4, e: 1024) “¿bueno entonces en que quedaríamos?” (D4, e: 1025).

También incluye la conducta del docente cuando realiza la lectura del documento durante la asesoría frente al estudiante, como una forma de retroalimentación, dado que el estudiante está pendiente de los estímulos que acompaña la lectura (entonación,

³ Identifica el docente que emitió el enunciado.

⁴ Corresponde al número del enunciado en la base de datos

conducta no verbal, paralingüística, aunque aspectos importantes durante la retroalimentación, no está en el alcance de la presente investigación). Es importante notar que el recurso de la lectura es utilizado por todos los docentes que participaron durante la tutoría y a la vez van ofreciendo la retroalimentación al estudiante a medida que avanza en la lectura, aspecto que no se puede considerar una diferencia entre los docentes.

La retroalimentación del docente en aspectos puntuales de la tarea favorece el despliegue de recursos del estudiante de pensamiento, acciones para reconocer aspectos centrales de la tarea y ampliar o fortalecerlos o cambiarlos en general para resolver las situaciones concretas del trabajo de grado.

El docente suministra información para realizar cambios puntuales que se requieran para completar la tarea.

Es un tipo de énfasis de la retroalimentación que se precisa desde el orden académico ya consensuado y validado, que se espera en aspectos específicos de la tarea. Incluye la ortografía, normas de escritura, entre otras.

Son ejemplos de esta característica: “yo pienso que deberías hacer algo más, como elaborar mejor la cita” (D1, e: 6), “podemos reducir y ojalá nos saliera en una sola paginita” (D2, e: 379); “pero hay que ponerle la cita” (D3, e: 559), “aquí ya no necesitas punto y coma” (D5, e: 1224).

Dimensión énfasis en el proceso. Refiere la información que ofrece el docente sobre procesos o estrategias que ayudan a cumplir con la tarea. Además, le permite al estudiante la comprensión del proceso para cumplir con el objetivo y estimula el aprendizaje del alumno para ampliar o completar la tarea.

Al hacer el análisis de las entrevistas emergen dos características en esta dimensión:

Estrategias de lecto-escritura. La cual se refiere a la información suministrada por el docente sobre estrategias para acceder de una forma más eficaz a los textos o la explicación de estrategias para el desarrollo escritural del documento. Esta característica se presenta como una categoría emergente del análisis de la información. Son ejemplos de esta característica: “Por ahora estás haciendo una búsqueda que de pronto en el mismo libro encuentras cosas que tienen que ver con todo” (D1, e: 54). “Esta primera articulación te va a permitir a ti ver cuáles son los primeros elementos del marco teórico” (D1, e: 58), “Mira si hay fragmentos para darle una lógica” (D1, e: 64). “Bueno lo primero que tenemos que ver es lo que tenemos que descartar” (D2, e: 1664). “Esto mismo hay es que organizarlo”. (D3, e: 511), “es igual primero hacer el mapa y luego irse a la redacción” (D3, e: 674), “entonces, revisar esta idea para ver si se deja ahí o se traslada para otro aparte” (D4, e: 839), “igual no borres siempre ten como un documento base” (D6, e: 1664), “entonces lo que tú haces es, lo copias, lo pegas lo redactas y lo juntas como dándole una forma, pero nunca lo dejes textual sin cita” (D6, e: 2098).

Estrategias para la definición de instrumentos, procedimiento de recolección y análisis de información. Al igual que la característica anterior no se contempló inicialmente, pero surge de manera importante en el análisis de los enunciados. Refiere a las estrategias o paso a paso que ofrece el docente para avanzar en la definición y construcción de instrumentos, como realizar la recolección de la información y como ir proyectando los pasos necesarios para el análisis de la misma. Son ejemplos de esta característica: “Pero tienen que haber unas preguntas orientadoras muy claras y que

estén muy bien estipuladas” (hace referencia al diseño de la entrevista) (D1, e: 148), “se lo aplicamos a treinta personas y vemos eh si funciona” (D3, e: 640),” y ellos dicen si eso es así o si no si deben cambiar el término” (refiere a los jueces) (D3, e: 719). “no solo el análisis, sino también la discusión de los mismos a la luz también del marco teórico” (D4, e: 897), “el acceso al campo es eso, tener listo recursos el día la hora, y ya” (D5, e: 1417). “establecer unos códigos, como de ir clasificando la información que resulte” (D4, e: 943).

Dimensión énfasis en autorregulación. Para Hattie y Timperley (2007), refiere que la retroalimentación en el nivel de autorregulación corresponde a la información que ofrece el docente al estudiante que promueve procesos de autoevaluación, y suscitar o fortalecer la autoconfianza. Para la comprensión de la autoevaluación durante el proceso de retroalimentación se define a partir de dos características:

Ofrece información que facilite el desarrollo de la autoevaluación.

El maestro ofrece criterios claros como referentes para que el estudiante compare su conducta con lo realizado. El docente ofrece información que permita al estudiante revisar su conducta para realizar cambios. El docente ofrece un espacio de reflexión sobre sus acciones para el alcance de los objetivos.

Son ejemplos de esta característica:

Cuando el docente ofrece un parámetro que permite al estudiante generar conductas de autorregulación “antes del 10, el objetivo es terminar todo el documento” (D2, e: 488). “¿Tienen la guía (trabajo de grado)?” (D3, e: 619). Otra forma que facilita al estudiante mirar su conducta es generar la posibilidad por medio de la pregunta para revisar su conducta, por ejemplo, activar la meta en el estudiante y compara lo que está

haciendo con la meta; algunos ejemplos que pueden ilustrar: “a ustedes qué les parece?” (D1, e: 217). “Qué es lo que nosotros queremos hacer?” (D2, e: 422). “¿Qué haría falta? ¿Qué vacíos habría allí?” (D4, e: 879). U ofrece información sobre las metas y como lograr alcanzarla “hay que avanzar más rápido, porque estamos cortos de tiempo, nos quedan dos meses... porque hay que entregar en mayo, ya estamos en marzo” (D3, e: 677). Recordar los acuerdos también favorece actividad procesos de reflexión sobre el cumplimiento de metas “¿qué fue lo que dijimos hace ocho días?” (D3, e: 540).

Suministra información para el reconocimiento de los logros en la tarea.

El reconocimiento de los logros facilita el reconocimiento de la habilidad en el estudiante lo cual facilita que alcance la meta con mayor motivación. Los docentes durante la revisión del documento con el alumno utilizan expresiones como: “Así está bien” (D1, e: 815), “A no eso si les quedo muy bonito” (D2, e: 389), “básicamente, aquí usted explica muy bien la frase” (D2, e: 412). “Esto esté párrafo está bien” (D3, e: 621). “a mí me parece que ustedes están haciendo un buen trabajo en ese aspecto” (D4, e: 799). “que bien como para un artículo” (D5, e: 1072). “está bien”. (D6, e: 815).

Luego de ampliar la definición de las categorías de retroalimentación propuestas en el modelo por Hattie y Timperley (2007), se propone enriquecer la propuesta a partir de la revisión sobre estilos de enseñanza y se agrega la dimensión social.

Dimensión énfasis en lo social. Esta categoría es expresada por Grasha (2002) en la teoría de estilos de enseñanza, además se retoma en el trabajo Abello y Hernández (2010) Grasha la define en dos subcategorías: Subdimensión interacción. Docente – grupo y subdimensión interacción docente – estudiante. En este caso dado

que la tutoría es individual, máximo dos estudiantes, se escoge la definición de la segunda subdimensión planteada por Abello y Hernández (2010) interacción docente – estudiante que se define como: “el nivel de involucramiento emocional en la relación con el estudiante” (p. 176).

La dimensión social en el presente modelo está valorada desde dos características que se presentan a continuación.

Información relacionada con el bienestar y situación académica y personal del estudiante.

Refiere a un comportamiento de informalidad donde el docente se apropia el espacio con el fin de facilitarle al estudiante poder comentar aspectos personales. Son ejemplos encontrados durante la tutoría: “o es que les están poniendo más trabajo de lo que es (en la práctica)” (D2, e: 183). “ay! Estas cumpliendo años, por eso estas toda arreglada” (D6, e: 1754).

Interacción referida a temas no relacionados con el trabajo de grado.

Hace alusión a la conversación que se establece durante la tutoría del trabajo se caracteriza por la informalidad, donde el estudiante puede comentar y recibir retroalimentación sobre aspectos no relacionados con la tarea por alcanzar. “Bueno y a ti como te está yendo en las prácticas?” (D2, e: 181). “a mí me tocó ser jurado de un trabajo de grado de maestría de esa universidad y me tocó por Skype ser de jurado” (D5, e: 1340). “está haciendo calor” (D6, e: 1595).

Así se genera la primera parte del modelo para analizar los comportamientos de retroalimentación (ver tabla 20).

Tabla 20 *Énfasis de la retroalimentación*

| Categoría | Dimensión | Subdimensión |
|--|--|--|
| Énfasis de la retroalimentación | Énfasis en la tarea | El docente ofrece información para hacer notar los errores de la tarea. |
| | | El docente ofrece información para resaltar o precisar aspectos de la tarea. |
| | | El docente suministra información para realizar cambios puntuales que se requieran para completar la tarea. |
| | Énfasis en el proceso | Estrategias de lecto-escritura. Estrategias para la definición de instrumentos, procedimiento de recolección y análisis de información. |
| | Énfasis en la autorregulación | Ofrece información que facilite el desarrollo de la autoevaluación. |
| Suministra información para el reconocimiento de los logros en la tarea. | | |
| Énfasis en lo social | Información relacionada con el bienestar y situación académica y personal del estudiante. Interacción referida a temas no relacionados con el trabajo de grado. | |

Construcción propia

Además, en cada uno de los enunciados se pretende revisar la retroalimentación que realizan los tutores según la orientación de la tutoría, cercanía psicológica, tipo de contenido y tipo de retroalimentación en sentido positivo o negativo.

Categoría orientación de la tutoría. Se define como la posibilidad que ofrece el docente al estudiante en participar en las sugerencias, y en realizar recomendaciones de los ajustes necesarios para alcanzar la meta. Se compone de tres dimensiones la orientación de la tutoría: directiva, compartida y delegadora (ver tabla 21).

Orientación de la tutoría: directiva. El docente asume la responsabilidad y se observa cuando el docente le da la información puntual, la opción de ajuste está dada por el docente. O se puntualiza en las directrices para hacer la tarea. Ejemplos que ayudan a la comprensión de este estilo: “Ahí es donde yo te digo que uno puede tratar esta cita” (D1, e: 17). “Entonces vamos a ponerle aquí como historia de la química del trabajo” (D1, e: 50). “esta tiene que ser una categoría fundamental del análisis” (D1, e:

74), “tienen que elaborar una carta donde digan respetado juez usted ha sido clasificado para revisar este caso” (D2, e: 252). “entonces finalmente queda como objetivo general” (D3, e: 805). “Es decir, ustedes hacen una transcripción” (D4, e: 944). “y aquí ya no pones según Madrid, sino Madrid, si me entiendes” (D6, e: 1940). “y ahí ya pierde el sentido y contradice la epistemología construccionista” (D5, e: 1367). “estos formatos por el momento hagámoslo en hojas aparte como si fueran anexos, para también revisar” (D4, e: 1022).

Orientación de la tutoría: compartida. El docente facilita la participación del estudiante. Se utiliza la pregunta para involucrar al estudiante. También se observa cuando el docente le ofrece alternativas pero es decisión del estudiante el cambio “Por ahora así y luego podemos ponerle otro nombre” (D1, e: 51). “¿Qué les parece a ustedes?” (D2, e: 400). “¿Qué otras cosas pudieran ir haciendo ustedes mientras tanto?” (D4, e: 1033). “entonces mira si lo vas a dejar como textual o lo parafraseas” (D6, e: 1934). “Y no notas que está gigante?” (D5, e: 1212). “Son dos autores diferentes ¿no?” (D5, e: 1104), “Más o menos, tienes una redacción más o menos buena ¿no? ¿sí?” (D5, e: 1097).

Orientación de la tutoría: delegada. El docente le entrega la responsabilidad al estudiante. Se observa cuando le da sugerencias, o señala algunos aspectos pero es responsabilidad del estudiante encontrar la forma de hacer la tarea. “Aquí ya tu estas pasando a otra cosa como muy rápido” (D1, e: 25) “es que ustedes colocaron todo menos lo básico” (D2, e: 387). “claro hace falta más trabajo, más contenido” D4, e: 885), “aquí está mal así como lo tienes está mal” (D6, e: 1604).

Tabla 21 Orientación de la tutoría

| Categoría | Dimensión | Características |
|---------------------------|------------|---|
| Orientación de la tutoría | Directiva | El docente define como hacer el ajuste. |
| | Compartida | El docente facilita la participación del estudiante en la definición del ajuste. |
| | Delegada | El docente le entrega la responsabilidad al estudiante en la definición del ajuste. |
| Construcción propia | | |

Al comparar las tres dimensiones de la categoría “orientación de la tutoría” con el modelo propuesto por Mosston y Ashwoth (2008), que dio origen a esta categoría se observa que la dimensión directiva se direcciona en el mismo sentido del estilo “mando directo” que responde a la característica “el maestro toma todas las decisiones”. Por otro lado, al comparar con la propuesta de Díaz y Kempa (1991) quien propone solo dos opciones de estilo entre la dimensión control Estudiante/docente; la dimensión directiva se relaciona con la categoría alto control del profesor y la dimensión delegadora como un alto control del estudiante. Dado que los estilos comparten el rol de control que ejerce el docente sobre el proceso de enseñanza.

Otro autor que aporta para discusión de esta categoría “Orientación de la tutoría” es del Modelo de estilos de enseñanza propuesto por Grasha (2002), en la dimensión manejo de la información, donde propone 5 estilos, tres de ellos pueden ser comparables con las tres dimensiones propuestas para la comprensión de la categoría Orientación de la tutoría: la dimensión directiva, compartida y delegadora con los estilos propuestos por Grasha (2002) autoridad formal, facilitador y delegador, respectivamente.

Cercanía psicológica. En la búsqueda de las dimensiones del estilo de tutor se presenta la cercanía psicológica, se define como el grado de muestra afectiva o

formalidad que presenta en la información suministrada del docente hacia el estudiante. Se definió la cercanía psicológica en la tutoría de trabajo de grado en tres indicadores: calidez, humorístico y formal (ver tabla 22).

Cálida. Contempla la utilización de enunciados con expresión cálida se identifica expresiones del tú y cuando el tutor habla de nosotros como una expresión de involucramiento con la tarea o el uso de expresiones cariñosas. Algunos ejemplos: “Si me parece importante que tú también vayas articulando” (D1, e: 11), “entonces aquí es donde yo te decía que la cita esta perfecta” (D1, e: 104), “listo, entonces miremos tú adelanto” (D5, e: 1059), “entonces nos vamos a tener que centrar a mirar bien los datos” (D6, e: 2090).

Humorística. Incluye la presencia de expresiones de carácter humorístico, así como expresiones de risa durante la tutoría, propiciando un espacio distensionado. “Haber para eso estoy yo (risas, risas)” (D2, e: 188). “mm... ah le dio la locura (risas)”, (D6, e: 1586), “Siempre ha sido un coco eso (risa)” (D5, e: 1505), “por exceso de comas (risa)” (D5, e: 1123).

Formal. Corresponde a expresiones verbales formales del docente hacia el estudiante. Que se podría denominar como un estilo distante. “Empezamos a revisar el texto que realizó para este encuentro” (D1, e: 2), “esta tiene que ser una categoría fundamental del análisis” (D1, e: 74), “pues hay tener como un par de semanas de descanso, luego hay que hacer las correcciones” (D6, e: 2093).

Tabla 22 *Cercanía psicológica*

| Categoría | Dimensión | Características |
|----------------------|-------------|---|
| Cercanía psicológica | Cálida | Uso de enunciados con expresión cálida. |
| | Humorística | Expresiones de humor. |
| | Formal | Enunciados formales. |
| Construcción propia | | |

La categoría “Cercanía psicológica” es abordada desde la dimensión “cercanía” propuesta en el moldeo de estilos de enseñanza de Grasha (2002), quien tiene en cuenta en su definición las características de: distante o cercano. En el modelo propuesto puede atribuirse la primera característica a una dimensión formal y la segunda a las dimensiones calidez y humorístico.

Tipo de contenido. A partir de los componentes principales del trabajo se define como características del tipo de contenido tres características: tipo de contenido metodológico, teórico y una tercera característica fuera de los límites de la tarea (ver tabla 23).

Tipo de contenido metodológico. Refiere a la retroalimentación que da el docente relacionado con tipos de estudio, población, construcción de instrumentos, estructura de cada uno de los componentes del documento, normas, procedimientos de construcción de texto entre otros. Algunos ejemplos: “entonces, debemos hacer una validación por jueces de este instrumento que tenemos acá” (D2, e: 228), “entonces mira, la verdad la entrevista no es un instrumento sino una técnica” (D5, e: 1375), “un diseño constructivista narrativo es más de interacción de lenguaje” (D5, 1335). “y las citas dónde están?” (D3, e: 565).

Tipo de contenido teórico. Hace alusión a las expresiones del docente referidas a discursos teóricos así como la recomendación de autores para la precisión o amplitud del tema. “Otra es la posibilidad de enfrentamiento que ellos tengan ahí y cuáles son esas estrategias que ellos usan” (D1, e: 86). “entonces volvamos a recordar por qué queremos medir el impacto de la enfermedad?” (D2, e: 229), “¿Por qué es importante hacer una combinación de físico, por qué lo cognitivo y por qué lo mental de los pacientes con cáncer” (D2, e: 416). “cuál es la razón de la mentira y bueno esas cosas, pero entonces acá no hay nada de nuevo” (D6, e: 1920).

Tipo de contenido fuera de los límites de la tarea. Refiere a temáticas centradas en el estudiante o conversaciones que refiere a otros contextos. Son ejemplos de esta dimensión “a mí me tocó ser jurado de un trabajo de grado de maestría de esa universidad y me toco por Skype ser de jurado” (D5, e: 1340). “está haciendo calor” (D6, e: 1595).

Tabla 23 *Tipo de contenido*

| Categoría | Dimensión | Características |
|-------------------|-----------------------------------|---|
| Tipo de contenido | Metodológico. | Es la retroalimentación referida a los aspectos con el tipo de estudio, diseño, construcción de instrumentos estructura del documento, normas entre otros relacionados. |
| | Teórico | Es la retroalimentación referida a discursos teóricos, así como la referencia de autores o bibliografía. |
| | Fuera de los límites de la tarea. | Es la retroalimentación emitida por el docente, centrada en el estudiante o a otros temas fuera de la tutoría. |

Construcción propia

Al comparar las dimensiones del tipo de retroalimentación en el modelo propuesto con otros modelos encontrados en la evidencia. Se observa que en los

diferentes modelos de enseñanza no se presenta claramente una propuesta similar. Sin embargo se identifica el moldeo propuesto por *Díaz y Kempa (1991)* en el contexto de la educación de las ciencias, “las explicaciones teóricas” como una característica de la dimensión trabajo práctico, y que también aparece en el moldeo propuesto como el tipo de retroalimentación de “tipo teórico”.

Tipo de retroalimentación positivo, negativo o formal.

Para Hattie y Timperley (2007) si la retroalimentación es positiva o negativa tiene efectos diferenciales relacionados con el compromiso, el dominio o el rendimiento orientación y autoeficacia del estudiante. En el presente modelo se asume como un comportamiento del docente sin pretender atribuir calificativos de valor de una u otro tipo de retroalimentación, se busca asumir el carácter neutro propio para abordar esta categoría como una posible dimensión estilística.

En el contexto de la construcción del modelo se asume la retroalimentación de carácter positivo o negativo y emerge desde el análisis de las tutorías una tercera que se define como formal (ver tabla 24). Las tres dimensiones se describen a continuación.

Retroalimentación positiva. Corresponde a los comentarios que realiza el profesor al estudiante elogiando su conducta. Son ejemplos de esta dimensión: “Entonces aquí es donde yo te decía que la cita esta perfecta” (D1, e: 104). “Esté párrafo está bien”, (D3, e: 815), “a mí me parece que ustedes están haciendo un buen trabajo en ese aspecto” (D4, e: 799). “Ese párrafo le quedó bien escrito” (D5, e: 1075).

Retroalimentación negativa. Valoración negativa que emite el docente a la actuación del estudiante. “Bueno ese ya lo mire, pero la verdad no me convenció” (D2,

e: 177). “ni estaba bien redactado” (D4, e: 804). “con tu trabajo vas a aportar a investigadores, no creo” (D5, e: 1292).

Retroalimentación formal. La retroalimentación que emite el tutor sobre la conducta del estudiante no tiene carácter positivo o negativo, los errores los resalta como una opción de mejora. “yo pienso que deberías hacer algo más, como elaborar mejor la cita” (D1, e: 6). “Si me parece importante que tú también vayas articulando” (D1, e: 11). “Analizar cuáles son los significados que frente a la red de apoyo construyen” (D4, e: 808). “sólo uno grande y lo que separa acá es un punto y coma” (D5, e: 1234).

Tabla 24 *Tipo de retroalimentación*

| Categoría | Dimensión | Características |
|---------------------------|------------------|--|
| Tipo de retroalimentación | Positiva | Comentarios que realiza el profesor elogiando la conducta del estudiante |
| | Negativa | Valoración negativa que emite el docente a la actuación del estudiante |
| | Formal | Resalta los errores como una opción de mejora sin una valoración positiva o negativa |

Construcción propia

La retroalimentación positiva o negativa ha sido estudiada en el contexto de la educación física. Viciano (2003, 2016) expone dos características en las instrucciones que realiza el entrenador en el contexto de la educación física: positivas o negativas.

Parece ser que el efecto de un feedback positivo o negativo sobre la actuación del alumno deportista provoca cambios en su motivación por la tarea y por el contenido en general de lo que está practicando, por ello también podría influir en la percepción de éxito o fracaso en las ejecuciones que practica y, por consiguiente, en sus preferencias por tareas de complejidad (Viciano, 2003, p. 4).

Descripción de las características de retroalimentación

Una característica que comparten las 6 tutorías analizadas, es que el docente retroalimenta al estudiante a partir de la lectura del documento. El documento que presenta el alumno para cada una de las tutorías es el eje de la asesoría, alrededor del cual se establece un intercambio de enunciados entre el tutor y el estudiante. Luego de tener la categorización del total de los enunciados de los 6 docentes (2101 enunciados)

A continuación, se realiza una descripción del análisis de las frecuencias del total de los enunciados emitidos por los docentes durante una tutoría.

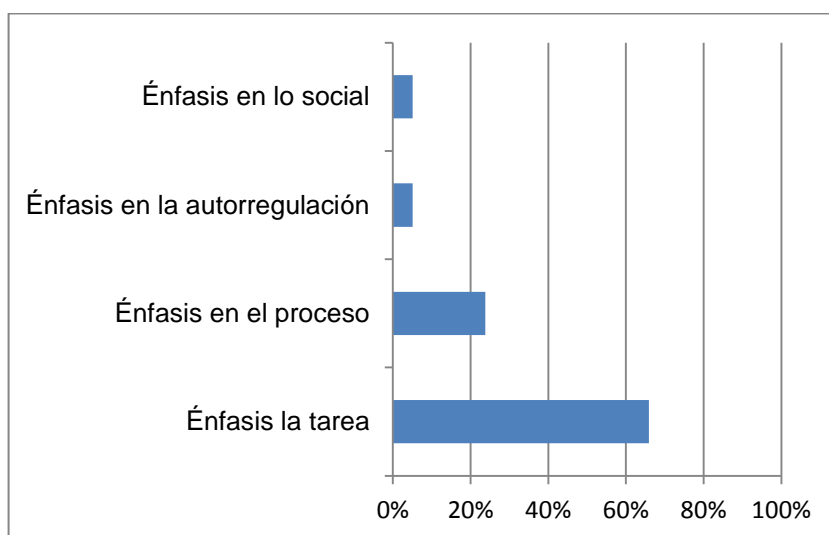


Figura 1. Énfasis en la retroalimentación

Inicialmente, la figura 1 muestra los porcentajes de los enunciados emitidos por los profesores en el rol durante la tutoría de trabajo de grado, según énfasis en la retroalimentación. Se identifica que el mayor porcentaje de la retroalimentación está centrada en el nivel de la tarea (65,9%) seguido por el nivel de proceso (23.8%), se identifica que los docentes utilizan enunciados de retroalimentación que facilite los

niveles de autorregulación en el estudiante (5,1%), y con el mismo porcentaje de docentes que emiten enunciados con énfasis en lo social.

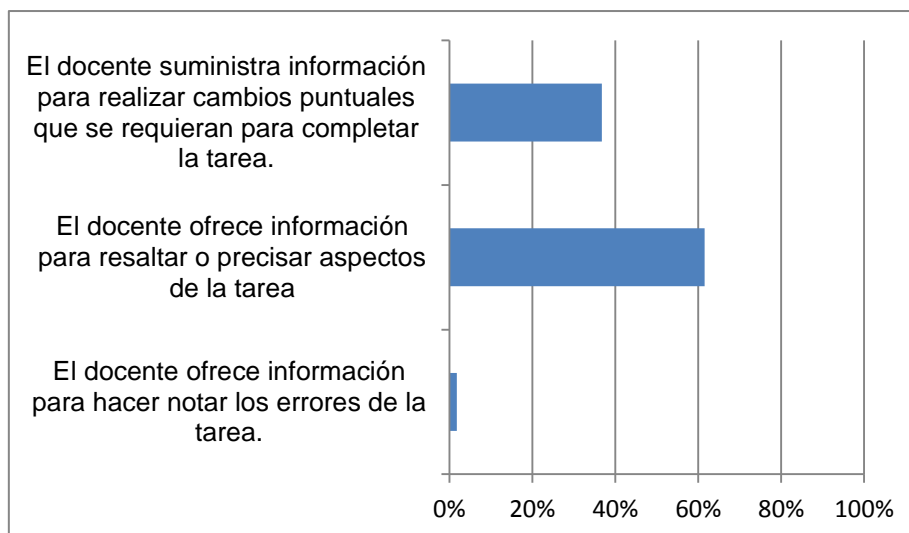


Figura 2. Énfasis en la tarea

Profundizando en las características en la dimensión énfasis en la tarea (ver figura 2) se identifica que los docentes están más centrados en ofrecer información para resaltar o precisar aspectos de la tarea y en menor porcentaje suministra información para realizar cambios puntuales que requieran para alcanzar la meta. Resaltar el error no es un tipo de retroalimentación que acostumbren a utilizar los docentes que participaron en el estudio.

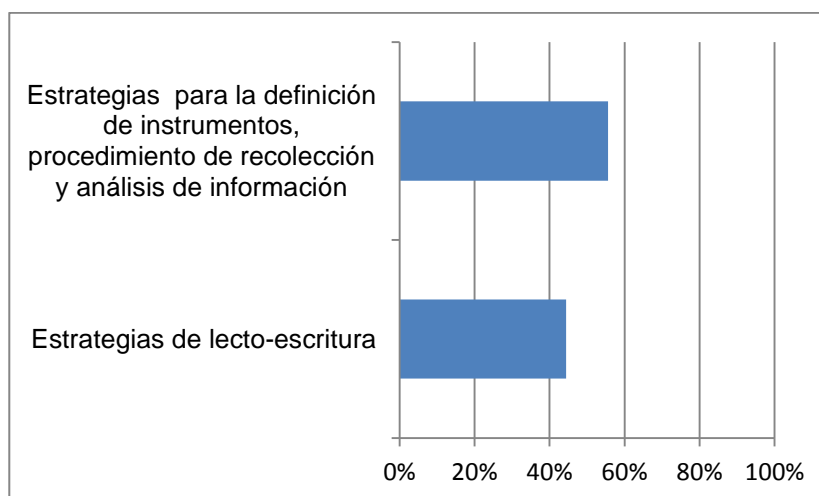


Figura 3. Énfasis en el proceso

Durante la tutoría del trabajo de grado en los enunciados expresados por los que el 23,8% hace énfasis en el proceso, cuyos enunciados se caracteriza por: explicaciones relacionadas con estrategias de lecto-escritura y estrategias enfocadas en la definición de instrumentos, procedimientos en recolección y análisis de información (ver figura 3).

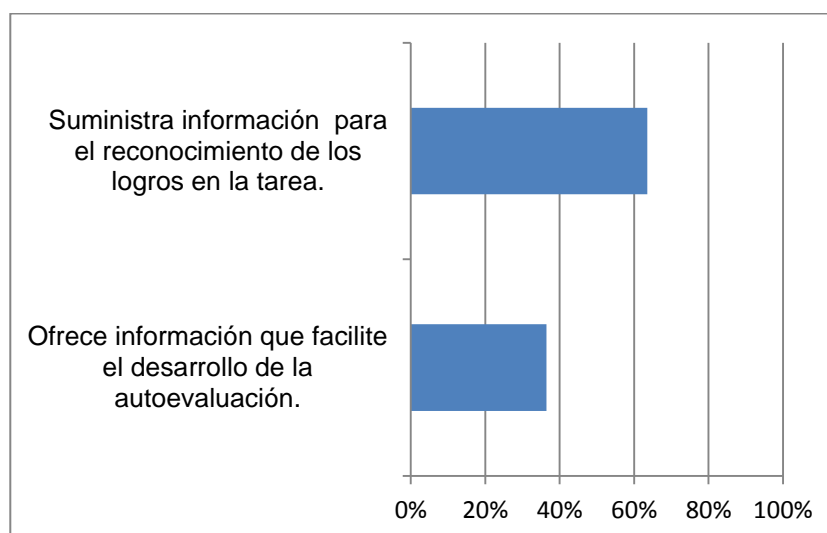


Figura 4. Énfasis en la autorregulación

Se presentan en un bajo porcentaje enunciados durante la retroalimentación que ofrezcan al estudiante de forma explícita información para lograr procesos de autorregulación. Sin embargo, el 5,1% de enunciados emitidos por los docentes corresponden a este nivel. Se identificaron dos características en el nivel de autorregulación una relacionada con ofrecer información que facilite el desarrollo de la autoevaluación en el estudiante y la segunda el docente suministra información para el reconocimiento de los logros en la tarea (ver figura 4).

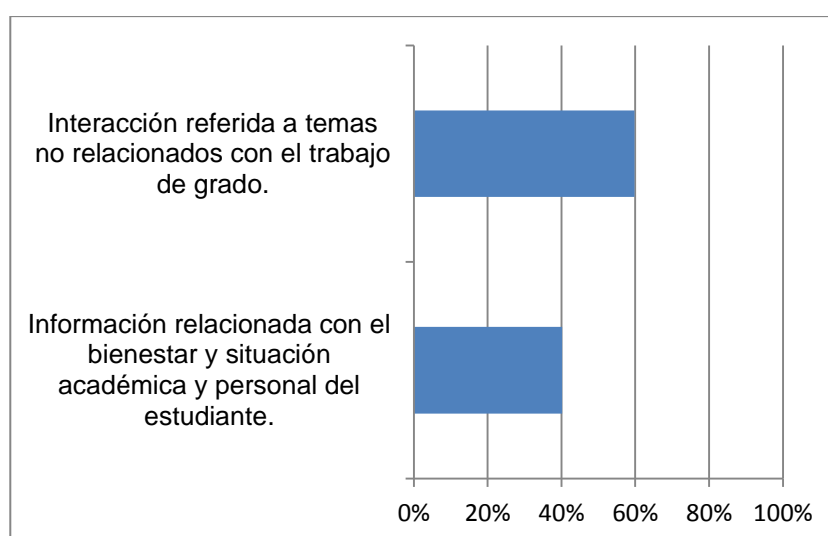


Figura 5. Énfasis en lo social

En la categoría de análisis nivel social, con un porcentaje de respuesta del 5.1%, se definieron dos características: con mayor porcentaje referida a la interacción en temas no relacionados con el trabajo de grado, seguido por la información relacionada con el bienestar, la situación académica y personal del estudiante (ver figura 5).

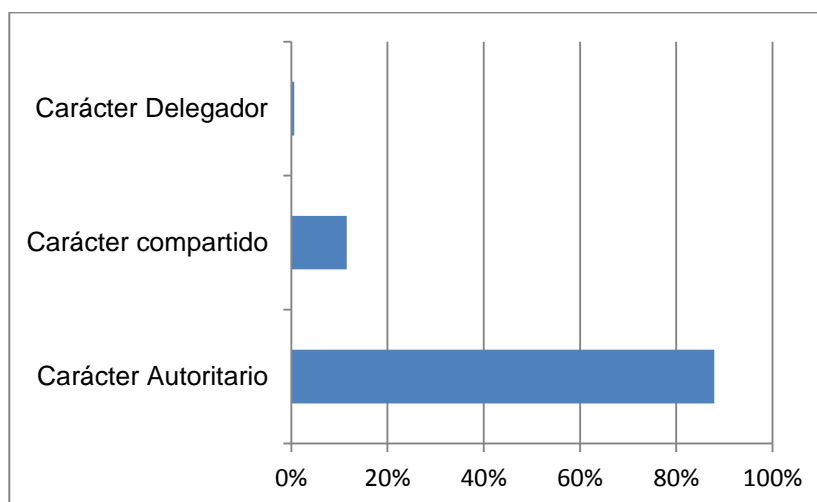


Figura 6. Orientación de la tutoría.

Se identifica en el análisis de los enunciados la preponderancia de un comportamiento en la “orientación de la tutoría” directiva en la forma como el docente realiza la retroalimentación con más del 80%. Sin embargo, también se observa en los enunciados analizados emitidos por los docentes en menor porcentaje con una orientación de tutoría compartida (ver figura 6).

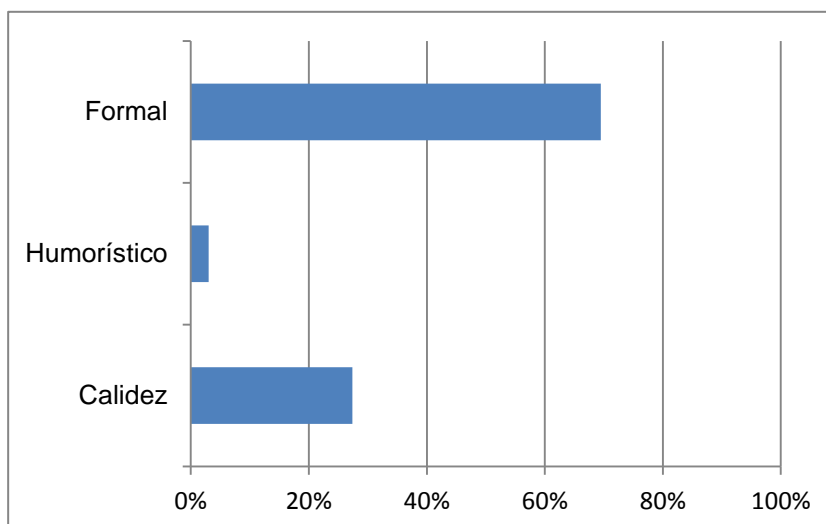


Figura 7. Cercanía psicológica

Las características para la comprensión de “la cercanía psicológica” en los docentes que participaron en el estudio se identificaron que en mayor porcentaje (80%) los docentes mantienen una posición formal en la retroalimentación realizada. Sin embargo el uso de expresión como tú, nosotros, donde el docente se incluye en el discurso permite vislumbrar un acercamiento psicológico entre el docente y estudiante. También la cercanía psicológica se puede comprender cuando se presentan espacios donde el estudiante y asesor se ríen, o la presencia de enunciados humorísticos (ver figura 7).

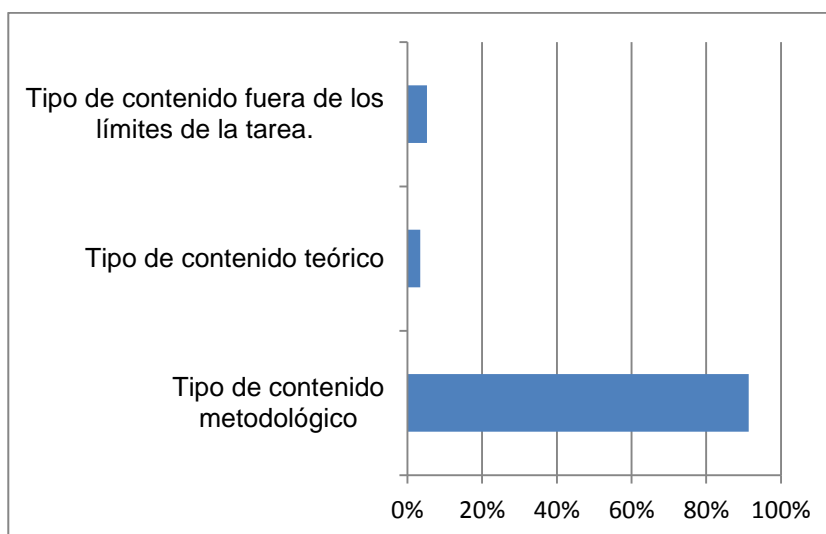


Figura 8. Tipo de contenido

La retroalimentación que realizan los docentes se caracteriza por el énfasis en aspectos metodológicos del trabajo de grado, sin embargo, también se identificaron en menor porcentaje la retroalimentación referida en contenido teórico y en temas fuera de los límites de la tarea (ver figura 8).

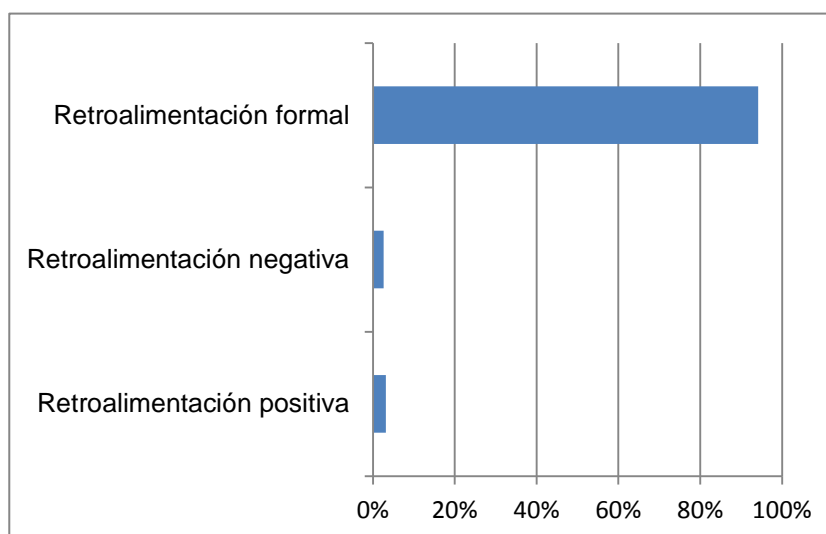


Figura 9. Tipo de retroalimentación

Se identificó que en la retroalimentación que realizan los docentes que predomina un tipo de retroalimentación formal y con menos del 5% realizan una retroalimentación de tipo positiva o negativa (ver figura 9).

Diferencias entre los perfiles de retroalimentación de la muestra

Para identificar los comportamientos diferenciadores y no diferenciadores, se realiza la descripción de frecuencias por cada una de las categorías de análisis según los 6 tutores.

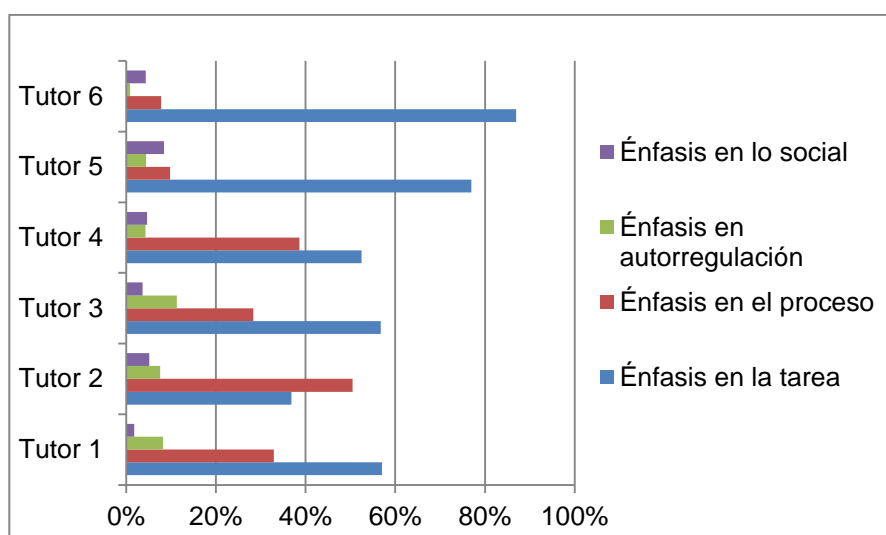


Figura 10. Énfasis en la retroalimentación según tutor

La figura 10 muestra la distribución de los enunciados emitidos por los docentes según los énfasis de retroalimentación utilizados. Se identifica que más del 50% en los tutores 5 y 6 utilizan la retroalimentación haciendo énfasis en la tarea, sin embargo, el tutor 2 privilegia en mayor porcentaje el énfasis en el proceso, que se caracteriza en ofrecer información sobre estrategias de lecto-escritura y metodología durante la tutoría. La retroalimentación en el nivel de autorregulación es ofrecida por todos los tutores en menor medida, pero al comparar entre los docentes esta característica sobresale en el tutor 3 seguido por el tutor 1 y 2 (ver figura 10). Es posible que dado el tiempo de una hora semanal para realizar la asesoría motive al docente el dirigir la estudiante en

entregar información que lo ayude a resolver y cumplir con la tarea. Realizar la retroalimentación con énfasis en la autorregulación es importante para el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, es probable que el docente no opte por esta estrategia porque al ofrecer la información puntual asegura que el estudiante cumpla la tarea con la calidad exigida en el tiempo determinado.

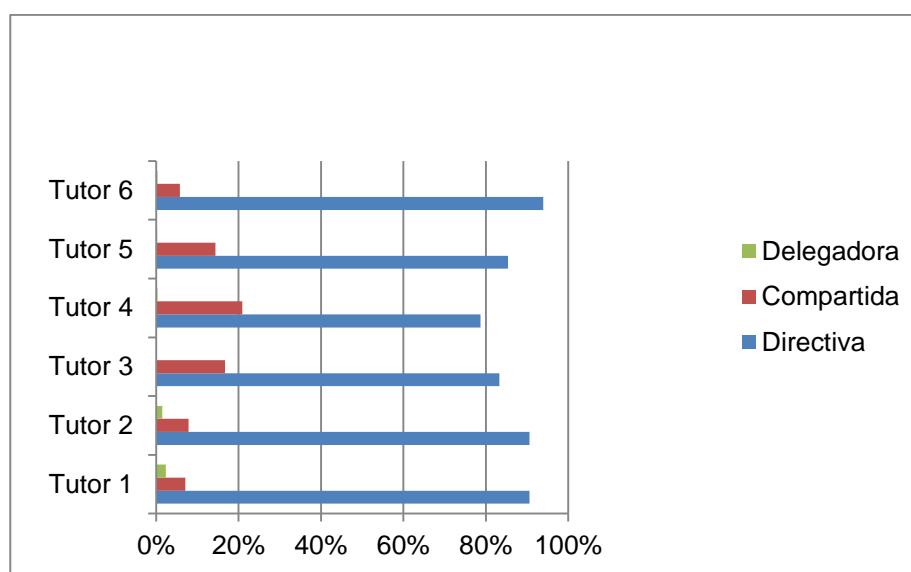


Figura 11. Orientación de la tutoría

En todos los tutores predomina la orientación de la tutoría directiva sobre el 65%, sin embargo, todos los participantes los combinan con una orientación compartida durante la retroalimentación con un porcentaje menor al 20% (ver figura 11). Una mayor proporción de docentes con una orientación directiva puede obedecer a una función del tutor de trabajo de grado en pregrado durante la asesoría en la medida que el establece el camino para cumplir la meta y el estudiante sigue las indicaciones, posiblemente esta característica puede variar en tutorías en maestría o en dirección de tesis durante el doctorado.

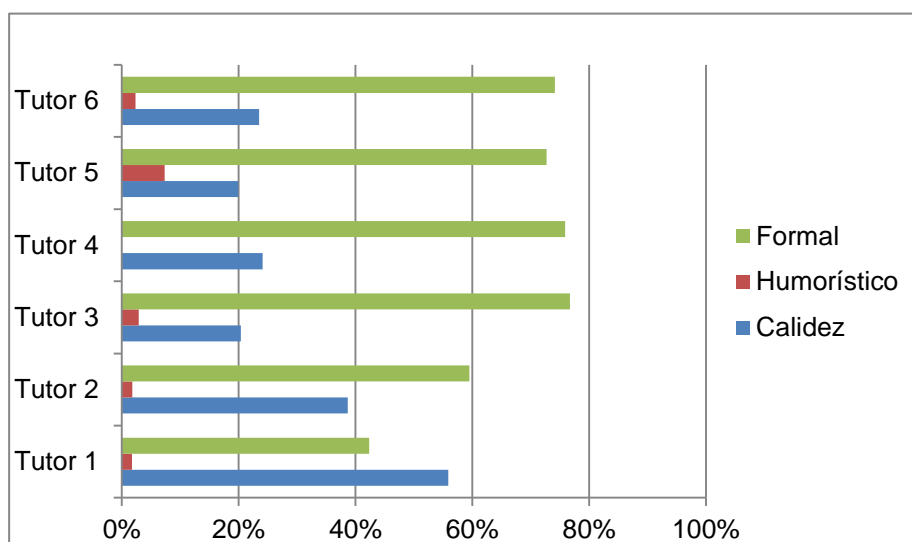


Figura 12. Cercanía psicológica según tutor

La cercanía psicológica se caracteriza en 5 tutores por el uso de enunciados formales combinado en menor porcentaje con enunciados con expresión cálida. Sin embargo, el tutor 1 usa expresiones que facilitan una cercanía psicológica entre el tutor y estudiante. También se identifica que los tutores 1, 2, 3, 5 y 6 en una proporción menor del 10% utilizan expresiones de humor. Es una característica que no comparten todos los tutores, el tutor 4 no muestra enunciados con expresiones de humor y el tutor 1 sobresale en mayor medida la calidez (ver figura 12). La categoría cercanía psicológica como una característica del tutor, sería interesante revisar como las características institucionales puede influir en una mayor presencia de docentes con cercanía psicológica formal.

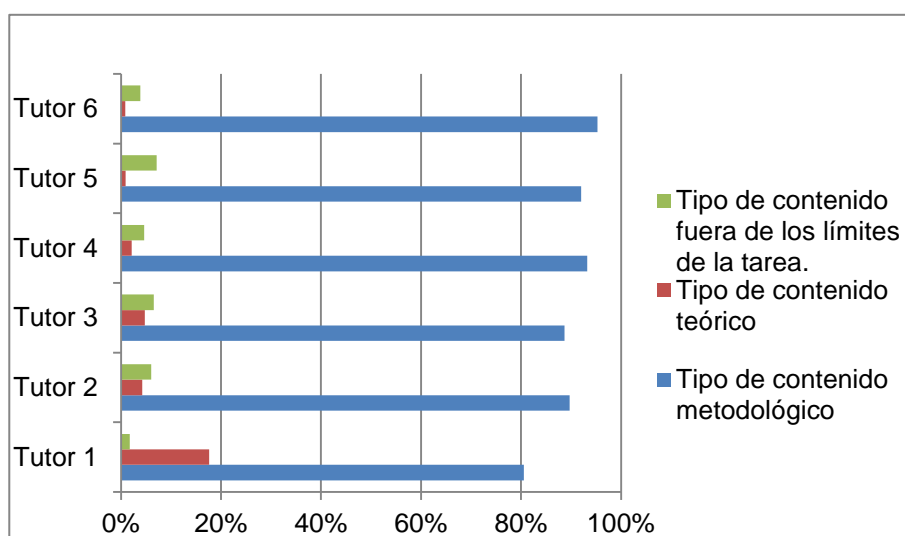


Figura 13. Retroalimentación según tipo de contenido por tutor

En todos los docentes en su rol de tutor sobresale la retroalimentación de contenido metodológico sobre el 80% (ver figura 13), este resultado muestra como el estudiante desarrolla un papel fundamental en el abordaje teórico de su proyecto, así como el rol del docente es acompañar este proceso desde el orden metodológico para que el estudiante logre alcanzar su objetivo.

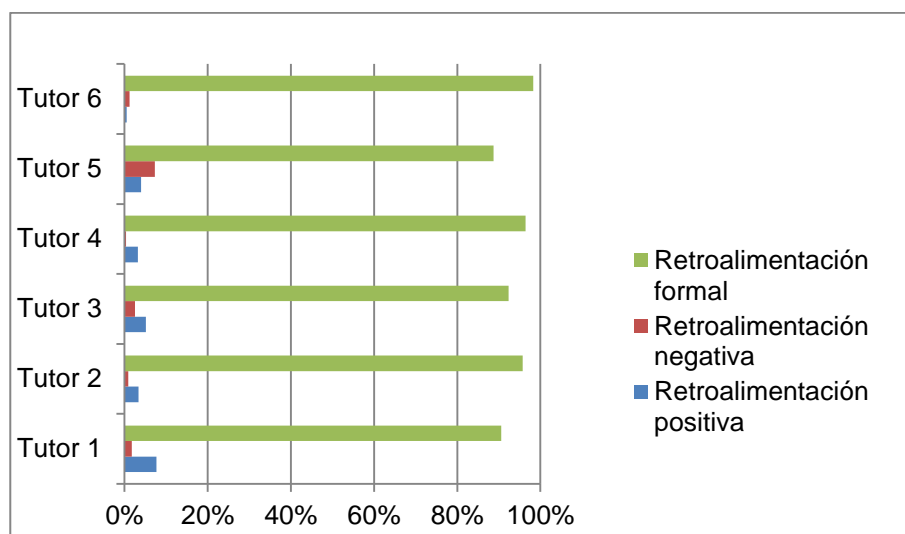


Figura 14. Tipo de retroalimentación según tutor

Sobresale en los 6 tutores la retroalimentación de tipo formal y con menos del 5% la presencia de una retroalimentación positiva o negativa (ver figura 14). **Se identifica como el docente prefiere mantenerse neutral en sus comentarios con ofrecer la información pertinente para retroalimentar el trabajo sin indicar o brindar valoración al trabajo desarrollado por el estudiante.**

La descripción cuantitativa de los datos facilita la identificación de comportamientos que corresponden a funciones del rol del tutor, así como diferenciadores de retroalimentación en el grupo de docentes que participaron en el estudio.

Son categorías que presentan comportamientos similares por los docentes que se van a denominar funciones del tutor: Orientación de la tutoría, tipo de contenido, tipo de retroalimentación. Se define así, que el rol del tutor durante la retroalimentación en una tutoría de trabajo de grado presenta tres funciones: la primera función en la orientación de la tutoría tipo directiva, la segunda función en realizar la

retroalimentación de tipo metodológico, y finalmente una tercera función que se caracteriza por la retroalimentación de tipo formal.

Las siguientes son categorías que evidencian comportamientos diferenciadores, aunque no todas las dimensiones propuestas parecen pertinentes para definir un estilo de retroalimentación de la tutoría. Se observa que en la categoría “énfasis de la retroalimentación” presentan comportamientos diferenciadores entre los docentes en la forma de hacer la retroalimentación durante el desarrollo de la tutoría. En las dimensiones, énfasis en la tarea y énfasis en el proceso. Dos docentes tienen una marcada preferencia por el énfasis en la tarea y cuatro de ellos combinan el énfasis en la tarea y el énfasis en el proceso, solo un docente durante el rol de tutor, su comportamiento preferente está en el “proceso” como “énfasis de la retroalimentación”. Y en la “cercanía psicológica” un docente tiene su preferencia por la cercanía cálida, uno de ellos es similar la preferencia entre una cercanía formal y cercanía cálida, y en los otros 4 docentes la preferencia corresponde a una cercanía formal.

Propuesta estilos de retroalimentación en los tutores de trabajo de grado

A partir de la descripción de las frecuencias en las dimensiones que caracterizan a cada una de las categorías analizadas, se pudo hacer una definición de los perfiles de retroalimentación de los docentes que participaron en la muestra. Así como la identificación de preferencias en la manera como se realiza la retroalimentación durante la tutoría de trabajo de grado.

Del anterior análisis de las 5 categorías que caracterizan los comportamientos de los docentes en el momento de la tutoría, solo dos de ellas logran mostrar

características diferenciadoras y neutras, propias de una propuesta de estilo. Estas categorías son: Énfasis en la retroalimentación y en la cercanía psicológica.

La categoría énfasis en la retroalimentación: se define por la información que suministra el docente según su interés en el propósito de aprendizaje. Dicho énfasis está motivado por lo que el docente considera importante enfatizar para que el estudiante logre la meta.

Para la categoría énfasis en la retroalimentación se encuentra preferencias en las dimensiones énfasis en la tarea y énfasis en el proceso.

La dimensión énfasis en la tarea se define por la información proporcionada por el tutor con relación al resultado esperado. Comprende tres subdimensiones: información para hacer notar el error en la tarea, resaltar o precisar aspectos de la tarea y el suministro de información para realizar cambios puntuales que se requieran para completar la tarea.

La dimensión énfasis en el proceso: se refiere a la información que ofrece el docente sobre procesos o estrategias que ayudan a cumplir con la tarea. Se definen dos características: estrategias que ofrece el docente al estudiante en lectura y escritura y la otra en estrategias para la definición de instrumentos, procedimiento de recolección y análisis de información.

La categoría cercanía psicológica: se refiere al grado de cercanía afectiva o de formalidad con que se presenta los enunciados emitidos por el docente al estudiante durante la retroalimentación. Esta mediada por el tipo de relación que se establezca entre docente y estudiante y el involucramiento que realice el docente en el cumplimiento de la meta.

En la categoría cercanía psicológica: se encontraron la cercanía psicológica cálida y la cercanía psicológica formal.

La cercanía psicológica cálida: está relacionada con la presencia de un grado alto de muestra afectiva presente en la información suministrada por el docente al estudiante, así como las expresiones que expresa involucramiento del docente en la consecución de la meta.

La Cercanía psicológica formal. Corresponde a un grado de formalidad en las expresiones verbales suministradas por parte del docente al estudiante.

Finalmente se propone un modelo de estilos de retroalimentación de tutoría de trabajo de grado. La palabra modelo tiene diferentes acepciones que van desde una medida de algo, un prototipo hasta una representación de la realidad. Para Wartofsky (1968) citado por Carvajal (2002) “considera que el modelo es una versión derivada o representada de algo tomado del original. La nueva entidad se produce al imitar el original”. Para la presente investigación, modelo se refiere a una representación abstracta cercana a la realidad que se quiere representar y está en función del marco teórico conocido en el momento, en este caso en estilos de enseñanza.

El modelo propuesto contiene 4 estilos en retroalimentación en tutoría de trabajo, cada uno de ellos cruza una forma de énfasis en retroalimentar con una preferencia de acercarse, así resulta: énfasis en la tarea y cercanía psicológica cálida, énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida, énfasis en la tarea y cercanía psicológica formal; y énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida (ver figura 15).

Un docente con el Estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica cálida: se caracteriza por proporcionar información durante la tutoría haciendo énfasis en el

resultado esperado. Y muestra un grado alto de afectividad en la información suministrada, así como involucramiento para lograr la culminación del trabajo de grado.

Con el Estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida: encontramos al docente que ofrece información sobre procesos o estrategias que buscan ayudar al estudiante a cumplir con la meta. Y muestra un grado alto de afectividad en la información suministrada, así como involucramiento para lograr la culminación del trabajo de grado.

Con el estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica formal: el docente se caracteriza por proporcionar información durante la tutoría haciendo énfasis en el resultado esperado. Y se caracteriza por suministrar la información al estudiante con un alto grado de formalidad.

EL estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida. Corresponde a un docente que ofrece información sobre procesos o estrategias que buscan ayudar al estudiante a cumplir con la meta. Y muestra un grado alto de afectividad en la información suministrada, así como involucramiento para lograr la culminación del trabajo de grado.

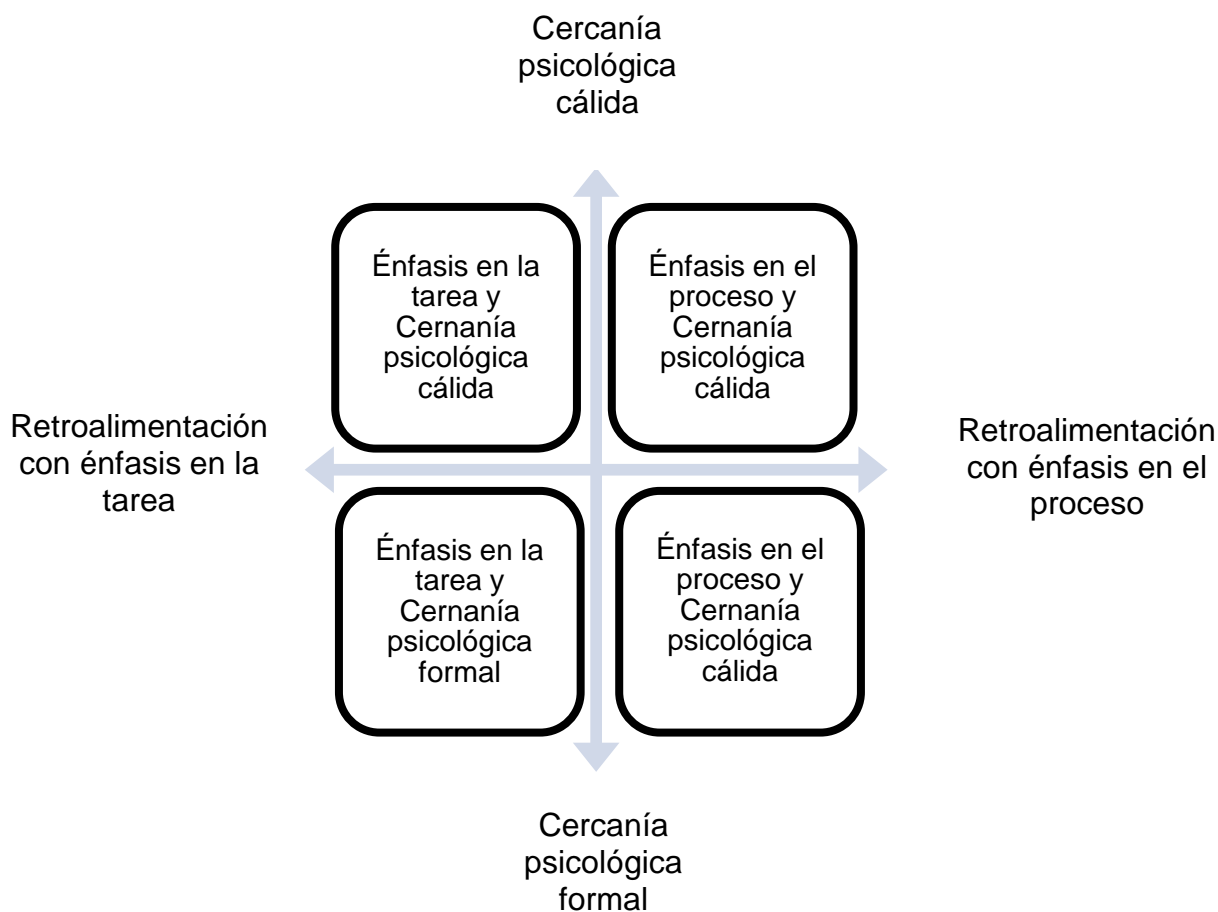


Figura 15. Modelo de estilos de retroalimentación de trabajo de grado en educación superior

Este modelo de estilos de retroalimentación de los docentes en el rol de tutor cumple con las siguientes características, propias de la noción de estilo: es diferenciador de las conductas de los tutores, dado que en los perfiles de los docentes se encuentra preferencias distintas en cada una de las categorías mencionadas. Integra diferentes dimensiones del sujeto, frente a la formas de interacción y retroalimentación dado que el modelo propuesto permitió integrar en cada uno de los docentes mínimo dos preferencias en la realización de la retroalimentación durante la tutoría de trabajo

de grado. Y también tienen un carácter neutral, donde no se presenta una jerarquía de un estilo sobre otro.

Con respecto a la característica de permanencia en el comportamiento de los individuos definido por Hederich (2013). En tanto el estudio tiene un diseño transversal, se recolecta información en un solo momento se convierte en una limitante para definir si las categorías y dimensiones definidas son estables en el tiempo.

Conclusiones

Realizar una aproximación a los comportamientos del docente en su rol del tutor desde la retroalimentación favorece la construcción de categorías para explicar las características, y luego unas categorías de estilo para la comprensión de las preferencias en la forma de hacer la tutoría de trabajo de grado en educación superior.

El análisis de los enunciados emitidos por los docentes durante la tutoría permitió la definición de 5 categorías para caracterizar la retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado: énfasis de la retroalimentación, orientación de la tutoría, cercanía psicológica, tipo de contenido y tipo de retroalimentación.

Además, permitió definir unas características propias o funciones del rol del docente durante el desarrollo de la retroalimentación en la tutoría de trabajo de grado. Así, en el grupo de participantes se identifican tres funciones en su rol de tutor de trabajo de grado. La primera función en la orientación de la tutoría: directiva, una segunda función donde se privilegia la asesoría de tipo metodológico, y finalmente, una tercera función en el uso de una retroalimentación formal evitando el uso de refuerzo positivo o negativo hacia el estudiante.

También, la caracterización de retroalimentación que realizan los docentes en el rol de tutor a partir del análisis de los enunciados durante la tutoría facultó definir 4 estilos. Un primer estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica cálida, un segundo estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida, un tercer estilo énfasis en la tarea y cercanía psicológica formal; y finalmente un cuarto estilo énfasis en el proceso y cercanía psicológica cálida.

Los 4 estilos definidos cumplen con las siguientes características: Una noción diferenciadora de las conductas de los tutores, integra diferentes dimensiones del sujeto y tiene un carácter neutral, donde no se presenta una jerarquía de un estilo sobre otro. Se esperaría que cumpliera además, con la característica permanencia en el tiempo del comportamiento de los individuos, sin embargo es una limitante en este estudio dado que el estudio fue de carácter transversal.

Se sugiere validar el modelo de estilos de retroalimentación de trabajo de grado en otros contextos para mirar las posibilidades y alcance del modelo: en otros espacios de tutoría como práctica, consejería, académica, en otros niveles de formación como maestría y doctorado. Así como validar en contextos similares y en otras disciplinas, para mirar el valor potencial de lo propuesto. También poner en prueba si hay diferencias o similitudes en los roles del docente como profesor en el grupo de clase o en el espacio de la tutoría.

También se invita a explorar en otros estudios si los comportamientos desplegados durante la retroalimentación son estables en los docentes. Así como, identificar si se presentan cambios en los comportamientos de retroalimentación en el docente en los diferentes momentos del proceso del desarrollo del trabajo de grado: planteamiento del problema, durante la ejecución o la retroalimentación ofrecida cuando se está finalizando el proyecto

Igualmente es pertinente involucrar a los estudiantes en la evaluación de los estilos de retroalimentación, para acceder a otra mirada del estilo del docente.

Finalmente, la definición de estilos en el modelo de retroalimentación en la tutoría en trabajo de grado, ofrece un sustento teórico que facilita la construcción de un

instrumento que permita medir estilos en este contexto de tutoría, así como ponerlo a prueba en otros contextos de tutoría como en otros niveles de formación.

Referencias bibliográficas

- Abello, D y Hernández, C. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, No. 64, 1 sem: 309-325
- Abello, D y Hernández, C. 2010. *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.
- Álvarez Aguilar, N; Marín Rodríguez, C; y Torres Bugdud, A. (2012). La interacción tutor - estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12(3), 409-426
- Agudelo-Gómez, C. (2015). Caracterización de los estilos de enseñanza en la educación superior. *Revista Principia Iuris*, enero - junio, Vol. 12, No. 23, 85-103.
- Astolfi, JP (2004). El "error", un medio para enseñar, Díada, Biblioteca para la actualización del maestro, 7-25.
- Calle Márquez, M; Saavedra Guzmán, L (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa*, núm. 11, julio-diciembre, 309-328.
- Callejas y Corredor (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, Vol. 3 Núm. 1, 1- 22.

- Camargo, A. (2010). *Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.
- Camargo, A. (2013). Conferencistas versus conversadores. Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. En: *Revista Colombiana de Educación*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL v.64, 273–307.
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación*, v,12 (01), 1-14.
- CINDA (2015). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe 2008-16. Recuperado en:
https://www.researchgate.net/publication/275275484_Desercion_en_educacion_superior_en_America_Latina_y_el_Caribe_2008-16.
- De del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, marzo, 16-32.
- De la Cruz Chehaybar y Abreu. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Rev. educ. sup*, vol.40 (157) México ene./mar, 190-209
- De la Cruz Flores, G; Abreu Hernández, L (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Perfiles Educativos*. 10 vol. XXXIV, núm. 138, 10-27.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, 935-959.

- García Cabrero, B; Ponce Ceballos, S; García Vigil, M; Caso Niebla, J; Morales Garduño, C; Martínez Soto, Y; Serna Rodríguez, A; Islas Cervantes, D; Martínez Sánchez, S; Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, 104-122
- Fresán, M. (2013). Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. Recuperado el 27 de diciembre del 2017 en:
http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_80.pdf
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style*. San Bernardino CA: Alliance Publishes
- Hattie, J & Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of educational research*. 77: 81. DOI: 10.3102/003465430298487. En:
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de educación*. No. 64. 1 sem: 21-56.
- Jiménez, F (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista actualidades investigativas en educación*. Volumen 15, número 1. Enero – abril, 1-24.
- Kipus. (2008). Red docentes de América Latina. Y el caribe. V Encuentro internacional. Los estilos tutoriales y el docente investigador. Recuperado en:

https://documentop.com/queue/la-educacion-superior-virtual-en-america-latina-y-el-caribe-cedoc_5a28598c1723dd4622736cbd.html.

Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes.

Virtualidad, Educación y Ciencia, 14 (8), 9-26.

Lobato, C y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica:

Avances y desafíos. *Educar*, vol. 52/2, 379-398

López, E (2016). Análisis de las tesis doctorales sobre tutoría: aproximación

bibliométrica y tendencias temáticas. *Rev. gen. inf. doc.* 26(1), 147-164

Martín Día, M.J. y Kempa, R.F. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias

didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza e las ciencias*, 9(1), 59-68.

Ministerio de Educación Superior. (2016). El Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES. Estadísticas deserción y graduación 2015. Recuperado en:

https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_3.pdf.


Molina, M. (2004). La tutoría una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, julio – dic, 028, 35-39.

Mosston y Ashwoth (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition, 2008

Patiño-Garzón, L y Cardona-Pérez, A.M. (2012) Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Teoría*, vol. 21 (1): 9-20.

- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de educación*, No. 64. 1 sem: 175-195.
- Rosas, A; Flores, D; Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 1, 2006, 153-185.
- Viciano, J; Mayorga-Vega, D; Ruiz, J; Blanco, H. (2016). La comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición. *Retos*, número 29, 17-21.
- Viciano, J.; Cervelló, E.; Ramírez, J.; San-Matías, J. y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la ef y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *MOTRICIDAD. European Journal of Human Movement*, Vol 10, 99-116.
- Villegas Guerrero, M; González Ávila; G.; Gallardo Córdova, K. (2018). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. *RIEEGE*. Vol 8, No. 16, 88-94.
- Vives-Varela, T; Margarita Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Inv Ed Med*, 2(6):112-114

Apéndice 1

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN | |
| Código: FOR026INV | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 02-06-2016 | Página 94 de 96 | |

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

| | | | |
|---|---|-----------------|-------------------|
| Facultad, Departamento o Unidad Académica | Facultad de educación | | |
| Título del proyecto de investigación | Estilos de tutoría de trabajo de grado en educación superior | | |
| Descripción breve y clara de la investigación | El objetivo de la investigación es determinar las dimensiones estilísticas de tutoría de trabajo de grado en la educación superior. Para su alcance se plantea un diseño de estudios de casos de docentes y estudiantes que están en proceso de trabajo de grado, la información se recolecta mediante grabaciones de audio de las asesorías, y también se plantea realizar entrevistas y aplicación de cuestionarios. | | |
| Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación | La participación en este estudio no implica ningún riesgo para los participantes salud física o psicológica. La información obtenida de las grabaciones, entrevistas será estrictamente confidencial, se protegerá la privacidad de los participantes y los datos se manejarán guardando el anonimato. Los resultados individuales no serán divulgados en ningún medio de comunicación, ni entregados a ninguna otra institución, los resultados globales serán entregados en un trabajo de grado de Maestría a la Universidad Pedagógica Nacional como parte del proceso de formación investigativa de maestría y posiblemente en artículo y/o ponencia. | | |
| Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación | La información suministrada por los participantes servirá inicialmente como reflexión para el docente en su rol como asesor y a futuro para la generación de planes de mejora en la función docente. | | |
| Datos generales del | Nombre investigador: Esmeralda Martínez Carrillo | | |
| | Identificación: 51982345 de Bogotá | Teléfono | 3213965170 |

| | |
|------------------------|---|
| investigador principal | Dirección. Facultad de Psicología Sede Bogotá |
| | |

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

: _____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma, _____

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Apéndice 2

Ejemplo: codificación de enunciados según categoría.

| No. Enunciado | Enunciado | Docente | Énfasis de retroalimentación | Subdimensión según énfasis de la retroalimentación | Orientación de la tutoría | Cercanía psicológica | Tipo de contenido | Tipo de retro. Positiva - Negativa - Formal |
|---------------|--|---------|------------------------------|--|---------------------------|----------------------|-------------------|---|
| 43 | Esto va con mayúscula | 1 | 1 | 15 | 1 | 6 | 7 | 12 |
| 47 | Este conector estaría mal | 1 | 1 | 13 | 1 | 6 | 7 | 11 |
| 236 | Debemos mirar cómo podemos orientar bien la pregunta | 2 | 1 | 14 | 2 | 4 | 7 | 12 |