

La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías*

Feedback during the process of writing thesis of teacher training programs: Description of the written comments of thesis supervisor

**Beatriz Arancibia
Gutiérrez**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA
SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
CHILE
barancib@ucsc.cl

Mónica Tapia-Ladino

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA
SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
CHILE
mtapia@ucsc.cl

**Roxanna Correa
Pérez**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA
SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
CHILE
rcorrea@ucsc.cl

Recibido: 14-IV-2017 / **Aceptado:** 11-VII-2018

DOI: 10.4067/S0718-09342019000200242

Resumen

Los estudios sobre retroalimentación a la escritura se han realizado principalmente en investigaciones sobre aprendizaje de L2, con énfasis en el análisis de *feedback* correctivo, es decir, con orientación al uso del código por parte del aprendiz. Estudios sobre *feedback* orientado a la apropiación de un género discursivo en L1 son aún escasos. En el ámbito universitario, la escritura del género tesis es un proceso complejo y desafiante que requiere de diversas instancias de retroalimentación para que los estudiantes logren alcanzar el texto meta de acuerdo a lo esperado en la comunidad académica en que se formaron. El objetivo de este trabajo es precisamente describir los comentarios escritos (2070) con que 12 profesores guías de tesis retroalimentan 3 borradores consecutivos de sus respectivos tesistas. El estudio se enmarca en una investigación mayor y se realizó en cuatro carreras de pedagogía de dos universidades chilenas de la ciudad de Concepción. Para examinar qué comentan los profesores se aplicaron las categorías comentarios correctivos, de ajuste al género y objeto del comentario. Para describir cómo comentan se aplicaron las categorías atenuación y modo. Los resultados muestran que los participantes proveen retroalimentación a los distintos aspectos de la escritura de la tesis, con especial énfasis en el ajuste de los borradores a las características del género y al uso de la lengua. El rol que los docentes asumen en sus comentarios es predominantemente el de experto que tiene autoridad para corregir, dar órdenes o emitir juicios, y actuar como transmisor del género tesis.

Palabras Clave: Escritura, género, tesis, retroalimentación, comentarios escritos.

Abstract

Studies about feedback in writing have been oriented towards research on the learning of L2, with emphasis in the analysis of corrective feedback, that is, the use of the code by the learners. Studies about feedback oriented towards the appropriation of a discourse genre in L1 are still scarce. In the university context, the writing of a thesis or dissertation is a challenging and complex process, that requires diverse instances of feedback. In this way students can achieve the text required, according to the expectations of the academic community they are in. The objective of this research is, precisely, to describe the written comments (2070) that 12 supervisor teachers provide to 3 consecutive drafts to their students. The study is in the context of a major research and was carried out in four pedagogy programs of two Chilean universities in Concepción city. To examine what the teachers comment the following categories of corrective comments, comments oriented to genre and object were applied. To describe how the teachers comment the categories or mode and hedged comments were applied. The results show that participants provide feedback to different aspects of the thesis writing, with a special emphasis to the drafts adjustment to the characteristics the genre and use of language. The role teachers predominately assume in their comments is the one of expert who has the authority to correct, give orders or make judgements, and acting as conveyors of the thesis genre.

Key Words: Writing, genre, thesis, feedback, written comments.

INTRODUCCIÓN

En el último tiempo ha habido un creciente interés entre diversos especialistas por estudiar el género tesis, lo que ha aportado de manera sustantiva al conocimiento de este importante género académico en tanto producto escrito con que se sella la formación a nivel de licenciatura y posgrado (Gallardo, 2010; Tapia-Ladino & Burdiles, 2012; Bui, 2013; Tapia-Ladino & Marinkovich, 2013; Zamora & Venegas, 2013; Venegas, Meza & Martínez, 2013; Meza, 2015; Venegas, Zamora, Núñez & Santana, 2015; Venegas, Zamora & Galdames, 2016; Maulid, 2017). En este contexto, la investigación en que se enmarca el presente trabajo se planteó contribuir al conocimiento del proceso de construcción de la tesis a nivel de pregrado a partir del análisis de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes. Emprendimos así la tarea de estudiar los comentarios escritos (CE) con que un grupo de profesores guías retroalimentaba la escritura de la tesis en carreras de pedagogía de dos universidades miembros del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). En esta oportunidad, presentamos los resultados de la descripción de los tipos de comentarios provistos por los profesores participantes de la investigación. En específico, el estudio intenta responder las siguientes interrogantes: ¿hacia qué aspectos de la escritura de la tesis se orientan los CE provistos por los profesores a lo largo del proceso de guiar y

revisar los borradores de los estudiantes?, ¿qué develan o sugieren los CE examinados respecto del rol que asumen los profesores guías en dicho proceso?

1. Marco teórico

1.1. La retroalimentación a la escritura de la tesis: Los comentarios escritos de los profesores guías

Parece connatural que durante la escritura de una tesis se ofrezca a los estudiantes instancias de retroalimentación destinadas a identificar a tiempo dificultades, monitorear avances y proporcionar información que ayude a mejorar el trabajo. Esta práctica de proveer evaluación formativa a los procesos de escritura ha sido interpretada por autores como Duijnhouwer (2010) a la luz del concepto de ‘Zona de Desarrollo Próximo’ propuesto por Vygotsky (1997 [1978]), pues ayuda a reducir la distancia (*gap*) entre el desempeño actual de los aprendices y el que se espera que alcancen después de pasar por una experiencia de aprendizaje en la que, con ayuda de retroalimentación, han podido modificar positivamente algún aspecto de su cognición, motivación y/o conducta frente a la tarea de escritura. En este sentido, el *feedback* tiene la característica de ser, en términos de Chan, Konrad, González, Peters y Ressa (2014), una evaluación activa, pues genera en sus destinatarios un sentido de dirección para alcanzar propósitos previamente trazados.

De acuerdo con lo ya señalado, sostenemos que la retroalimentación juega un rol fundamental durante el proceso de escritura de la tesis, en el cual –borrador tras borrador– los estudiantes deben evidenciar que se van acercando al texto meta. Al respecto, el concepto de *feedforward* propuesto por Hounsell, McCune, Hounsell y Litjens (2008) nos resulta especialmente iluminador, pues permite entender aquellas situaciones en las que se espera que la información provista en instancias de *feedback* sea usada por el estudiante para mejorar en fases subsiguientes de su proceso de escritura o, siguiendo a Walker (2009), para estrechar potenciales *gap* en el futuro. Desde esta perspectiva, entonces, se entiende que el *feedback* y *feedforward* funcionan como un circuito de aprendizaje formativo (Brookhart, 2014).

Entre las diversas formas de retroalimentación utilizadas por los profesores guías de tesis, la experiencia sugiere que las más frecuentes son las conversaciones cara a cara y los CE a los borradores de sus estudiantes. Entrevistas efectuadas a tesis y docentes en el transcurso de nuestra propia investigación, nos revelan que estas prácticas se interrelacionan, conformando un circuito de retroalimentación altamente valorado por los estudiantes (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016). Investigaciones efectuadas a nivel de posgrado en contextos angloparlantes, como la de Bitchener, Basturkmen, East y Meyer (2011), también dan cuenta de la valoración del vínculo entre CE y reuniones cara a cara como buena práctica para proveer *feedback*. Wisker, Robinson, Trafford, Warnes y Creighton (2003) denominan ‘conversaciones de aprendizaje productivas’ a este tipo de interacciones orales y

escritas entre estudiantes y supervisores de tesis. Su estudio empírico, una investigación-acción con estudiantes de doctorado, reveló que estas ‘conversaciones’ contribuían a movilizar el trabajo del estudiante y generaban una dinámica en que los profesores iban asumiendo diferentes roles (guiar, orientar, prescribir, clarificar, etc.) según el nivel de avance de la tesis.

En el presente estudio, entendemos la retroalimentación a la tesis como parte de un sistema orientado a un propósito, social y culturalmente situado en determinado contexto académico. En este sentido, compartimos la idea de Bazerman (2004) de que los CE constituyen un género pedagógico que forma parte del sistema de actividad (Leontiev, 1979; Berkenkotter & Huckin, 1993; Camps & Castelló, 2013) en que se desarrolla un escrito. Desde el punto de vista formal, los CE pueden contener incluso una sola palabra, y su estructura puede ser sencilla y variable, pero siempre tienen propósitos definidos. Sobre su rol, en Tapia-Ladino et al. (2016) hemos develado cómo los CE gatillan una serie de acciones que dinamizan el proceso de construcción de la tesis. Dichas acciones se articulan en un entramado de interacciones dialógicas entre los distintos componentes del sistema de actividad en que se elabora el género: participantes (estudiantes, profesores guías e informantes), propósitos (metas personales, académicas y/o institucionales) y medios (regulaciones institucionales, espacios físicos, recursos). Por lo tanto, concordamos con Sommers (2013) en que una característica importante de los CE es su carácter dialógico. Este carácter revela cómo son las relaciones sociales entre los participantes (Hyland, 2004), los procesos de aculturación en la comunidad discursiva y disciplinar (Hyland, 2009; Nicol, 2010) y los modos como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los textos académicos (Bazerman, 2004). La definición de este carácter dialógico de los CE asume que con el envío del escrito los estudiantes inician una conversación con el profesor en la que este responde a través de los comentarios.

Respecto a la importancia de estudiar los CE como práctica de retroalimentación a la escritura, concordamos con Christiansen y Bloch (2016) en que el análisis de los CE contribuye a comprender su rol como parte de los procesos de retroalimentación y también proporciona información que puede ayudar a mejorar las prácticas de los profesores. Investigaciones realizadas en contextos angloparlantes en torno a la retroalimentación a la escritura de la tesis en posgrado apuntan en ese mismo sentido (Bitchener et al., 2011). Al respecto, los ya citados Christiansen y Bloch (2016) reconocen que puede existir una alta variabilidad en los propósitos con que los profesores comentan, los contextos en que lo realizan y en la forma en que responden los estudiantes. Como señalan Liu y Brown (2015), dichas variaciones pueden dificultar el hacer generalizaciones sobre cómo son los CE y sobre su efectividad, la que dependerá de diversos factores. Entre ellos, Dowden, Pittaway, Yost y McCarthy (2013) relevan la importancia de que la retroalimentación escrita se provea en ambientes de aprendizaje dialógicos. En el mismo sentido, Sommers (2013) destaca la

conjugación de CE y conversaciones cara a cara, y que los CE aludan a los diversos aspectos de la escritura para así movilizar la respuesta por parte de los estudiantes. Chappuis, Stiggins, Chappuis y Arter (2012) subrayan el conocimiento que el profesor tenga de la meta que se desea alcanzar, que los objetivos sean claros y compartidos con los destinatarios del *feedback*, que los comentarios se basen en evidencias de desempeño y que la información promueva que el aprendiz construya su propio aprendizaje. Por su parte, Duijnhouwer (2010) plantea que es fundamental que los CE se provean durante el proceso mismo de escritura para que puedan ofrecer oportunidades de mejora.

1.2. Tipos de CE

La tradición de los estudios sobre *feedback* a la escritura proviene de investigaciones en segundas lenguas. Desde un inicio, un lugar destacado lo ocupan los comentarios de tipo correctivo, los cuales se centran principalmente en que el aprendiz-escritor mejore su uso del nuevo código (Ellis, 2009, 2010; Ferris, 2010; Bitchener & Ferris, 2012). Al respecto, Ellis (2009) sistematiza una clasificación de seis tipos de *feedback* o CE a los errores lingüísticos presentes en los textos: correctivo directo, indirecto y metalingüístico; *feedback* correctivo focalizado en un tipo error y no focalizado; reformulación y uso de *feedback* electrónico. Basándonos en esta propuesta y en la exploración preliminar de los datos, nos propusimos tres categorías para analizar los comentarios correctivos de los profesores guías de tesis: CE correctivos directos, CE metalingüísticos directos y CE metalingüísticos indirectos.

Otras tipologías atienden a aspectos como el alcance de los comentarios. Así, por ejemplo, Straub y Lunsford (1995) proponen distinguir entre comentarios focalizados en aspectos locales y comentarios centrados en aspectos globales del texto. Parr y Timperley (2010) diferencian entre *feedback* de ‘bajo nivel’, como los CE referidos al uso del código, y de ‘alto nivel’, como los CE referidos al contenido, la estructura textual o la situación retórica. Desde el punto de vista del rol del docente que provee retroalimentación escrita, Straub y Lunsford (1995) introducen la categoría ‘modo’, la cual permite examinar cómo el profesor construye su propia imagen y cuál es el grado de control que ejerce, a través del comentario, sobre la escritura del estudiante. Este último criterio se relaciona con el concepto de *hedges comments* usado por Hyland y Hyland (2001) para referirse a los comentarios en que el mensaje se expresa mediante modalizaciones que atenúan su fuerza ilocutiva. Desde el punto de vista del tipo de ayuda que provee el comentario, Duijnhouwer (2010) diferencia entre *feedback* sobre el progreso del escritor en relación a una tarea anterior, *feedback* con provisión de estrategias de mejora, y preguntas que promueven la reflexión y autonomía del escritor. Considera también un conjunto de categorías y sus correspondientes subcategorías de clasificación, entre las que incluye: objeto del CE, signo (retroalimentación positiva o negativa), tono, uso de explicaciones, especificidad del comentario, tipos de preguntas, entre otras. Cabe señalar que Duijnhouwer (2010) es

probablemente quien más explícita los procedimientos metodológicos empleados para definir y luego aplicar los criterios de análisis. Al respecto, la experiencia obtenida de la exploración de las tipologías existentes nos indica que su aplicación no siempre es tarea sencilla, pues la interacción dialógica entre CE y el texto del estudiante conlleva a que en algunos casos sea necesaria la revisión del fragmento de texto al que alude el comentario para así poder comprender mejor el mensaje del profesor antes de decidir la aplicación de una categoría o subcategoría de clasificación.

Para el estudio que reportamos en el presente artículo seleccionamos los criterios de clasificación de CE que nos permitían responder las preguntas de investigación planteadas en un comienzo. Así, con su aplicación a un corpus real de 2070 CE obtenido de tres borradores sucesivos de tesis de pedagogía buscamos alcanzar los siguientes objetivos: i) identificar qué aspectos de la escritura de la tesis retroalimentan los profesores guías participantes a lo largo del proceso de guiar y revisar los borradores de sus estudiantes y ii) describir cómo son los CE de los participantes desde el punto de vista del rol que estos que asumen como profesores guías y el grado de control que ejercen sobre el escrito.

2. Marco metodológico

La investigación responde a un diseño descriptivo cuantitativo con alcance exploratorio. A los participantes se les solicitó que durante el semestre de desarrollo de la tesis facilitaran la revisión de tres borradores. Para cautelar la validez ecológica del estudio no se les instruyó cómo ni cuánto comentar y se acordaron los plazos de entrega respetando el cronograma de trabajo ya establecido con sus estudiantes. Tampoco se restringió el uso de inglés en la revisión de los borradores, ya que los futuros profesores de inglés tienen la opción de escribir su tesis en ese idioma. Recibidos los materiales, se excluyeron del corpus las notaciones no verbales y los comentarios hechos mediante la función de control de cambios de *Word*.

2.1. Participantes

La investigación se llevó a cabo en carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales de la Provincia de Concepción en que las características de la situación retórica del desarrollo de las tesis de pregrado son similares. Participaron 12 profesores guías de manera voluntaria, previo consentimiento informado y cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: poseer el grado académico de doctor, tener experiencia en la dirección de tesis y proveer CE de manera habitual. En la Tabla 1 se detalla cómo quedó distribuido el grupo de participantes según universidad y pedagogías en que guiaban tesis. Cabe aclarar que las especialidades o disciplinas no fueron consideradas como variables observadas en el análisis.

Tabla 1. Participantes.

Universidad	Participantes	Pedagogías	Especialidades
U1	9	5	inglés, español, historia, biología y ciencias naturales, educación básica
U2	3	2	inglés, español
2	12	7	5

2.2. Proceso de construcción y validación de los criterios de análisis

La definición de las categorías y subcategorías de análisis se basó en una propuesta preliminar de 10 categorías y 30 subcategorías basadas en la revisión exhaustiva de las tipologías de Straub y Lundsford (1995), Straub, (1996), Hyland y Hyland (2001), Ellis (2009) y Duijnhouwer (2010). Dicha propuesta fue revisada por dos expertos en escritura académica reconocidos a nivel internacional y por otros cinco expertos nacionales de diferente filiación institucional. Como resultado final, se acotaron los criterios a cinco categorías y se precisaron también sus respectivas subcategorías así como su definición conceptual, de acuerdo con los objetivos que guiaron el estudio (ver Tabla 2). Los criterios no considerados fueron aquellos en que los expertos concordaron en que dos o más categorías etiquetaban el mismo fenómeno. De esta forma, para responder al primer objetivo de la investigación –identificar qué comentan los profesores– se definieron las categorías ‘correctivo’, que sigue la tradición de los estudios sobre *feedback* al uso de la lengua en tanto código, y la categoría ‘objeto’, propuesta por Duijnhouwer (2010), que indica el aspecto del borrador sobre el cual el CE quiere llamar la atención del estudiante. De esta última categoría consideramos tres subcategorías: contenido, estructura u organización de la información y diagramación. Además, en el marco de la investigación formulamos una categoría ausente en la literatura y que hemos denominado ‘comentario de ajuste al género’ (CEAG). Con ella nos propusimos explorar qué retroalimentación proporcionaban los docentes para intencionar que el texto en construcción fuera asumiendo los rasgos propios de una tesis en relación a sus apartados prototípicos, adecuaciones discursivas, formas de atribución del conocimiento y comentarios referidos al sistema de actividad. No profundizaremos en estas subcategorías, pues son materia de otra publicación (Tapia-Ladino, Correa & Arancibia, 2017). No obstante, es importante señalar que la categoría CEAG permea a ‘objeto’, pues –como se verá en el análisis– los docentes retroalimentan el contenido, la estructura o la diagramación del escrito sin restricción de género (‘falta algo de información’, ‘mueva este párrafo’, ‘use sangría’) y también en atención a los requerimientos propios de la tesis (‘falta la hipótesis’, ‘las conclusiones van después de la discusión’, ‘tablas en formato APA’). Ello explica que un porcentaje importante de CE haya sido clasificado en ambas categorías, como se verá más adelante.

Para el segundo objetivo del estudio, se emplearon las categorías ‘atenuación’ y ‘modo’, que se aplican con independencia del aspecto del escrito al cual va dirigido el comentario del profesor. Por ejemplo, un CE correctivo de tipo metalingüístico indirecto puede ofrecerse de manera atenuada (vg. mediante un CE en modo ‘consejo’) o no atenuada (vg. mediante un CE en modo ‘orden’); un CE sobre la diagramación del texto puede ser atenuado y ofrecido en modo ‘requerimiento indirecto’ (‘¿se podrá alinear mejor este párrafo?’). De igual forma, si el CE del profesor es de ajuste al género, puede ser atenuado, por ejemplo, si se expresa como pregunta (‘¿cómo quedaría si en la discusión retomara sus hipótesis’) o no atenuado, por ejemplo, si expresa un juicio negativo (‘La discusión está mala porque no dice nada de sus hipótesis’). La Tabla 2 presenta un resumen de los criterios de análisis y ejemplos extraídos del corpus.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para la clasificación de los CE.

Categoría Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Ejemplos
Correctivo: el comentario alude a errores o fallos en el uso de la lengua en tanto código.	Directo	Provee la forma correcta. El escritor no tiene que reflexionar ni discernir sobre la solución	(1) (...) 12 estudiantes que no reflejan a la población en general.
	Metalingüístico directo	Provee la forma correcta y ofrece una explicación sobre el error o la solución.	(2) El estudio...este trabajo...(para no repetir "la investigación")
	Metalingüístico indirecto	Entrega pistas o explicaciones, sin proporcionar la forma correcta.	(3) Revisar concordancia "mismas"
Atenuación: estrategia comunicativa que mitiga la fuerza ilocutiva del CE	Atenuado	Utiliza algún recurso de mitigación para cuidar la imagen del emisor y/o la del destinatario.	(4) ¿Podría revisar esta idea para que resulte un poco más clara?
	No atenuado	No emplea recursos para atenuar la fuerza ilocutiva del mensaje.	(5) Elimine esa idea, está confusa.
Objeto: Aspecto del escrito en el que debe poner atención el estudiante	Diagramación	Se refiere a aspectos de la disposición y diseño visual del texto.	(6) Justificar márgenes.
	Contenido	Se refiere a la información e ideas del texto del estudiante.	(7) Falta algo de información en esta parte, trate de desarrollar las ideas un poco más.
	Estructura	Hace referencia a la organización o disposición lógica de la información a nivel intra e inter párrafos.	(8) Mejor mover este párrafo más abajo.
Modo: Forma en que se expresa la información en el CE. Se relaciona con el rol que asume el profesor y con el nivel de control que asume sobre el texto del estudiante.	Juicio negativo	Expresa un juicio de calidad negativo sobre algún aspecto del texto del estudiante.	(9) Mal redactado.
	Evaluación positiva	Emite un juicio de calidad positivo sobre el texto.	(10) Buen comienzo.
	Orden	Exige un cambio a través de un mandato directo.	(11) Elimine esa palabra.
	Consejo	Sugiere un cambio para que el estudiante decida.	(12) Le recomiendo revisar esto y evaluar la inclusión de otras fuentes.
	Requerimiento indirecto	Solicita de manera indirecta la revisión y corrección del texto a través de fórmulas como preguntas u otras.	(13) Trate de usar fuentes más actuales.
	Pregunta-problema	Plantea, a través de una interrogante, un problema en el escrito, para que el estudiante busque una solución.	(14) ¿Y cómo vamos a definir qué es una investigación-acción entonces?
	Reflexión	Presenta algún pensamiento o cavilaciones del profesor sobre el escrito, en calidad de lector.	(15) mmm... voy a darle unas vueltas a esto que dice.
Comentario escrito de ajuste al género (CEAG)	Alude a los rasgos distintivos del género discursivo a alcanzar: características de los apartados prototípicos de la tesis, formas de atribución del conocimiento, adecuaciones discursivas y al sistema de actividad.		(16) Comente los datos que muestra en las tablas de resultados, porque estos no pueden hablar por sí solos en una tesis.

2.3. Procedimientos para la conformación del corpus de CE

Se registraron en una planilla *Excel* 1714 CE junto con los correspondientes fragmentos de tesis al que aludían, respetando en todo su forma original y orden de aparición en los borradores. Todos los registros fueron codificados para poder identificar participantes, borradores y comentarios. Con el fin de delimitar las unidades de análisis, nos basamos en el criterio propuesto por Diujnhower (2010), denominado ‘composición’ del CE, según el cual un comentario puede ser ‘simple’ o ‘compuesto’. Es simple si alude a una sola dimensión del escrito y sobre ella expresa un solo juicio. En cambio, si el comentario se refiere a dos o más objetos y/o expresa al mismo tiempo un juicio de calidad positivo y otro negativo, es compuesto. En este estudio ampliamos esos criterios e incluimos los distintos modos del CE. Por lo tanto, si un comentario contenía, por ejemplo, un consejo y una orden, también se tipificó como compuesto. De esta forma, una vez identificados los comentarios compuestos, se ‘quebraron’ para deslindar las unidades de análisis, tal como se ejemplifica en (17):

- (17) Please, follow APA guidelines. // You have included enough information about relevant works for your dissertation. //However, some sections still needs a lot of work.

En este caso, el comentario alude a dos objetos distintos –sistema de citación y contenido– y sobre uno de ellos proporciona un juicio de calidad positivo y otro negativo. Así, al quebrarlo (//), obtenemos tres comentarios. De esta forma, el corpus sometido a examen quedó conformado –finalmente– por 2070 CE distribuidos como se indica en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución del corpus de CE por borrador.

Borrador	Total CE
1	492 (23,7%)
2	731 (35,3%)
3	847 (40,9%)
Total	2070 (100%)

Como se puede observar, la cantidad de CE va aumentando a lo largo del proceso de revisión. Esto obedece a que también los borradores se van haciendo más extensos. Por lo tanto, para cumplir con el objetivo propuesto y considerando el alcance exploratorio de la investigación, el análisis recurrió a técnicas descriptivas para dar cuenta de las frecuencias absolutas y relativas de los distintos tipos de CE en cada uno de los borradores, de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas.

2.4. Validación del análisis

Para establecer la confiabilidad y validez de la clasificación de los CE se solicitó la colaboración de dos codificadores externos para comparar su análisis con el de las

investigadoras. Con el paquete *irr* del *software* R versión 3.1.3. se estimó el coeficiente Kappa de Fleiss de concordancia inter observadores en la aplicación de cada categoría. El valor *K* más bajo fue de .83 (correctivo) mientras que el más alto fue de .88, (CEAG), lo que indica que el nivel de acuerdo alcanzado –una vez corregido el debido al azar– fue muy bueno y, por lo tanto, fiable.

3. Resultados

El primer paso del análisis fue identificar los CE correctivos. El detalle se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución de los CE correctivos.

Borrador	Directo	M. Directo	M. Indirecto	Total
1	67 (55,4%)	2 (1,7%)	52 (43%)	121 (100%)
2	202 (72,7%)	9 (3,2%)	67 (24,1%)	278 (100%)
3	218 (76,8%)	4 (1,4%)	62 (21,8%)	284 (100%)
Total	487 (71,3%)	15 (2,2%)	181 (26,5%)	683 (100%)

De acuerdo con los datos, los CE correctivos suman 683, lo que representa un 33% del corpus total de comentarios (2070). Esto sugiere que, si bien un tercio de los comentarios se aboca a correcciones lingüísticas, los profesores participantes retroalimentan también otros aspectos del avance de la escritura de la tesis, cuestión que este estudio también buscaba develar. En relación con las subcategorías, en los tres borradores la más robusta corresponde a los correctivos directos. La Tabla 4 muestra que el porcentaje de CE de este tipo crece en +17% en el segundo borrador y en el tercero también aumenta, aunque de manera más discreta (+4%). Estos datos contrastan con los de la columna siguiente, ya que el empleo de CE correctivos directos acompañados de explicaciones metalingüísticas es muy marginal en todo el corpus, lo que podría obedecer a que esta clase de retroalimentación demanda una doble tarea: corregir el error proveyendo la forma correcta y dar una explicación al escritor. En el caso de la subcategoría metalingüístico indirecto, en cambio, los comentarios solo ofrecen alguna pista para que los estudiantes se den cuenta del error o dificultad y corrijan, como en ‘Otra vez la misma palabra?’. Con este tipo de CE los profesores también se refieren a aspectos de redacción que, a diferencia de los fallos en la aplicación de alguna norma de uso, podrían tener más de una solución, por lo que los docentes suelen dar alguna breve explicación metalingüística al respecto. En el primer borrador, los comentarios metalingüísticos indirectos representan poco más del 40% del total, pero en los otros dos borradores su frecuencia de uso supera levemente el 20%, disminuyendo en favor de los correctivos directos, cuyo empleo podría resultar más económico para el profesor guía en estadios más avanzados de la tesis, en que la revisión del contenido se va haciendo más demandante.

Por su parte, ‘objeto’, con sus correspondientes subcategorías, arrojó los resultados que se muestran en la Tabla 5. Cabe señalar que en estos datos no fueron considerados 14 comentarios que no explicitan a qué aspectos del escrito se refieren (‘Bien’).

Tabla 5. Distribución de los CE según categoría Objeto.

Borrador	Diagramación	Contenido	Estructura	Total
1	13 (4,3%)	188 (62,9%)	98 (32,8%)	299 (100%)
2	19 (5,9%)	262 (81,1%)	42 (13%)	323(100%)
3	42 (10,5%)	304 (76%)	54 (13,5%)	400 (100%)
Total	74 (7,2%)	754 (73,8%)	194 (18,9%)	1022 (100%)

En la Tabla 5 se advierte un escaso porcentaje de CE pertenecientes a la subcategoría ‘diagramación’ en los tres borradores, aunque la proporción aumenta en la última revisión, lo que podría obedecer a que el escrito se encuentra más próximo a su término, por lo que el profesor no solo pone atención en aspectos de forma de carácter general, como ‘Usar sangría’, sino también en el formato de tablas, gráficos, índice, entre otros, que apuntan más bien a aproximar el formato del escrito de los estudiantes al exigido en la tesis. Por lo tanto, algunos CE referidos a diagramación también fueron clasificados como CEAG en el análisis posterior.

Por su parte, la subcategoría ‘contenido’ es la más robusta en todos los borradores, pues acumula el 74% del total. Además, se observa +18% de este tipo de comentario en el total de CE otorgados al segundo borrador. En la tercera entrega esa proporción baja levemente. A través de este tipo de comentarios los profesores aluden a diversos aspectos de la elaboración de las ideas del escrito, como se evidencia a continuación:

- (18) Aclarar ideas o información: ‘Mejorar esta definición.’
- (19) Ampliar o profundizar información: ‘Hay que describir esto con un poquito más de detalle.’
- (20) Incluir información no considerada: ‘Creo que falta una pregunta que se relacione con su rol o aporte en la enseñanza o revitalización de la L. Indígena.’
- (21) Eliminar información: ‘Reducir un poco.’

También en esta subcategoría de ‘objeto’ pudimos identificar abundantes comentarios en que el ajuste del contenido que solicita el docente está permeado por características exigidas al género tesis, como ‘interprete los datos de esa tabla’.

En ‘estructura’, los datos indican que en el segundo borrador este tipo de CE disminuye en prácticamente un 20% y luego su frecuencia se mantiene en el tercero. Esto podría reflejar que, por una parte, los estudiantes van mejorando la organización

de las ideas y que, por otra, así como avanzan en la escritura pueden aparecer otras dificultades en este ámbito. El siguiente es un ejemplo de esta clase de comentarios:

(22) Me parece que aquí calza bien el párrafo anterior del contacto lingüístico y sus consecuencias.

Nuevamente, además, las características del género constriñen observaciones que hacen los profesores guías, de manera que algunos CE sobre estructura buscan ceñir la organización de la información a lo esperado para cada apartado prototípico de la tesis, como en (23):

(23) esto yo la dejaría en M. Teórico, no acá.

Respecto de los CEAG, la información recogida también contribuye a esclarecer qué aspectos de la tesis retroalimentan los CE de los participantes. Como se adelantó anteriormente, en este artículo nos limitaremos a presentar los datos gruesos por borrador, sin especificar subcategorías. Al respecto, los datos que ofrece la Tabla 6 muestran la importancia de este tipo de comentario en el corpus.

Tabla 6. Distribución de CEAG por borrador.

Borrador	CE	CEAG
Primero	492 (100 %)	281 (57%)
Segundo	731 (100%)	320 (43,8%)
Tercero	847 (100%)	463 (54,7%)
Total	2070 (100%)	1064 (51,4%)

Las cifras indican que poco más del 50% del total de CE provisto a los estudiantes contiene información orientada a que el escrito se ajuste al género tesis. Al parecer, una preocupación constante de los profesores guías es que el escrito asuma los rasgos del género en sus distintas dimensiones. Ello se refleja en lo que ya habíamos adelantado en el análisis: la categoría ‘objeto’ es permeada por la categoría CEAG. En concreto, de los 1022 CE referidos a diagramación, contenido o estructura, 712 clasificaron también en esta parte del análisis como un CEAG.

Es importante hacer notar que tanto la cantidad de CEAG como su contenido revelan que los profesores participantes del estudio asumen muy conscientemente su rol en tanto ‘guías’ de tesis, haciéndose cargo de proveer información que ayude a los estudiantes a llegar al texto meta. Esta preocupación se observa desde el primer borrador, que es el que recibió más CEAG. En el segundo borrador este tipo de CE presenta una baja de -14%, pero en el tercer borrador vuelve a aumentar (+11%). Esto podría reflejar que los estudiantes usan los CEAG del profesor guía para mejorar su escrito, pero también a medida que avanzan aparecen nuevas necesidades de ajuste. En este sentido, los CE no solo ayudan a mejorar los borradores, sino que contribuyen a desarrollar en el estudiante la conciencia del género que están

elaborando, su carácter acreditativo (Venegas et al., 2013) y su *status* entre los géneros académicos. Esto viene a refrendar la idea sostenida por Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) de que los profesores guías de tesis transmiten a sus estudiantes las prácticas y valores de la respectiva comunidad disciplinar, cuestión que en nuestro estudio se refleja, por ejemplo, en los comentarios referidos a las formas de atribución del conocimiento. Los siguientes son ejemplos de los comentarios del corpus clasificados como CEAG:

- (24) No es exactamente así. Los comentarios de las citas son un punto sensible de la tesis y hay que ser precisos.
- (25) PARA TODO ESTE CAPÍTULO: se trata de informar al lector (evaluadores y otros investigadores) qué decisiones se tomaron, entendiendo que la investigación ya se realizó.
- (26) I do not see a hierarchical structure in your literature review. This is very important in order to organize the content.

La categoría ‘atenuación’ arroja información sobre el rol que asume el profesor guía en la interacción que establece con sus estudiantes a través de la práctica de retroalimentar con CE. Esta categoría se aplicó a 1995 comentarios, correspondientes al 96,37% de la muestra total. El 3,63% restante corresponde a comentarios a los cuales la categoría no era aplicable: felicitaciones (‘Muy bien’, ‘Felicitaciones por la prolijidad de su implementación y por el tratamiento de los resultados obtenidos’) o comentarios referidos a aspectos extratextuales de la tarea (‘Yo les prestaré un libro en que sale bien explicado’). La Tabla 7 muestra cómo se distribuyeron los CE atenuados y no atenuados en el corpus total y por borrador:

Tabla 7. Distribución de los CE atenuados y no atenuados.

Borrador	Atenuado	No atenuado	Total
1	136 (29,3%)	328 (70,7%)	464 (100%)
2	161 (22,7%)	549 (77,3%)	710 (100%)
3	128 (15,6%)	693 (84,4%)	821 (100%)
Total	425 (21,3%)	1570 (78,7%)	(100%)

De acuerdo con los datos, en el corpus total y por borrador predominan de manera contundente los CE no atenuados, como en (27):

- (27) Esto no junta ni pega con todo lo anterior.

En efecto, este tipo de CE bordea el 80% del total y, además, la diferencia con los comentarios atenuados va aumentando a lo largo del proceso. Así, mientras en el primer borrador la diferencia es de +41,4%, en los sucesivos es de +54,6% y +68,8%, respectivamente. Es decir, los datos indican que los profesores retroalimentan dando

mayor importancia al contenido del CE que a la cortesía verbal positiva. Probablemente por el dinamismo que va adquiriendo el sistema de actividad de la tesis a medida que se acerca el plazo de término, los cambios se van percibiendo con mayor urgencia y algunas modificaciones pueden haber sido abordadas en reuniones de trabajo, por lo que –si no se han introducido en el escrito– el profesor las exige o remarca las necesidades de mejora. Además, la relación con los estudiantes va evolucionando y el profesor podría sentirse con más autoridad que al inicio del proceso. Al respecto, las entrevistas realizadas a tesis de pregrado en la fase cualitativa de la investigación en que se enmarca este estudio, revelan que estos valoran incluso los comentarios ‘duros’ del docente guía, pues reconocen en su figura a un experto cuya intención es guiarlos para que mejoren el escrito o “(...) ir por el buen camino hasta alcanzar la meta” (Tapia-Ladino et al., 2016: 7).

En relación con la categoría ‘modo’, que permite obtener información respecto al control del profesor sobre el escrito, se analizaron 2057 comentarios. Hubo 13 casos (6,2%) no considerados, los que se distribuían entre metacomentarios (‘Esto que aparece en ROJO en el texto lo agregué yo’), amonestaciones (‘Esto es motivo de sanción en el mundo profesional, expulsión del mundo académico, deshabilitación del título, etcétera...’) y comentarios que fueron clasificados directamente como CEAG por aludir a aspectos extra textuales de la tarea o sistema de actividad (‘Yo les prestaré un libro en que sale bien explicado’). La distribución en las subcategorías de los 2057 comentarios analizados se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8. Distribución de los CE según categoría Modo.

Modos	Borrador 1	Borrador 2	Borrador 3	TOTAL
Evaluación negativa	65 (13,3%)	49 (6,7%)	71 (8,5%)	185 (100%)
Evaluación positiva	19 (3,9%)	13 (1,8%)	21 (2,5%)	53 (100%)
Orden	225 (45,9%)	448 (61,5%)	592 (70,6%)	1265 (100%)
Consejo	51 (10,4%)	34 (4,6%)	33 (3,9%)	118 (100%)
Requerimiento Ind.	49 (4,9%)	94 (12,9%)	63 (7,5%)	206 (100%)
Pregunta-problema	58 (11,8%)	79 (10,9%)	43 (5,1%)	180 (100%)
Reflexión	23 (4,7%)	11 (1,5%)	16 (1,9%)	50 (100%)
Total	490 (100%)	728 (100%)	839 (100%)	2057 (100%)

Lo primero que se puede desprender de lo que muestra la Tabla 8 es que en los tres borradores se constata la provisión de CE pertenecientes a distintos modos. Respecto de su distribución en las subcategorías, destaca que de manera consistente el modo más frecuente a lo largo del proceso de revisión de los borradores fueron las órdenes o comandos. Además, resulta llamativo el aumento gradual de este tipo de comentario, que llega a representar el 70% del total de CE en la tercera entrega. Los participantes utilizan estas formas de retroalimentación no solo para exigir de manera imperativa algún cambio en el texto, sino que también proveen la solución al problema o vacío que detectan en la escritura para que el estudiante la adopte, ya sea sobre algún aspecto de forma o de contenido, como en (28):

- (28) Desarrollar la siguiente idea: Sin embargo, la metáfora tiene arraigo en cada dimensión de la vida y está en la base no solo del lenguaje, sino del pensamiento...

Otra forma de indicar la necesidad de mejorar algo en el escrito son los requerimientos indirectos, que en el corpus total llegan al 10%. Generalmente estos comentarios se presentan como preguntas que mitigan la fuerza ilocutiva del mensaje ('pueden mejorar la escritura del párrafo??'), aunque en ocasiones los profesores expresan la necesidad de cambios más bien como un deseo o preferencia personal ('me gustaría más la palabra considerar'). En ambos casos, se trata de formas atenuadas de informar que hay que hacer algunos cambios o correcciones. No obstante, aunque de manera marginal, también encontramos requerimientos bajo la forma de advertencias al escritor: 'Ojo con los márgenes'.

Los juicios de calidad negativos acumulan un 9% del total de los CE analizados. En la segunda revisión son menos frecuentes que en primera (-6%), mientras que en la tercera el porcentaje sube muy levemente (+1,8%). En este modo encontramos comentarios pertenecientes distintas categorías, tales como:

- (29) Objetivos y preguntas no convergen. (CEAG)

- (30) Oración no concluye (correctivo).

Las preguntas-problema como 'Qué sucede con la redacción en este apartado? o 'Pero qué es lo que demuestra que fue la implementación de la secuencia didáctica y no otra cosa lo que mejoró el rendimiento de los estudiantes??' representan un 8,8% del total de CE. En su distribución se observa una similar proporción en los primeros borradores, la que se reduce en poco más del 50% en el tercero. De acuerdo con Duijnhouwer (2010), este tipo de CE promueve la reflexión y autonomía del estudiante, por lo que resulta interesante constatar su aparición en el corpus. Análisis posteriores que el equipo de investigación ha venido desarrollando en base a entrevistas con recuerdo estimulado (manuscrito en preparación), sugieren que los estudiantes consideran las preguntas-problema como un tipo de retroalimentación más desafiante y compleja.

En relación con la subcategoría 'consejo', cuya frecuencia de aparición en el corpus total es solo de un 5,7%, los datos indican que de un 10% en el primer borrador decaen a menos del 5% en los siguientes. Esto no llama la atención, ya que el análisis ha ido mostrando que, en general, los comentarios de los participantes son no atenuados o *hedges comments* (Hyland & Hyland, 2001). Los consejos o sugerencias del profesor, en cambio, son formas atenuadas de proporcionar información a los estudiantes para que modifiquen o mejoren algo de lo que han presentado como avance de tesis:

(31) Sugiero adelantar al lector el orden temático de este apartado.

Los CE provistos como juicios de calidad positivos y como reflexiones del profesor guía se comportan de manera similar y en ambos casos su porcentaje en el corpus total resulta más bien marginal (2,6% y 2,4% respectivamente). Cabe señalar que aunque en el corpus las evaluaciones positivas suelen ser inespecíficas desde el punto de vista de su contenido ('Bien', 'Buen párrafo'), nos encontramos con algunos comentarios que llaman la atención porque el profesor explicita y enfatiza aquello que desea destacar como positivo en el texto:

(32) QUE BUENO!!!! Es lo mejor que he leído en las últimas páginas: la relación entre la propuesta cualitativa y lo que ustedes realmente van a generar como investigación.

Algunos estudios recomiendan precisamente que la retroalimentación positiva no se limite a proporcionar felicitaciones o elogios generales, sino que explicita al destinatario qué es lo positivo en su desempeño para que esa información también se convierta en aprendizaje transferible a tareas futuras (Kluger & DeNisi, 1996).

En cuanto a la subcategoría 'reflexión', los comentarios de este tipo son muy escasos, especialmente en la segunda y tercera revisión del escrito. Llama la atención que en algunas reflexiones el profesor deja de comportarse como experto y expresa, como pensando en voz alta, sus reacciones o cavilaciones personales frente al texto como en estos ejemplos:

(33) Comienzo a confundirme con el problema de investigación

(34) I am not sure whether this has to do with retrieval from verbal working memory.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha aportado al conocimiento de una de las formas de retroalimentación más recurrentes durante el proceso de escritura de la tesis de pregrado. Se ha basado en la evidencia aportada por un corpus real de 2070 CE provistos por un grupo de profesores guías a tres borradores de una docena de tesis de carreras de pedagogía. El análisis tuvo por objetivo describir qué aspectos de la escritura de la tesis retroalimentaban dichos comentarios, para lo cual se clasificaron según las categorías correctivo, objeto y CEAG. La investigación también pretendía describir el papel que asumían los profesores en los CE y el grado de control que proyectaban sobre el escrito que estaban revisando, para lo cual se identificaron los comentarios atenuados y los no atenuados, y el modo en que se proveía la información a sus destinatarios.

Como resultado del análisis, se ha logrado evidenciar que los profesores participantes utilizan CE a lo largo todo el proceso de escritura de la tesis. Como parte de la comunidad académica, sabemos que esto implica dedicación y tiempo de los profesores, cuestión que otros autores también han destacado. En particular, Sommers (2013) sostiene que la práctica de proveer retroalimentación de manera sistemática devela el compromiso de los profesores con la tarea y el progreso de las habilidades de escritura de los estudiantes. Esto es altamente valorado por los propios tesistas, tal como lo revelan los resultados de la fase cualitativa de la investigación en que se enmarca el presente estudio (véase Tapia-Ladino et al., 2016).

En relación con nuestro primer objetivo, uno de los resultados más notable ha sido constatar la importancia que le dan los profesores a la revisión del contenido o desarrollo de las ideas para que estas se ajusten en cantidad, claridad y pertinencia al objeto de la tesis. De igual forma, otro resultado notable es la preocupación de los profesores porque el escrito vaya adoptando tempranamente las características de una tesis, lo que nos permite sostener que los CEAG son una forma de transmitir el género a los aprendices, lo cual –a su vez– refrenda nuestra idea de que los CE son un género pedagógico. Desde este punto de vista, retroalimentar la escritura de la tesis es también una forma de aculturación, pues tal como señalan Basturkmen et al. (2014), adentra a los estudiantes en las prácticas y valores propios de la comunidad académica y discursiva en que se produce y circula este género.

Los aspectos lingüísticos y de redacción del escrito son otro aspecto al que los profesores prestan mucha atención: poco más de un tercio de los CE son correctivos. Lo más llamativo es que en este tipo de comentario los participantes tienden a proporcionar a los tesistas la solución al problema identificado en el escrito. Este tipo de retroalimentación está presente a lo largo de todo el proceso de revisión, incluso aumenta al pasar al segundo borrador. Esto se puede interpretar, por una parte, a la luz de lo que ya sabemos sobre las dificultades y limitaciones que los estudiantes universitarios presentan a la hora de escribir, incluso en estadios avanzados de su proceso formativo. Por otra parte, parece ser señal de que los profesores guías economizan tiempo y esfuerzo en dar explicaciones sobre errores o problemas en el uso del código o la redacción para dedicarlo a comentar de manera más detallada los aspectos que tienen que ver con el desarrollo de las ideas y el ajuste al género tesis.

Respecto del rol que asumen los participantes en sus CE, el análisis revela que en estos los profesores se proyectan como expertos con autoridad para corregir y exigir cambios o mejoras en el escrito. En este sentido, los resultados de la presente investigación también indican que en la cultura universitaria un rol importante de quien guía una tesis de pregrado es cautelar el *status* del género tesis. Esto ha quedado reflejado en el amplio uso de CE no atenuados, que aumenta a través de los borradores, y que explica la alta frecuencia del modo órdenes. De esta forma, el

análisis de los CE sugiere que una característica del sistema de actividad en que se realiza la tesis son las relaciones de poder que rigen las interacciones profesor-alumno en nuestra cultura universitaria. Al respecto, nuestros hallazgos previos (Tapia-Ladino et al., 2016) muestran que –al menos en pregrado– los tesisas aceptan este tipo de relación, pues reconocen y valoran la expertiz y compromiso de sus profesores guías de tesis. Sin embargo, a pesar de la asimetría predominante, los CE expresados como consejos, requerimientos indirectos, preguntas problema y reflexiones, dan cuenta de que los profesores participantes también pueden actuar como guías que orientan las decisiones de escritura de los tesisas. En su conjunto, esta clase de CE se caracteriza por favorecer la discusión y reflexión, por lo que tiene un carácter más epistémico.

Como aporte de la investigación, se ha logrado definir un método de análisis de los CE de los profesores que podría servir de base para el estudio de la provisión de CE a la escritura de otros géneros académicos. No obstante, los criterios de análisis considerados en la investigación no son inmutables, pues eso sería contrario a la propia naturaleza del objeto de estudio y a las características del diseño investigativo empleado. El estudio también ha develado que criterios definidos para el análisis de *feedback* a la escritura en segundas lenguas son aplicables en L1, lo que avala su robustez como criterios para la codificación de comentarios escritos.

En etapas posteriores de esta investigación nos proponemos averiguar qué hacen los estudiantes tesisas con los CE del profesor guía: ¿los cuestionan o utilizan la información ‘al pie de la letra’?, ¿hay diferencias en la efectividad de los distintos CE?, son algunas de las interrogantes que permanecen abiertas y a las cuales aspiramos dar respuestas. Dejamos así abierta la ventana para seguir observando cómo los CE contribuyen a la construcción del género tesis en la formación de profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, Ch. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En P. Prior & Ch. Bazerman (Eds.), *What Writing Does and How It Does It* (pp. 309-339). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Basturkmen, H., Meast, M. & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509.
- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Nueva York: Routledge.

- Bitchener, J., Basturkmen, H., East, M. & Meyer, H. (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis writers* [en línea]. Disponible en: <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-1659/best-practice-in-supervisor-feedback-to-thesis-students.pdf>
- Brookhart, S. (2014). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bui, Y. (2013). *How to write a master's thesis*. Los Ángeles: Sage.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Chan, P., Konrad, M., González, V., Peters, M. T. & Ressa, V. A. (2014). The critical role of feedback in formative instructional practices. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 96-104.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S. & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well*, 2e. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Christiansen, M. S. & Bloch, J. (2016). Papers are never finished, just abandoned?: The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing*, 2(1), 6-42.
- Dowden T., Pittaway, Sh., Yost, H. & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on student's writing motivation, process and performance*. Tesis doctoral, Universiteit Utrecht, Utrecht, Países Bajos [en línea]. Disponible en: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/43968/duijnhouwer.pdf?sequence=1>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA Intersections and Practical Applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.

- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de Biología y Lingüística. *Revista de Lenguaje y Cultura Íkala*, 15(26), 21-34.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan: Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. Londres: Continuum.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185–212.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Leontiev, A. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: La Habana Editorial.
- Liu, Q. & Brown, D. (2015). A methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *The Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81.
- Maulid, W. (2017). The moves and steps in the literature review and discussion sections in the four master's degree theses, *Journal of English Education*, 2(1), 51-58.
- Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: Comparación entre grados académicos. En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.), *Leer y Escribir en Contextos Académicos y Profesionales: Géneros, Corpus y Métodos* (pp. 67-112). Santiago de Chile. Editorial Planeta Chilena S.A.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*, 15(2), 68-85.
- Sommers, N. (2013). *Responding to student writers*. Boston, Nueva York: Bedford/St. Martin's.
- Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of “directive” and “facilitative” commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223-251.
- Straub, R. & Lunsford, R. (1995). *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.

- Tapia-Ladino, M. & Burdiles, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en Tesis de Trabajo Social. *Alpha*, 35, 169-184.
- Tapia-Ladino, M. & Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13(1), 145-169.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. & Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la Construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14.
- Tapia-Ladino, M., Correa, R. & Arancibia, B. (2017). Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de Programas de Formación de profesores. *Lenguas Modernas*, 50, 175-192.
- Venegas, R., Meza, P. & Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179.
- Venegas, R., Zamora, S., Núñez, M. & Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso: Euvsa.
- Venegas, R., Zamora, S. & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(Supl. 1), 247-279.
- Vygotsky, L. (1997 [1978]). *Interaction between learning and development*. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34-41). Nueva York: W. H. Freeman & Company [en línea]. Disponible en: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>
- Walker, M (2009). An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67-78.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. & Creighton, E. (2003). From supervisory dialogues to successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383-397.
- Zamora, S. & Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. *Literatura y lingüística*, 27, 201-218.

*** AGRADECIMIENTOS**

Este estudio se realizó con el financiamiento otorgado por el Programa de Investigación Fondecyt Regular al Proyecto 1140360 (2014-2017) denominado “Los comentarios escritos y su relación con la elaboración de las tesis de pregrado en carreras de pedagogía de la ciudad de Concepción: Análisis retórico discursivo de la construcción de un género académico a partir de su género primario”.