

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**¿QUÉ HACEN LOS TESISISTAS CON LOS COMENTARIOS
ESCRITOS QUE SUS PROFESORES GUÍAS CONSIGNAN EN SUS
BORRADORES EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS DE
DOS UNIVERSIDADES DEL SUR DE CHILE?**

FONDECYT 1140360

POR MARÍA SOLEDAD DE LA HO TORRES

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad
Católica de la Santísima Concepción para optar al grado
académico de Magíster en Lingüística Aplicada**

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MÓNICA TAPIA LADINO

COMISIÓN INFORMANTE: DR. CLAUDIO DIAZ

LARENAS, Mg. ROXANNA CORREA PÉREZ

CONCEPCIÓN, CHILE

AGOSTO, 2019

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”. Se agradece profundamente a este proyecto, ya que a través de los recursos dispuestos se estimula y promueve la investigación en nuestro país aportando con proyectos que benefician tanto a la comunidad científica como a todos los participantes de la comunidad Chilena.

Además, le agradezco a Dios por sobre todas las cosas porque pese a las adversidades me guió y me dio la fortaleza necesaria durante todo este proceso. A mí querido esposo por su incondicional apoyo, pero sobre todo por su paciencia y amor. A mí amada hija por ser el pilar fundamental que guía mi vida. A mi bella madre, hermanos y hermanas por el todo el cariño, apoyo, paciencia y sabiduría. A mis queridos amigos por brindarme su amistad y porque siempre tienen una palabra de aliento y un abrazo cariñoso, pese a que algunos están a varios kilómetros.

Igualmente, les agradezco inmensamente a mis queridos profesores quienes con su sabiduría, paciencia, apoyo y consejos me permitieron lograr los objetivos de lo que para mí fue un gran desafío. A partir de su expertíz permitieron ampliar mi conocimiento dentro de este hermoso campo llamado “lingüística aplicada”.

Un apartado especial daré a los profesores Katia Sáez-Carrillo que sin ningún interés me tendió la mano aportando con su expertiz en el análisis estadístico de los datos de esta investigación y brindándome tiempo y retroalimentación cuando fue requerido. A la profesora Roxana Correa Pérez

quien a través de su sabiduría siempre tuvo una palabra de aliento, un consejo y una gran disposición hacia mí.

Finalmente y en especial le agradezco infinitamente a la Dra. Mónica Tapia-Ladino, que como directora de esta investigación, me brindo apoyo incondicional, largas horas de trabajo y sabiduría para orientarme hacia el logro de mis objetivos y a despejar mis dudas.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito principal dar a conocer el impacto que poseen los comentarios escritos que docentes guías de tesis de pre grado ofrecen a los escritos de sus estudiantes. Aun cuando, los profesores universitarios destinan mucho tiempo en ofrecer retroalimentación oral o escrita a los trabajos de los estudiantes una de las preocupaciones que surge es saber qué hacen los estudiantes con dichas sugerencias ¿Las siguen? ¿Las omiten? El objetivo de esta investigación es presentar los resultados del análisis de las acciones ejecutadas por estudiantes universitarios a partir de los 434 comentarios escritos ofrecidos por dos profesores guías a un total de 6 borradores durante el desarrollo de una investigación final de grado. Para ello, se adaptó la taxonomía de Faigley y Witte (1981) para analizar las acciones realizadas por escritores a partir de la retroalimentación recibida. A partir del texto terminado, se analizaron las acciones realizadas por los estudiantes en términos de adopción (adición, sustitución, permutación, consolidación y eliminación), no adopción o supresión de las sugerencias ofrecidas para mejorar el escrito. Los resultados demuestran que los estudiantes adoptan prácticamente todas las sugerencias ofrecidas. Básicamente lo que más hacen es consolidar y sustituir en el escrito. Asimismo se reporta que existe alguna relación entre la manera como se ofrecen los comentarios y las acciones que realizan los escritores. Si bien se trata de un estudio con una muestra que no se puede generalizar, es interesante notar una cierta relación entre la oferta de órdenes y la adición en el texto, y las preguntas con modificaciones en el escrito.

Palabras clave: retroalimentación escrita, comentarios escritos, escritura académica, géneros académicos.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to make known the impact of the written comments that pre-graduate thesis teachers offer to the writings to their students. Even though, university teachers invest a lot of time offering written or oral feedback to the student's assignments one of the concerns that arises is to know what students do with these comments. Do they follow them? Do they omit them? The aim of this research is to present the results of the analysis carried out about the actions that students perform based on 434 written comments provided by 2 guiding teachers in total of 2 drafts produced in the development of the final undergraduate research. To analyze the actions carried out by the writers from the feedback received, Faigley and Witte (1981) taxonomy was adapted. These actions were analyzed in terms of adoption (addition, substitution, permutation, consolidation and elimination), non adoption or suppression of the suggestions offered to improve the text. The results show that students adopt almost all the suggestions offered. Basically, what they do the most is to consolidate and substitute. Likewise, it is possible to report that there is a relation between the way comments are offered and the actions the writers carry out. Although it is a study with sample that cannot be generalized, it is interesting to notice a certain relation between offering order and the text addition and questions with the text modifications.

Key words: written feedback, written comments, academic writing, academic gender.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
1. Introducción	10
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Justificación de la investigación	14
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	16
2. Marco teórico	17
2.1. Escritura académica en el nivel universitario	17
2.2. Tesis	19
2.3 Escritura académica en inglés como segunda lengua	21
2.4 Retroalimentación o <i>feedback</i>	24
2.5 Estudios sobre <i>feedback</i> en escritura	28
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	35
3. Metodología	36
3.1. Pregunta de investigación	36
3.2. Objetivo general	36
3.2.1. Objetivos específicos	36
3.3. Hipótesis	37
3.4. Marco metodológico	37
3.4.1. Diseño de investigación	38
3.4.2. Variables	38
3.4.3. Participantes	39
3.4.4. Obtención de la muestra	39
3.4.5. Proceso de construcción y validación de criterios de análisis	39

3.4.6. Procedimientos para la obtención del corpus	41
3.4.7. Análisis de la información	43
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	45
4. Resultados	46
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	51
5.1. Discusión de los resultados	52
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	55
6.1. Conclusiones	56
6.2. Limitaciones de la investigación	60
6.3. Proyecciones de la investigación	61
6.4. Referencias bibliográficas	62
CAPÍTULO X: ANEXOS	75
7. Anexos	76
10.1. Segunda solicitud de juicio de pares expertos	79

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Categorías y subcategorías de tipo de ejecución ante Comentarios Escritos	34
Tabla N° 2: Categorías y subcategorías del criterio Modo con ejemplos	56
Tabla N° 3: Distribución de CE en borradores según categoría Ejecución y Profesor	60
Tabla N° 4: Distribución de las ejecuciones por borrador y profesor	63
Tabla N° 5: Distribución del modo del CE según borrador y profesor	65

Capítulo I: Introducción

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario es indudable que existen muy pocas actividades que no estén vinculadas con la lengua escrita, ya que leer y escribir son prácticas que habitualmente se asocian con la construcción y divulgación de saberes, en particular, con el razonamiento crítico e intelectual de aquellos saberes. Autores como Carlino (2003), Conley (2003), Ellis (2004), entre otros, reconocen la importancia que tiene el discurso escrito para el éxito académico. Esto se debe a que la escritura en este tipo de escenario cumple con múltiples propósitos tanto cognitivos y comunicativos como propulsores de la autonomía del estudiante. Asimismo, es fundamental considerar que durante el proceso de composición de un texto es absolutamente válido que los estudiantes sean guiados por un tutor experto, quien a través de la entrega de retroalimentación intenta que el estudiante se desarrolle y logre el éxito en su escrito. Goodman y Swann (2003) señalan que los estudiantes no entienden con certitud a qué alude la retroalimentación escrita provista por el profesor guía. En este caso, la pregunta es saber si los estudiantes realmente saben interpretar la retroalimentación que se les provee, o si consideran o no los Comentarios Escritos que les hacen.

Conocer la respuesta de los estudiantes a la retroalimentación provista por el docente guía es lo que despertó el interés de este estudio, ya que en Chile hasta ahora, es poco lo que se conoce acerca de qué es lo realmente hacen los estudiantes con dichas sugerencias.

Este documento se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo II se presenta el marco teórico donde se realiza una revisión de la literatura existente sobre este tema de investigación. Para ello, se abordan elementos teóricos y conceptos importantes que servirán de respaldo a los resultados obtenidos en este estudio.

En el capítulo III se plantea la preguntas de investigación, cada uno de los objetivos, se explica la metodología utilizada en este estudio, se especifica la hipótesis, el diseño, los participantes, la obtención de la muestra, se explica el proceso de construcción y validación de la muestra, las categorías y sub categorías de análisis de las ejecuciones, el procedimiento para la obtención del corpus, las categorías y sub categorías del criterio modo con sus respectivos ejemplos y finalmente las técnicas utilizadas para el análisis de la información que se utilizaron en la investigación.

En el capítulo IV se presentan los resultados que fueron organizados en 3 tablas que responden a los objetivos propuestos por esta investigación.

En el capítulo V se presenta la discusión de los resultados obtenidos en la investigación.

En el capítulo VI se presentan se presentan las principales conclusiones de este estudio junto con las proyecciones y sugerencias en relación con futuras líneas de investigación en el área. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas en este estudio, para finalizar con los correspondientes anexos.

1.1. Planteamiento del problema

Una de las tareas habituales de los académicos de educación superior es revisar, guiar o retroalimentar los borradores de sus estudiantes durante el desarrollo de escritos de largo aliento. Esta praxis fácilmente se considera como un ejercicio natural que se desarrolla de forma independiente, en otros términos, no se vale de guías o pautas que orienten qué *feedback* se debe proveer, sino que depende del criterio de cada profesor. Habitualmente a dicha actividad se le destina mucho tiempo y se realiza con la esperanza de aportar al desarrollo de un buen escrito. Sin embargo, una de las preocupaciones que surge es saber qué hacen los estudiantes con dichas sugerencias cuando las revisan ¿Las siguen? ¿Las omiten? De acuerdo a estas interrogantes es necesario conocer más acerca de la efectividad de este esfuerzo.

Desde que sabemos que los buenos escritores revisan y reescriben (Flower y Hayes, 1981) sus textos en sucesivas ocasiones, y que en dichas modificaciones juega un rol la retroalimentación que reciben, ha habido un aumento en las investigaciones que analizan la relación entre *feedback* y el escrito (Straub y Lundford, 1995; Straub, 1996). Parte de este proceso es denominado revisión, durante el cual el escritor está obligado a volver al mensaje inicial con el propósito de averiguar la efectividad de este. En este escenario, se estima que este proceso es esencial y necesario para el logro de un escrito exitoso y de calidad (Murray, 1982; Sommers, 1978). De acuerdo con esto, Murray (1982) señala que:

Revisar no es un asunto de corrección en la que se siguen las pautas expresadas en un manual. El escritor debe regresar una y otra vez al texto original para considerar qué es lo que la escritura significa...la escritura no es lo que el escritor hace después de pensar; la escritura es pensamiento pág. 88.

En virtud de esto, se puede considerar que la revisión puede tener un gran impacto en la efectividad del discurso escrito. Sin embargo, las investigaciones desarrolladas en este ámbito solo se centraron en las estrategias de revisión

utilizadas por los escritores, ya sean adultos o jóvenes u/o expertos o no expertos, tanto en su lengua materna (L1) como en una segunda lengua (L2). No obstante, aún es insuficiente lo que se conoce sobre los procesos de revisión. Durante los últimos años, las investigaciones en el campo de la escritura (de L1 y L2) han abordado este proceso desde un enfoque procesual, en donde influyen diversos factores implicados en este proceso, han indagado en las diferentes estrategias que los estudiantes utilizan al momento de revisar sus escritos, especialmente después de que reciben respuestas a sus textos por parte de un tutor experto o por compañeros pares (Lantolf, 2000). En este punto, la presencia del docente guía es fundamental, ya que es quien le informa al estudiante sobre su proceso, avances y sobre los resultados de alguna tarea determinada, orientándolos hacia la mejora de sus escritos. A esta práctica se le denomina retroalimentación o *feedback*.

En virtud de lo anterior, nos centraremos en el concepto de retroalimentación o *feedback* propuesto por Duijnhouwer (2010) quien señala que este tipo de respuestas se entiende como la información que proporciona un agente externo, relacionada con algún aspecto de la actuación del educando en una tarea, con el propósito de mejorar el desempeño del estudiante en algún ámbito determinado. Esta actividad contempla un dialogo entre profesor-alumno, en donde se evalúa el cómo alcanzar los objetivos planteados por la tarea. Comúnmente los docentes entregan retroalimentación a sus estudiantes de forma oral o escrita. No obstante, en la presente investigación sólo se abordará el *feedback* escrito, que en palabras de Tapia, Arancibia y Correa (2014^a) son CE expresados en al menos una palabra con el propósito de orientar el desarrollo del escrito en cualquiera de sus dimensiones.

Hasta la fecha, se ha avanzado en la caracterización de los Comentarios Escritos (CE) – un tipo de retroalimentación- que los académicos ofrecen a escritos en el proceso de elaboración de trabajos universitarios en diferentes programas de

formación (Duijnhouwer, 2010; Hyland y Hyland, 2010; Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Tapia-Ladino, Arancibia, Correa, 2016 y 2017; entre otros).

Desafortunadamente todavía es poco lo que sabemos acerca de qué es lo que hacen los escritores a partir de los CE que los profesores dejan consignados en sus escritos. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Los estudiantes adoptan las sugerencias del docente? ¿La eluden? ¿Suprimen dichas sugerencias?

Conocer esta información permitiría identificar qué tipo de retroalimentación promueve el desarrollo de escritores autónomos, críticos o dependientes. La presente investigación informa sobre las acciones que ejecutan los escritores a partir de los CE ofrecidos por profesores de Inglés en el marco del desarrollo de un trabajo final de grado para la obtención del título de profesor. Para ello, se hizo un estudio de “arqueología”, se denomina así porque se buscó describir los cambios o acciones ejecutadas que motivaba el CE a partir del análisis del texto final y la identificación de las ejecuciones realizadas a propósito de la retroalimentación escrita recibida en tres borradores sucesivos y averiguar si el modo como el profesor guía ofrecía los CE se relacionaba con algún tipo de ejecución particular.

1.2. Justificación de la investigación

A continuación se presentan las principales justificaciones de esta investigación:

La expresión escrita es una habilidad difícil de desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera Hyland (2003). En Chile, en donde la lengua inglesa se imparte como un idioma extranjero es aún más arduo, ya que no se encuentra en un contexto inmediato, pues existe un espacio temporal y físico entre el escritor y el destinatario. Ante este escenario, es interesante conocer el rol que juega la retroalimentación escrita que facilita el guía experto a los escritos de sus estudiantes, ya que hasta ahora y pese a que se ha avanzado en la

caracterización de la retroalimentación a modo de Comentarios Escritos es insuficiente lo que se conoce sobre lo que hacen o como responden los estudiantes a dicha retroalimentación. En este punto, es donde nacen algunas interrogantes como ¿Qué tipos de *feedback* escrito entregan los docentes a la tesis de sus estudiantes? ¿Cómo responden los alumnos a los CE provistos por sus docentes guías? Estas preguntas están basadas en la presunción de que los docentes utilizan diferentes tipos de *feedback* y que podrían existir disparidades en la efectividad que estos producen en los escritos desarrollados por los estudiantes.

Capítulo II: Marco Teórico

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Escritura académica en el nivel universitario

Actualmente, la escritura académica a nivel universitario es una preocupación latente que está en discusión a nivel mundial. Diversas investigaciones (Bhatia, 1993; Russel, 1997; Gottschalk, 1997; Carter et al., 1998; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; Moghtader et al., 2001; Bazerman, 2004; Bajtín, 2005; Prior, 2006, Carlino 2005; 2013, entre otros) se han abocado a la tarea de dar cuenta de las dificultades que surgen cuando los estudiantes de nivel superior se enfrentan a la tarea de elaborar escritos académicos de diferentes ámbitos disciplinarios.

La escritura académica se orienta a la producción de textos que comparten temas, estructuras y estilística, y que se desarrollan en un ambiente académico, o con un propósito académico. Es distinto de otros tipos de actividades desarrolladas en este ámbito debido a las características particulares que presenta, las que Hyland (2002) describe como “subordination and passives, longer sentences, structurally elaborate, and complex and formal style” (p. 50). En este sentido y de acuerdo con el autor, escribir en estos contextos es una actividad muy especializada que requiere estructuras muy elaboradas y formales, y que además exige el despliegue de una gran variedad de destrezas y sub-destrezas (Mazandarani, 2010). Además, considerando el hecho de que el escrito circula entre lectores especializados le impone al texto rasgos que los hacen especialmente particulares.

Cuando revisamos las principales corrientes sobre los estudios de escritura identificamos un primer momento en el que las investigaciones se dedicaron a indagar sobre los procesos cognitivos que despliega el escritor durante el proceso (Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980). Las investigaciones consideraron los tipos de tareas encomendadas a los escritores, cómo se las presentan a quienes deben realizarlas y en qué medida

este tipo de variaciones afectan el desempeño del escritor (Flower, 1987; Flower, 1989; Flower, 1990; Flower y Higgins, 1991; Piolat, Roussey y Fleury, 1994). Con el paso de los años y sumado a la compleja naturaleza que presenta la escritura los modelos han ido sumando variables contextuales, sociales y culturales que interactúan de forma constante con el autor y su discurso escrito, en virtud de ello, el modelo propuesto por Flower (1989, 1993) y Hayes (1996) en Parodi (2003) es iluminador ya que además de plantear la escritura por etapas recursivas, en donde la planificación, textualización y revisión son considerados como elementos esenciales de este proceso, incorporaron aspectos socioculturales, cognitivos y motivacionales que se involucran en el proceso del escrito. En otras palabras, el discurso escrito se define como un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un entorno físico. Además, se deben considerar componentes motivacionales, afectivos, de procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión, al igual que la memoria como esenciales durante el proceso de producción textos escritos.

En consecuencia, y en palabras de Candlin y Hyland (1999) la escritura es definida como una práctica social, instruida y utilizada en los diferentes ámbitos de la vida, así como también en los diferentes contextos que definen la tarea. En este sentido y tal como señala Camps (2003) “los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman” (p.5)

Según lo expuesto y desde el ámbito académico, Carlino (2002b) propone que para lograr la escritura de un texto académico de calidad, los estudiantes han de dominar no solamente el contenido de los temas tratados, sino el modo y el contexto en que cada área del saber analiza los hechos que observa, argumenta sus aseveraciones, presenta nuevos datos, entre otros.

Lamentablemente, y tal como señala la autora es común que los estudiantes no sean instruidos en esta área, simplemente se les solicita demostrar un saber que no ha sido un real objeto de enseñanza, pues comúnmente se considera que cuando estos últimos arriban en el nivel universitario llegan con saberes básicos como leer y escribir, estimando innecesario que la universidad tome en cuenta o

considere acciones en aquellos ámbitos. No obstante, Carlino (2005) señala que los estudiantes no están preparados conceptual, procedimental ni actitudinalmente para enfrentar la producción de este tipo de tareas que le impone la universidad.

En este sentido, Carlino (2002b) sugiere mejorar las prácticas evaluativas de enseñanza y aprendizaje para disciplinar e instruir a los estudiantes en esta área y así lograr que desarrollen su independencia en este proceso, ya que no sólo se debe poner atención en el escrito final, puesto que como se ha mencionado el discurso escrito no es estático ni finito, sino más bien un proceso que está en constante desarrollo. De igual forma, no se deben obviar los factores que lo afectan. Además, agrega que con el apoyo, la guía y la ayuda de los docentes es posible que los estudiantes desarrollen la escritura y logren resultados exitosos (Carlino, 2005). De acuerdo con esto, el rol que juega la universidad y la presencia de un experto es fundamental, ya que es el espacio de formación académica en donde los aprendizajes de los estudiantes son evaluados a través del discurso escrito.

2.2 Tesis

Durante la formación universitaria los estudiantes se ven enfrentados a diferentes géneros discursivos tales como pruebas, informes de investigación, tesis, tesinas o seminarios de investigación, entre otros.

Un tipo de género que se escribe con frecuencia al final del grado académico en las instituciones de educación superior es la tesis o seminario de grado. Según Venegas, et. al. (2016) la tesis es un trabajo de investigación escrito, cuyo propósito es acreditar el conocimiento en prácticas investigativas y discursivas de una disciplina por parte de los estudiantes al término de sus estudios. Se trata de un requisito obligatorio para obtener el grado académico que refleja el resultado de una investigación y es el paso a una comunidad especializada o a un área del

saber de alguna profesión o grado (p.13). Por su parte, Moyano (2000) señala que la tesis es un género discursivo cuya finalidad es informar, acreditar méritos y presentar resultados productos de un trabajo de investigación. En este sentido, escribir una tesis significa construir y transformar el conocimiento, pues “el autor debe aprender a encontrar su voz sin dejar de mostrar la multiplicidad de voces que se han ocupado con anterioridad del tema para dirigirlo a una comunidad científica con tradiciones definidas por su área del saber” (Camps, 2007: p. 11). Además, la autora enfatiza la importancia que tiene el autor, pues a través de la lectura especializada que este desarrolla durante el progreso de su texto debe establecer su posición y apropiarse del tema para perfeccionar sus conocimientos, los que deben quedar de manifiesto en su escrito. Asimismo, Arnoux (2006) converge con lo manifestado por los autores, señalando que la tesis “favorece la apropiación y activación de conocimientos tanto genéricos y estratégicos como estratégicos del campo en el que se inscribe el proyecto” (p.102), es decir, el autor se debe empoderar de su tema y en definitiva presentarlo ante una comunidad especializada con el propósito de demostrar el dominio de los contenidos y acreditar sus conocimientos disciplinares mediante su escrito y así demostrar su competencia en presentar o anunciar el nuevo tema de investigación.

Los autores consultados (Arnoux, 2006; Camps, 2007; Moyano, 2000; Venegas et al., 2016) convergen en que la escritura de la tesis es de carácter obligatorio en las universidades establecidas y es un requisito indispensable para la finalización de los estudios. Además, es una valiosa oportunidad para el estudiante, dado que es la ocasión de exponer, analizar, utilizar y aplicar lo aprendido durante la formación académica mediante una investigación formal, pues los educandos deben transformar la experiencia de estudio en aprendizajes para aportar nuevos conocimientos a otras personas así como también para sí mismos. En otras palabras, este trabajo final le permite al estudiante experimentar y realizar nuevos aportes, ya que pone en práctica la capacidad adquirida durante su formación con lo que puede comprobar que posee un criterio profesional dentro de una carrera de nivel universitario.

En Chile el desarrollo del trabajo final de grado habitualmente se realiza durante un período académico extendido de al menos un semestre, y exige una dinámica que incluye escritura, re-escritura, recepción de retroalimentación destinada a identificar dificultades y ofrecer información para mejorar el escrito. En este escenario es común que el profesor guía ofrezca CE para ayudar en la construcción del texto. La recepción de retroalimentación por parte de los aprendientes favorece la elaboración del escrito y además promueve la adscripción del estudiante a la comunidad académica a la que espera pertenecer.

2.3 Escritura académica en inglés como segunda lengua

Si la escritura académica en lengua materna se presenta como un reto para los estudiantes universitarios, ella es aún más compleja en una segunda lengua (L2). En este sentido, Hyland (2003) señala que el aprendizaje de la escritura es uno de los aspectos más difíciles en la adquisición de una segunda lengua debido a diversos factores tanto internos (emocionales y cognitivos) como externos (tiempo, espacio social, cultural y físico). Además, es un reto tanto para quien debe dominarla como para quienes la enseñan. Numerosas investigaciones (Nunan, 1991; Estevéz et al., 1996; Dudley-Evans & St John, 1998; Hyland, 2003, entre otras) apoyan la idea de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de una L2 dada las características propias del discurso escrito. Según Tribble (1996) aprender a escribir en una L2 no es solo una cuestión de desarrollar una serie de estrategias ortográficas mecánicas, sino también implica asimilar una serie de relaciones tanto cognitivas como sociales. Además, señala que se debe considerar la finalidad del texto, y las características de la audiencia o receptor del escrito, pues como cualquier otra práctica lingüística, tiene como propósito comunicar alguna idea, desarrollarla y argumentarla o simplemente completar una tarea o dejar constancia de algún evento. Para que el propósito del texto cumpla con su objetivo el emisor debe conocer la finalidad con la que escribe, la intención que tiene y a quien va dirigido, qué efecto pretende conseguir y la relación de

poder que existe entre el que escribe y el receptor del texto (Flower y Hayes 1980, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1985, 1987; Flower et al., 1990; Tribble, 1996). Al considerar todos estos factores el autor puede lograr el éxito con su escrito, pues no solo inciden en la calidad final del texto, sino que también posibilita profundizar y adquirir más conocimientos sobre el tema en el que enfoca su escrito.

Otro de los factores que influyen y problematizan en el proceso de la escritura en una L2 es el contexto. En este sentido, forma parte significativa del proceso de producción, y la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental en el desarrollo de éste. Al respecto, Tribble (2010: 158) señala que la retroalimentación no es inmediata debido a la carencia de contexto en la que este proceso se desarrolla. No sucede así con la producción oral, la cual sí presenta una retroalimentación inmediata, por tanto el grado de complejidad es mayor para la producción escrita, ya que el emisor no cuenta con una respuesta inmediata por parte del destinatario. En el lenguaje escrito existe una distancia temporal y física entre el escritor y el receptor del mensaje (Nunan, 1991). De acuerdo con los autores mencionados la falta de contexto y retroalimentación inmediata hace que la producción escrita sea más ardua, pues al escribir en una L2 por lo general no se está inmerso en el medio nativo de esta.

Cuando los estudiantes escriben en una L2, lo hacen con la ayuda del contenido y de conocimientos lingüísticos, siguen patrones específicos y demandas del lector. De acuerdo a esto, el desarrollo de la escritura académica en una L2 requiere de habilidades en todos los niveles de la lengua y de contenidos a la misma vez. Asimismo, no se debe olvidar que este tipo de escritura depende de una multiplicidad de factores como el nivel sociocultural, las actitudes, la personalidad y los niveles afectivos y no solo del nivel de competencia lingüística que posea el escritor, todo este conjunto de factores juegan un rol central que influyen sobre el escrito del estudiante.

Hacia la finalización de sus estudios universitarios los estudiantes de inglés como L2 deben cumplir con un trabajo de investigación (tesis) antes de egresar y

convertirse en parte de una comunidad académica o profesional. Generalmente esta debe ser escrita en la lengua meta y su desarrollo es un requisito obligatorio para ser parte de dicha comunidad. Chanock (2001) señala que durante el desarrollo de este proceso los estudiantes carecen de autonomía, lo que se puede atribuir a la condición de principiantes en las convenciones discursivas de este nivel académico, por lo que se sugiere que pese a que los educandos sean adultos necesitan de la orientación de sus profesores y claramente la manera de apoyar el desarrollo de la escritura es ofrecer al aprendiz retroalimentación constante a su trabajo, pues son conscientes que dependen de esta tarea para ser partes de la comunidad especializada que tienen como objetivo.

En resumen, la escritura en una L2 es considerada como una actividad muy especializada, con muchas destrezas y sub destrezas, y depende de múltiples factores, tanto internos como externos, tales como el tiempo del que se dispone, la tarea encomendada, el enfoque que se le da a dicha tarea (gramática o contenido), el nivel de dominio de la lengua del estudiante, la versión del borrador que se revisa, el contexto de la tarea, etc. Puesto que es una tarea multidisciplinar y reflexiva (Flower y Hayes 1980, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1985, 1987; Flower et al. 1990; Tribble, 1996; 2010) que le demanda al escritor planeación, revisión y corrección permanente de su escrito en donde el rol del docente guía se hace indispensable, ya que a través de la retroalimentación constante que este le proporciona, el estudiante debe tomar decisiones que le permitan identificar sus desaciertos y centrar su atención en algunos aspectos de su desempeño y en encontrar opciones que le permitan optimizar la calidad de sus escritos.

En búsqueda de mejorar estas prácticas las investigaciones no han cesado (Ferris, 1995; Truscott, 1996; Ferris y Roberts, 2001; Chandler, 2003; Ferris, 2004; Hyland y Hyland, 2006; Sheen, 2007; Ellis 2007; Brookhart, 2008; Sommers, 2013) en encontrar el método, el modo, y estrategias que faciliten y apoyen a la provisión de *feedback* para mejorar la calidad final de los escritos de los estudiantes considerando que el creciente cuerpo de investigación en esta área y el evidente

Aumento de la escritura en segundas lenguas están presentes en las aulas de escritura en inglés de todo el mundo.

2.4 Retroalimentación o *feedback*

La producción escrita ha sido objeto de estudio a través de los años y de diversas teorías, es así que se ha llegado a establecer que el escribir no es necesariamente un proceso lineal, sino más bien es descrito como una tarea procesual y recursiva, en donde se destacan aspectos cognitivos, metacognitivos, sociales, entre otros (Flower & Hayes, 1981; Hayes et al., 1987; Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower et al., 1990). El descubrimiento de este proceso ha dado paso al estudio del *feedback* o retroalimentación en la enseñanza de la escritura. Los estudios sobre el *feedback* tienen mayor tradición en la enseñanza del inglés como segunda lengua y la utilidad que presenta en la producción escrita ha sido objeto de debate a lo largo de los años (Truscott 1996; 1999; 2004; 2007; 2009; Ferris, 1999; 2002; 2004; 2010), incluso, aún no existe un acuerdo sobre la provisión y efecto del *feedback*, por tanto continúa siendo un ámbito importante en la línea de investigación, tanto en escritura como en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ya que es parte fundamental del proceso de aprendizaje.

El *feedback* aparte de ser una práctica continua que efectúa el docente al guiar las producciones escritas de sus estudiantes es un elemento importante del proceso de evaluación formativa pues le brinda al educando la información que necesita para poder comprender en dónde está y lo guía hacia lo que debe enfocarse para continuar y lograr alcanzar sus metas.

La manera en que los docentes apoyan la escritura en una segunda lengua ha sido un tema que ha despertado el interés de los investigadores y de los profesores que se dedican a esta disciplina (Brookhart, 2008; Hyland y Hyland, 2006; Sommers, 2013; Tapia-Ladino ,2014, entre otros) sobre todo en la forma que los profesores retroalimentan el proceso de la escritura ya sea en primera o en segunda lengua, así como también ha sido objeto de estudio y de controversia

en las últimas dos décadas la efectividad que produce el *feedback* en la habilidad escrita de los aprendices de segundas lenguas (Van Beuningen, 2010; Ferris, 2010; Sheen, 2011; Bitchener y Ferris, 2012).

La retroalimentación se define como aquella información que expresa un nivel actual y un nivel de referencia, divergencia por la cual se ofrece *feedback* con el propósito de modificar dicha brecha (Brinko, 1993). Además, la autora señala que el *feedback* ofrece mayor efectividad cuando contiene datos precisos y concretos, es decir, cuando proporciona directamente soluciones o mejoras. El docente provee *feedback* a los escritos de sus estudiantes con la intención de guiar al alumno a determinar en dónde está, a dónde quiere llegar y qué es lo que favorece su aprendizaje. En palabras de Corder (1973) el *feedback* proporcionado a los escritos de los estudiantes es un punto básico, ya que a través de ello lo que se pretende es ayudarlos a identificar sus errores y a descubrir las funciones y limitaciones de las estructuras sintácticas y léxicas de la lengua meta. Desde otra perspectiva, Malgorn (2007) sostiene que el *feedback* aumenta la conciencia del propio estudiante, ofrece opciones y fomenta el desarrollo de la tarea. No obstante, enfatiza que cuando se ofrece, se debe entregar de manera constructiva y debe informar al estudiante de su proceso, de esta forma quien lo recibe no queda con un sentimiento negativo, de frustración o desmotivación sobre su desempeño, sino que aumenta la motivación, la que es esencial para el éxito o mejoramiento de los escritos de los estudiantes

Generalmente los docentes proveen *feedback* a sus estudiantes través de signos extra lingüísticos, subrayados, signos de interrogación, herramientas tecnológicas, colores, hasta comentarios escritos (Perpigan, 2003).

Al respecto, Harmer (2001) señala que la retroalimentación que proveen los profesores guías ayuda a los alumnos a optimizar la habilidad en el discurso escrito; pues no se ofrece solo para evaluar, sino para ayudar y enseñar a escribir (p. 12). Se trata más bien de un tipo de acompañamiento formativo de un experto durante el proceso que conlleva la escritura del texto, pues tiene mayor y mejor

efectividad en los escritos finales de los estudiantes (Hyland y Hyland, 2006b). Asimismo, se entiende como un tipo de diálogo entre el profesor y el estudiante en el que se comparten principios y metas que se esperan lograr en el escrito (Perpigan, 2003). Sin embargo, y pese a los esfuerzos realizados por los investigadores, no se ha llegado a una convergencia absoluta sobre cuáles son las mejores estrategias y el modo más apropiado de proveer *feedback* para lograr que los escritos de los estudiantes sean de mayor calidad, o tal como lo señalan Hyland y Hyland (2006):

“While feedback is a central aspect of L2 writing programs across the world, the research literature has not been equivocally positive about its role in second language development, and teachers often have a sense they are not making use of its full potential” pág. 83.

Por esta razón las investigaciones no han cesado y en busca de encontrar estrategias efectivas de retroalimentación se ha descrito que una de las maneras más comunes de corregir los errores en los escritos de los estudiantes es hacerlo mediante comentarios escritos (CE).

Los CE se entienden como un género discursivo pedagógico (Bazerman, 2004; Tapia-Ladino, 2014; Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, 2017) que se expresa de manera escrita, manual o electrónica, que contiene como mínimo una palabra y que es parte del sistema de actividad en que se desarrolla un escrito y se utiliza para guiar el desarrollo de un escrito mayor, por lo que es parte del sistema de actividad en el que se elabora un escrito. En otras palabras, los CE son mensajes y/o sugerencias plasmadas por escrito y provistos por un guía experto con el propósito de que estudiante ponga atención en sus desaciertos o errores y lo guie hacia la comprensión y la corrección que es necesaria para mejorar el texto.

En relación al término “error” en el campo de segundas lenguas se entiende como una forma morfológica, sintáctica y/o léxica que se desvía de la regla de la lengua meta (Ferris, 2011); también se ha descrito como cualquier forma que

difiere de la norma de los hablantes nativos o como cualquier comportamiento que se considere como mejorable por el docente.

El *feedback* a modo de CE es un tipo de evaluación formativa que en términos de lo señalado por Duijnhuwer (2010) se explica a la luz del concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” propuesto por Vygotsky (1997 [1978]), pues la retroalimentación ayuda a reducir la distancia 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 se modifica 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.

Tapia-Ladino, Correa y Arancibia (2016) señalan que la utilización de *feedback* o retroalimentación escrita se entiende como una ayuda dirigida al estudiante con el objetivo de que estos mejoren la calidad de sus escritos y se involucren en continuar mejorando su desempeño en estas tareas. Además, manifiestan que los estudiantes confían en los conocimientos de sus profesores guías, por lo que aceptan los CE y generalmente adoptan las sugerencias en sus escritos finales. Sin embargo, y de acuerdo con Sommers (2013) se sabe muy poco sobre el cómo los estudiantes leen y responden a los CE, o el por qué algunos los agradecen, mientras que otros se decepcionan. La autora enfatiza que el *feedback* a modo de CE es la forma de comunicación más perdurable que se tiene con los estudiantes. No obstante, sugiere que tal modalidad debe transmitir claramente la idea de cómo mejorar el escrito, pues la finalidad es generar una respuesta, es decir, que el estudiante adopte los CE y a la misma vez aprenda de sus propios desaciertos. En este sentido 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) – es especialmente iluminador, pues permite comprender aquellas situaciones en las que se espera que la información provista en instancias como retroalimentación sea utilizada por el estudiante para mejorar en las fases subsiguientes de su proceso de escritura o, siguiendo a Walker (2009), para estrechar potenciales gap en el futuro. Desde esta perspectiva, se entiende que el *feedback* y *feedforward* funcionan como un circuito de aprendizaje formativo (Brookhart, 2014).

2.5 Estudios sobre *feedback* en escritura

Se ha mencionado que entre las diversas formas de retroalimentación utilizadas por los docentes 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 investigaciones previas, revelan que estas prácticas se interrelacionan, conformando un circuito de retroalimentación altamente valorado por los estudiantes (Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, 2016). Investigaciones efectuadas a nivel de postgrado 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’ (p.9) 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’ contribuyen a movilizar el trabajo del estudiante y generan una dinámica en que los profesores van asumiendo diferentes roles (guiar, orientar, prescribir, clarificar, etc.) según el nivel de avance de la tesis.

En relación con los estudios empíricos sobre CE en lengua materna y ámbitos académicos, destacan los aportes de Straub y Lunsford (1995) quienes analizaron los CE que 12 profesores universitarios norteamericanos anotaron en

una muestra de escritos académicos de estudiantes de primer año. En total, recopilaron 3500 casos los que analizaron según dos criterios: foco y modo. El primero aludía al aspecto del escrito al cual hacía referencia y el segundo a la imagen que el profesor crea de sí mismo y el grado de control que ejerce sobre el escrito del estudiante. Los resultados de los análisis indican que los CE se proponen para ayudar a los estudiantes a aproximarse a la escritura como proceso, a hacer conciencia de la situación retórica y a promover la comprensión del escritor del texto. Por su parte Hattie y Timperley (2007) en un meta-estudio señalan que la provisión de *feedback* en el proceso de aprendizaje de la escritura académica resulta efectiva cuando es provista durante la revisión de los borradores, pues solo en esos casos tiene consecuencias en la actuación. Sin embargo, los autores advierten que el *feedback* por sí mismo no necesariamente ofrece garantías de éxito por lo que es necesario que se den condiciones de diversa índole, como el momento, el tiempo entre la presentación del trabajo y la devolución de la respuesta, los criterios de evaluación previamente trazado y los motivos y medios utilizados por el docente.

En estudios sobre CE provistos en tareas situadas como la tesis de postgrado en tres áreas disciplinares, Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) muestran que los académicos guías de tesis comentan de manera similar en las diferentes disciplinas: se centran en la corrección lingüística y en el contenido. En relación con el modo como se provee el CE, destacan las sugerencias y los requerimientos. No obstante, son pocas las experiencias empíricas que demuestran el grado de efectividad del *feedback* en ambientes de aprendizajes reales. Nelson y Schunn (2008) estudian la relación entre diferentes tipos de retroalimentación, los posibles mediadores internos, y la probabilidad de implementar la retroalimentación. Sus hallazgos demuestran que cuando la retroalimentación a modo de CE propone soluciones, resúmenes del desempeño y la ubicación del problema, se asocian con una mayor comprensión y con un escrito de mejor calidad. En el trabajo realizado por Cho y MacArthur (2010) en el que se estudió el efecto de la provisión de *feedback* por expertos y estudiantes pares durante la elaboración de un proyecto de investigación en estudiantes de

pregrado, se demostró que la retroalimentación que ofrece órdenes favorece las reparaciones simples, en cambio, las no directivas estarían más relacionadas con revisiones para clarificar y modificar los contenidos. Estas últimas incorporan reparaciones complejas, ampliación de contenidos e inclusión de temas nuevos. Es interesante que los autores encuentren una relación entre reparaciones simples sin asociación a calidad del escrito y reparaciones complejas vinculadas a mejoras en la calidad del escrito.

En el ámbito de la escritura colaborativa *on line*, los estudios de Guash, Espasa y Álvarez (2010) y Guash, Espasa y Álvarez y Kirschner (2013) se investigó sobre el impacto del *E-feedback* formativo en la producción colaborativa de escritos universitarios en entornos de aprendizaje en línea y demuestran que cuando los estudiantes-pares proveen retroalimentación que cuestiona y, al mismo tiempo, sugiere cambios a los escritos se contribuye a generar escritos de mejor calidad. En especial, la investigación desarrollada por este equipo (Guash, Espasa y Álvarez, 2010) revela que el *feedback* epistémico que incorpora explicaciones críticas y clarificaciones es el más apropiado para promover el mejor desempeño durante la escritura colaborativa de ensayos en ambientes de aprendizaje en línea. En términos normativos, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) proponen un modelo de siete principios para la práctica de un buen *feedback*. Ellos son; tener a la vista el modelo meta que se quiere alcanzar, facilitar el desarrollo de la reflexión en el aprendizaje, ofrecer información de calidad, promover el diálogo, los sentimientos positivos, dar la oportunidad para cerrar el vacío o *gap* y dar información útil a quien enseña para ajustar sus métodos.

Otra dimensión de los estudios sobre retroalimentación y escritura, es el rol que el profesor juega como proveedor de CE. Así, Straub y Lunsford (1995) plantean que la oferta de CE correctivos dan cuenta de un profesor corrector de prueba; los evaluativos, de uno crítico; los imperativos, de un editor; los consejos, de un mentor; las felicitaciones, de un “coach”; los requerimientos indirectos, de un supervisor, entre otros. En este sentido, Hyland (2003) advierte que los docentes deben analizar su desempeño, pues aunque los estudiantes cambien o corrijan sus errores en el escrito, se deben preguntar si lo hacen de forma consciente o

simplemente lo hacen, porque el profesor le indica que debe hacerlo. En esa línea, se ha desarrollado un área de estudio incipiente que ha hecho seguimiento a las acciones que emprenden los estudiantes cuando reciben CE. En algún sentido, se trata de estudios que se han dedicado a trazar la ruta del CE en el escrito final. Los estudios realizados por Faigley y Witte (1981) demuestran que los escritores expertos se hacen cargo de los CE de manera más variada que los escritores noveles. Los autores más avezados se enfocan más a modificar aspectos como la puntuación, eliminan y sustituyen elementos que preservan el sentido del texto y, agregan elementos micro y macro estructurales. Por su parte, los hallazgos de Nikiforou (2011) muestran que los estudiantes se focalizan más en aspectos de la superficie del texto que en los cambios de sentido del escrito. El estudio de Min (2006) demuestra que son efectivos los CE ofrecidos por estudiantes a sus pares cuando reciben un entrenamiento para ello. Sus datos evidencian que la mayoría de las sugerencias provistas en los CE son adoptadas por quienes las reciben. Finalmente los hallazgos obtenidos por Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, (2016) a partir de entrevistas a estudiantes universitarios que reciben CE durante el desarrollo de la tesis demuestran que ellos realizan diferentes acciones para los distintos tipos de CE. Distinguen, por ejemplo, entre aquellos CE que se pueden resolver de manera inmediata y posponen para las reuniones cara a cara aquellas que requieren la adopción de consensos con el tutor. En general, hemos comprobado que la retroalimentación en todas sus formas es altamente valorada por los estudiantes y es adoptada dada la experticia que se reconoce en el profesor guía.

En el ámbito de escritura en L2 se han llevado a cabo investigaciones como las de Berg, (1999); Conrad y Goldstein, (1999); Cumming y So, (1996); Ferris, (1997, 2003); Kepner, (1991); Paulus, (1999); Tsui y Ng, (2000) con el propósito de examinar los efectos que tienen las respuestas de los docentes y de compañeros- pares en los procesos de revisión de los estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) y en la calidad de los textos producidos por estos. El resultado de estas investigaciones indicó que tanto las respuestas del tutor experto como las de los estudiantes-pares afectan positivamente los tipos de

revisión y las estrategias que utilizaron los estudiantes de ESL durante la composición de sus textos. Por su parte, Ferris, (1997) y Kepner, (1991) se avocaron a la tarea de investigar los comentarios provistos por el docente guía a los escritos de sus estudiantes y el tipo que más afecta en el proceso de revisión en L2. A través de los resultados de sus investigaciones se demostró que los comentarios y las recomendaciones realizadas por escrito a estudiantes de nivel intermedio de la universidad que estaban relacionadas con el contenido, se asociaron de forma significativa con el mejoramiento de las producciones escritas de los alumnos de L2.

Continuando en este mismo ámbito destacan estudios de Ellis, (2009); Hyland y Hyland, (2010); Bitcher y Ferris, (2012), entre otras. Sus hallazgos revelan que el *feedback* que se proporciona a los escritos de estudiantes de segundas lenguas generalmente se orienta al tratamiento de los errores observados en el uso del código lo que revela una visión más bien normativa y una función predominantemente correctiva.

Con el objetivo de conocer qué tipo de comentarios son los más efectivos, y de acuerdo con sus hallazgos, Ferris y Hedgcock (2005) señalan que cuando el comentario de un texto es específico, la probabilidad de animar a su revisión es mayor. Además, mencionan que cuando los comentarios provistos por docentes guías se ubican al margen del escrito tienen más inmediatez y hacen que sea más fácil para el estudiante localizar la parte del escrito que deben mejorar, clarificar o incrementar. Asimismo, la frecuencia de los elogios de los profesores fue examinada por varios investigadores que consideraron que la alabanza era motivadora y ayudaron a atenuar la aprensión de los estudiantes acerca de la escritura (Bardine, Bardine y Deegan, 2000; Connors y Lunsford, 1993; Straub, 2000).

Como se ha mencionado el interés de la comunidad académica por investigar el impacto del *feedback* en la adquisición del inglés como segunda lengua continúa siendo un polo interesante de investigar ya sea en conocer el potencial que tiene la corrección de los errores en los escritos de los aprendientes

como en el mejoramiento del proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, y a pesar de la voluntad presente en las investigaciones desarrolladas en este ámbito es poco lo que se sabe sobre la efectividad del *feedback*. Menos aún, existe una divergencia en relación al tipo más adecuado de *feedback* a modo de comentario escrito.

A través de las investigaciones desarrolladas por (Ferris, 2002; Ellis, 2009; Hendrickson, 1984; Hyland & Hyland, 2006; Van Beuningen, 2010) se ha reportado que un tipo de retroalimentación efectiva durante proceso de escritura es el *feedback* escrito indirecto. Los autores señalan que este tipo de CE son favorables y efectivos para los estudiantes, ya que promueve en estos la resolución de problemas y la auto-reparación de sus errores, pues, estimula la reflexión metalingüística sobre las formas correctas de la lengua meta. Además, es más apropiado y significativo para el aprendizaje autónomo de la lengua meta en el largo plazo, puesto que al exponer al estudiante a resolver los errores por su cuenta los obliga a reflexionar sobre las formas lingüísticas y a buscar las soluciones adecuadas para resolver los errores detectados en el escrito (Ferris, 2002).

En general, y sin poner atención en cual método o en qué tipo de *feedback* se entrega, lo importante es que de acuerdo a las investigaciones desarrolladas en este ámbito, el *feedback* que proporcionan los maestros a sus estudiantes ciertamente contribuye a la corrección de los escritos. Autores como Truscott y Ferris convergen en que las investigaciones sobre la corrección en la escritura de una L2 son insuficientes, aseverando que se necesitan estudios con diseños metodológicos más sólidos.

En conclusión y de acuerdo con la bibliografía consultada es posible afirmar que el *feedback* provisto por los docentes guías juega un rol fundamental, pues le permite a los estudiantes detectar sus errores y buscar diferentes opciones para mejorar su desempeño. La tendencia de las investigaciones consultadas se inclina

a pensar que corregir los errores no es en absoluto una práctica negativa y tampoco perjudicial para el estudiante. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos realizados hasta ahora se sabe muy poco acerca de la real efectividad del *feedback*. Por tanto y en opinión de los autores consultados se debe seguir trabajando para conocer y robustecer diseños metodológicos que promuevan y enriquezcan la escritura académica, tanto en primera como en segunda lengua, ya que la respuesta de los profesores guías a los trabajos escritos de los estudiantes puede desempeñar un rol principal en el desarrollo del aprendiente como escritor. Por esta razón, para aprovechar el potencial de los estudiantes el docente debe comprender dónde y cuándo comentar, y específicamente involucrar al estudiante en el proceso de retroalimentación y explicarle los errores que les resulten más difíciles de comprender.

Capítulo III: Metodología

3. METODOLOGÍA

3.1. Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son las decisiones que los estudiantes ejecutan a propósito de los Comentarios Escritos provistos por sus docentes guías en los borradores de sus tesis en la carrera de pedagogía en inglés de dos universidades del CRUCH de la ciudad de Concepción?

3.2. Objetivo general

- Describir las acciones que ejecutan los escritores a partir de los CE ofrecidos por profesores de inglés en el marco del desarrollo de un género académico determinante en la obtención de un grado académico universitario.

3.2.3. Objetivos específicos

- **Objetivo específico 1**

Identificar cuáles son las acciones ejecutadas y adoptadas por los estudiantes en los sucesivos borradores de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes a la CRUCH de la ciudad de Concepción.

- **Objetivo específico 2**

Determinar el modo que presentan los comentarios escritos provistos por los docentes guías considerando la propuesta de evaluación negativa, evaluación positiva, orden, consejo, requerimientos indirectos, preguntas problemas y reflexiones en los sucesivos

borradores de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes a la CRUCH de la ciudad de Concepción.

➤ **Objetivo específico 3**

Comparar si el modo (evaluación negativa, evaluación positiva, orden, consejo, requerimientos indirectos, preguntas problemas y reflexiones) como el profesor guía ofrece los CE se relaciona con algún tipo de ejecución particular en los sucesivos borradores de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes a la CRUCH de la ciudad de Concepción.

3.3. Hipótesis

- Los estudiantes realizan acciones a partir de los CE que los profesores ofrecen durante el proceso de elaboración de tesis de alumnos de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes al CRUCH de la ciudad de Concepción.

3.4. Marco metodológico

En esta parte del capítulo se presenta la metodología que se utilizó para desarrollar este trabajo investigativo. Se muestran aspectos como el tipo de investigación, las técnicas y procedimientos que se llevaron a cabo, los participantes, entre otros.

3.4.1. Diseño

La presente investigación corresponde a un estudio exploratorio descriptivo no experimental con alcance cuantitativo. Los materiales se obtuvieron de una dinámica académica natural como es el proceso de guiar y elaborar un trabajo final de grado. Se trata de un sistema de actividad (Berkenkotter y Huckin, 1993; Haswell, 2008) altamente institucionalizado en el que los participantes se reúnen a trabajar periódicamente durante un semestre académico en un escrito en el que la provisión de retroalimentación y la toma de decisiones, se pueden registrar y recolectar de forma continua. Seguimos las sugerencias de Litosseliti (2010) sobre realizar estudios lingüísticos con muestras de habla no estáticas obtenidos de dinámicas naturales de interacción (p. 37). El objetivo de la investigación fue describir las ejecuciones que realizan los estudiantes a propósito de los CE provistos por sus profesores guías en tres borradores sucesivos durante la elaboración de los seminarios de grado.

Para cautelar la validez ecológica de la investigación, los participantes debían cumplir ciertos requisitos de inclusión y no recibir instrucciones sobre, cómo ni cuánto comentar los borradores de sus tesis, solamente se establecieron plazos de entrega considerando el cronograma de trabajo definido con sus estudiantes.

3.4.2. Variables

- **Variable 1:** El modo (evaluación negativa, evaluación positiva, orden, consejo, requerimientos indirectos, preguntas problemas y reflexiones) como se proveen los CE tiene relación con tipos de ejecuciones particulares.
- **Variable 2:** Ejecución o acciones que realizan los estudiantes.

3.4.3. Participantes

En la presente investigación se trabajó con dos académicos de programas de Pedagogía en Inglés de dos universidades de la ciudad de Concepción pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH). Cada uno de ellos guio un seminario de grado y entregó – durante dicho proceso – 3 borradores comentados por escrito en tres momentos distintos de su desarrollo. Los criterios de inclusión fueron: contar con el grado académico de doctor, ejercer docencia en las carreras a las que pertenecían los tesis, tener a lo menos cinco años de experiencia como guías de tesis y proporcionar habitualmente CE. La participación de los académicos fue voluntaria previa firma de un consentimiento informado.

3.4.4. Obtención de la muestra

Los materiales utilizados en este estudio se obtuvieron de una dinámica académica natural como es el proceso de guiar y elaborar una tesis. Para el desarrollo de esta investigación se obtuvo un conjunto de comentarios escritos (manuales y digitales) ofrecidos por docentes guías de tesis, en el primer caso (U1) a 3 borradores y en un segundo caso (U2) a 3 borradores sucesivos durante el proceso de guía de tesis a estudiantes de programas de formación universitaria en pedagogía en inglés. Se ha optado por este Sistema de Actividad (Berkenkotter y Huckin, 1993; Haswell, 2008), porque se trata de un proceso donde los participantes se reúnen a trabajar periódicamente en un escrito académico en el que la provisión de *feedback* y la toma de decisiones se pueden registrar y recolectar de forma continua.

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

Con el propósito de investigar qué hacen los estudiantes con los CE provistos por el docente se procedió a la construcción de una matriz de análisis. Para la construcción de esta se siguieron varios pasos de forma

recursiva. En primer lugar, se efectuó una revisión bibliográfica exhaustiva de las tipologías propuestas por la clasificación (Faigley & Witte, 1981). Posteriormente, se construyó una matriz preliminar de análisis que fue sometida a juicio experto en dos instancias. En la primera participaron tres jueces con expertiz en escritura académica cuyas sugerencias y observaciones fueron utilizadas para ajustar la matriz, la que luego fue sometida a un segundo juicio experto, en el que participaron nuevamente tres académicos que se desarrollan profesionalmente en universidades tanto chilenas como extranjeras. De ese modo, se precisaron las categorías y sub-categorías propuestas para el análisis, así como su definición conceptual. Como hemos señalado, para efectos de esta investigación solo presentamos los datos correspondientes a la categoría “Ejecución” que se expresa en la tabla 1 con sus correspondientes sub categorías.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de tipo de ejecución ante Comentarios Escritos

Ejecución			
Ejecución: acción que realiza el estudiante al texto, a partir del CE provisto por el profesor. (Tapia-Ladino, De La Ho y Sáez, 2019. <i>¿Qué hacen los escritores con los Comentarios Escritos (CE) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en Programas de Pedagogía en Inglés?</i> (Artículo está en proceso de publicación))			
Categorías		Sub- criterios	
Adoptado	El escritor considera el CE e implementa algún cambio en	Adición	Agrega o complementa con escrito nuevo o diferente en el texto.
		Substitución	Remplaza alguna parte del escrito usando la sugerencia del profesor.

	el escrito.	Permutación	Modifica o reorganiza la estructura del escrito.
		Consolidación	Complejiza la redacción y enriquece su argumentación con información nueva.
		Eliminación	Elimina una parte del escrito comentado.
No adoptado	El escritor no implementa ningún cambio en el escrito.		
Suprimido	El texto aludido no está en el escrito final.		

(Adaptado de la taxonomía de Faigley y Wittle, 1981)

Como se aprecia en la tabla 1 se identifican 3 categorías para el criterio Ejecución: Adoptado, no adoptado y suprimido. De ellos la categoría Adoptado presenta cinco sub-categorías: Adición, Substitución, Permutación, Consolidación, Eliminación.

3.4.6. Procedimientos para la obtención del corpus

La presente investigación formaba parte de una indagación mayor que tenía como objetivo caracterizar los tipos de CE que ofrecía el profesor guía a sus estudiantes. En ella, se identificaron un total de 2070 CE, cuyos resultados son objeto de otra publicación (Arancibia, Tapia-Ladino & Correa, 2017). De dicho material, se seleccionaron solo los CE provistos por dos profesores de inglés quienes ofrecieron 434 CE durante el desarrollo del seminario de grado: 246 fueron provistos por el profesor 1 (P1) y 188 por el profesor 2 (P2). Tales materiales habían sido aislados y numerados en planillas Excel junto con el texto aludido elaborado por el estudiante. Cada uno de ellos, había sido caracterizado previamente con la categoría Modo (Straub y Lundsford, 1995 y Straub, 1996) cuyas definiciones se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías y subcategorías del criterio Modo con ejemplos

<p>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.</p>		
Juicio negativo	Expresa un juicio de calidad negativo sobre algún aspecto del texto del estudiante.	Mal redactado
Evaluación positiva	Emite un juicio de calidad positivo sobre el texto.	Buen comienzo.
Orden	Exige un cambio a través de un mandato directo.	Elimine esa palabra.
Consejo	Sugiere un cambio para que el estudiante decida.	Le recomiendo 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.	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.	¿Y cómo vamos a definir qué es una investigación-acción?
Reflexión	Presenta algún pensamiento o cavilaciones del profesor sobre el escrito, en calidad de lector.	mmm... voy a darle unas vueltas a esto que dice.

Por lo tanto, los CE del corpus de esta investigación ya contaban con esta caracterización. Para trazar los tipos de acciones ejecutadas por los escritores, se ubicaron los trozos aludidos por los CE en el escrito concluido. De este modo, se realizó un estudio de “arqueología” identificando a partir del texto terminado cuáles fueron las acciones que en definitiva realizó el escritor caracterizándolas con los criterios descritos en la Tabla 1.

3.4.7. Análisis de la información

Para cumplir con el objetivo de caracterizar los CE, el análisis se efectuó mediante técnicas de estadística descriptiva. De esta forma, se da cuenta de las frecuencias absolutas y relativas de los distintos tipos de CE presentes en el corpus total y en cada uno de los borradores, de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas. De igual forma, se muestran resultados por borrador, con el fin de observar si se producen cambios en las características de los CE a medida que avanza el desarrollo de la tesis.

Como se ha señalado con anterioridad, sólo se consideraron como parte del corpus los comentarios ofrecidos verbalmente, es decir, con al menos una palabra. El total de CE fue de 434, los que fueron provistos por 3 borradores de dos tesis pertenecientes a diferentes universidades.

Cada tipo de ejecución identificada en el texto final fue consignado con un código numérico incorporado a una planilla Excel que contenía el extracto del texto del estudiante, el CE provisto por el profesor y la caracterización de este último según la categoría Modo de la tabla 2.

Los datos fueron analizados con el software SPSS 24.0 y los resultados representados en tablas de doble y triple entrada. Para determinar diferencias entre los profesores se aplicó el test Chi-cuadrado (test exacto de Fisher) y se utilizó un nivel de significancia del 0,05.

Capítulo IV: Resultados

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se han organizado en 3 tablas que responden a los objetivos propuestos por esta investigación.

El primer paso del análisis fue identificar cuáles fueron las ejecuciones que en definitiva realizaron los estudiantes a partir de los CE provistos por el docente guía. En la tabla 3, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la categoría de Ejecución distinguiendo a cada profesor guía.

Tabla 3. Distribución CE en borradores según categoría Ejecución y Profesor

Borradores	Tipo de Ejecución	Caso 1		Caso 2		Total	valor p
		N° CE	%	N° CE	%		
Primer	Adoptado	46	92,0	57	96,6	94,5	0,0208
	No adoptado	0	0,0	2	3,4	1,8	
	Suprimido	4	8,0	0	0,0	3,7	
Segundo	Adoptado	81	98,8	70	87,5	93,2	0,0006*
	No adoptado	1	1,2	0	0,0	0,6	
	Suprimido	0	0,0	10	12,5	6,2	
Tercero	Adoptado	109	95,6	45	91,8	94,1	0,1085
	No adoptado	4	3,5	1	2,0	3,1	
	Suprimido	1	0,9	3	6,1	2,4	

Como se aprecia en la Tabla 3, la mayoría de los comentarios escritos ofrecidos por los profesores guías fueron aceptados y adoptados por los estudiantes en los sucesivos borradores (93,2% en total). Estos datos son superiores a los hallazgos de Min (2006) quien encontró que el 77% de las sugerencias hechas por estudiantes eran adoptados por sus pares. Nuestros datos son más concordantes con datos previos de Tapia-Ladino, Correa y Arancibia (2016) que señalan que los estudiantes valoran los CE del profesor y están dispuestos a adoptarlos, porque reconocen en él la expertiz en la materia. De igual manera, Sommers (2013) señala que cuando la retroalimentación es provista de forma sistemática el rol del docente es altamente valorado ya que demuestra el compromiso que tiene con la tarea y el progreso de las habilidades escriturales de sus alumnos.

En la tabla 4, se presentan solo los resultados de las ejecuciones etiquetadas como adopción (restados los casos no adoptados y suprimido) distribuidos en los tres borradores y distinguidos por profesor. Se informa el valor Chi para averiguar si existían diferencias significativas entre los profesores en la distribución de las ejecuciones por borrador.

Tabla 4. Distribución de las ejecuciones por borrador y profesor

Borrador	Tipo de Adopción	Caso 1		Caso 2		Total	valor p
		N CE	%	N CE	%		
Primera	Adición	9	19,6	10	17,9	18,6	,1668
	Substitución	10	21,7	5	8,9	14,7	
	Permutación	5	10,9	7	12,5	11,8	
	Consolidación	12	26,1	26	46,4	37,3	
	Eliminación	10	21,7	8	14,3	17,6	

Segunda	Adición	12	14,8	7	10,0	12,6	<,0001*
	Substitución	27	33,3	14	20,0	27,2	
	Permutación	10	12,3	2	2,9	7,9	
	Consolidación	16	19,8	45	64,3	40,4	
	Eliminación	16	19,8	2	2,9	11,9	
Tercera	Adición	24	22,0	3	6,7	17,5	,0539
	Substitución	40	36,7	16	35,6	36,4	
	Permutación	3	2,8	3	6,7	3,9	
	Consolidación	21	19,3	16	35,6	24,0	
	Eliminación	21	19,3	7	15,6	18,2	

La revisión de la Tabla 4, demuestra que en los dos primeros borradores la mayoría de las adopciones realizadas por los estudiantes del Caso 2 corresponden a Consolidación (37,3%, 40,4%). Ello quiere decir que los escritores reformularon su texto enriqueciéndolo con información nueva gracias al CE ofrecido por el profesor guía. Tales datos son distintos a estudios previos de Faigley y Witte (1981) quienes encontraron pocos casos de consolidación entre estudiantes inexpertos, avanzados y expertos entre quienes este tipo de adopciones osciló entre la ausencia al 6%. Para Min (2006) los resultados son un poco más elevados: 11% de consolidación en aspectos superficiales y macro estructurales del escrito. Sin embargo, nuestros datos presentan más coincidencias con los de Alvarez et al., (2008) quienes con una categoría similar (interpretación de la idea) encontraron un 32% de adopciones y un 23% de casos de adiciones frente a los comentarios del profesor durante la elaboración de un ensayo crítico.

Si revisamos los tipos de ejecuciones por profesor, podemos ver que los CE del Caso 1 (26,1%, 19,8% y 19,3%) promueve menos consolidaciones con los CE que el Caso 2 (46,4%, 64,3% y 35,6%) en los sucesivos borradores. Asimismo, y de acuerdo con los resultados del Chi-cuadrado, el caso 1 presenta un poco más de casos de sustituciones (21,7%, 33,3% y 36,7%) que el caso 2 (8,9%, 20,0% y 35,6%). Ello quiere decir que el caso 1 reemplaza partes del escrito utilizando la sugerencia provista por el profesor, de igual forma podemos ver que existen diferencias en la sub categoría de Eliminación, el Caso 1 presenta más eliminaciones en el escrito (21,7%, 19,8%, 19,3%), mientras que el Caso 2 (14,3%, 2,9% 15,6%) elimino menos partes del escrito, la variación de diferencia es más alta en el segundo borrador.

De acuerdo con el resultado del Chi Cuadrado, las distribuciones de las ejecuciones solo presentan diferencias significativas en el segundo borrador. Ello quiere decir que las ejecuciones adoptadas y gatilladas por los CE son similares en los borradores 1 y 3, y diferentes en el 2.

Revisados los tipos de ejecuciones por comentario adoptado, nos interesaba saber cómo el profesor ofrece el comentario considerando la categoría modo propuesta por Straub y Lunsford (1995).

Tabla 5. Distribución del modo del CE según borrador y profesor

Borrador	Modo	Caso 1		Caso 2		Total	valor p
		N CE	%	N CE	%		
Primer	Evaluación Negativa	0	0,0	14	22,6	12,3	<,0001*
	Evaluación positiva	2	3,8	6	9,7	7,0	
	Orden	20	38,5	20	32,3	35,1	
	Consejo	6	11,5	11	17,7	14,9	

	Requerimientos	11	21,2	6	12,9	16,7	
	indirectos						
	Preguntas Problema	13	25,0	2	3,2	13,2	
	Reflexiones	0	0,0	1	1,6	0,9	
Segundo	Evaluación Negativa	1	1,2	4	4,9	3,1	,0007*
	Evaluación positiva	1	1,2	4	4,9	3,1	
	Orden	52	63,4	29	35,8	49,7	
	Consejo	3	3,7	10	12,3	8,0	
	Requerimientos indirectos	16	19,5	11	13,6	16,6	
	Preguntas Problema	9	11,0	21	25,9	18,4	
	Reflexiones	0	0,0	0	2,5	1,2	
Tercer	Evaluación Negativa	2	1,7	8	15,1	5,9	<,0001*
	Evaluación positiva	2	1,7	1	1,9	1,8	
	Orden	94	86,3	18	34,0	70,0	
	Consejo	5	4,3	5	9,4	5,9	
	Requerimientos indirectos	2	1,7	11	20,8	7,6	
	Preguntas Problema	5	4,3	4	7,5	5,3	
	Reflexiones	2	0,0	2	11,3	3,5	

Como se aprecia en los resultados de la tabla 5, la mayoría de las CE ofrecidos por ambos profesores los realizan mediante órdenes (promedio 35,1%, 49,7% y 70,0%). Estos resultados son consistentes con hallazgos previos que reportan una mayor preferencia por vehicular el apoyo a la escritura de proceso preferentemente como órdenes (Basturkmen, et al. 2014; Arancibia et al. 2019). De todos modos, los valores de Chi Cuadrado evidencian que para cada revisión de borradores, los profesores ofrecen los mismos tipos de comentarios distribuidos de manera diferente.

Si comparamos las distribuciones por borrador, se advierte que la proporción de órdenes cambia entre los sujetos: el caso 1 (38,5%, 63,4% y 86,3%) es más imperativo que el Caso 2 (32,3%, 35,8% y 34,0%). Recordemos que los datos de la Tabla 4 señalan que las ejecuciones que gatillan los CE del profesor 1 se vinculan más con sustituciones. En cambio el Caso 2 que ofreció más comentarios en la modalidad consejo entre borradores (17,7%, 12,3% y 9,4%) que el Caso 1 (11,5%, 3,7% y 4,3%) presenta más consolidaciones en la manera de ejecutar el CE.

En términos generales, nuestros resultados difieren de los encontrados por Alvarez et. Al (2011) cuando analizan la retroalimentación provista por un profesor en tareas de escritura colaborativa. Las autoras encontraron un mejor balance entre órdenes y sugerencias (33% y 34%, respectivamente) comparado con nuestros datos. En términos de lo planteado por Straub y Lunsford (1995), los profesores que ofrecen CE mediante órdenes están más cercanos a la función de editor del escrito, en cambio, el profesor que ofrece consejos, está más cercano al tutor estilo mentor. Lamentablemente el número de CE limita los alcances de estas reflexiones, por lo que solo podemos señalar que se advierten algunas relaciones entre modo de ofrecer el CE por parte del profesor y el tipo de ejecución que realiza el estudiante.

Capítulo V: Discusión de los resultados

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la presente investigación se buscó informar sobre las acciones que ejecutan los escritores a partir de los CE ofrecidos por profesores guía de Inglés, ya que una de las preocupaciones que surge es saber qué hacen los estudiantes con dichas sugerencias.

El análisis de los resultados de esta investigación demuestra que el esfuerzo por proveer retroalimentación durante el proceso de escritura es positivo, dado que los escritores adoptan prácticamente todas las sugerencias que ofrece el profesor guía. Tales hallazgos refuerzan el principio de que vale la pena invertir tiempo y esfuerzo en esta tarea. Como señalan Price, Handley, Millar y O'Donovan (2010), resulta útil el esfuerzo de ofrecer retroalimentación cuando el contenido de la ayuda es claro y se ofrece a tiempo. De ese modo, podemos ir despejando el temor de los profesores que apoyan el desarrollo de la escritura sobre invertir esfuerzos en la oferta de retroalimentación, pues en el presente caso más del 90% de lo que el profesor propone con el CE es adoptado por el estudiante, siendo menores los casos de supresión o de no adopción del CE. En este sentido, y en relación a uno de los macro conceptos trabajados en el marco teórico del presente estudio nos posibilita afirmar que el *feedback* le permite al estudiante mejorar su competencia comunicativa escrita. Adicionalmente y de acuerdo a lo planteado por Faigley y Witte (1981) se puede señalar que el efecto del CE que proveen los docentes a los escritos de sus estudiantes influye en la revisión realizada por los escritores, los que ejecutaron cambios que le permitieron acercarse al texto que demandaba la situación.

En relación a los ajustes o acciones que realizaron los estudiantes a propósito del CE se identificaron cambios formales, parafraseo de conceptos en el texto sin modificarlo, sustitución de frases, adición de información y/o ejemplos que enriquecen el escrito, reelaboración y reubicación de oraciones y párrafos dentro del texto que preservaron la idea central de este. Es alentador saber que lo

que el profesor propone o solicita con el CE el estudiante lo ejecute. Sin embargo, y de acuerdo a la categoría de Modo se puede establecer que en la mayoría de los casos, el docente retroalimenta de forma imperativa, es decir, el estudiante recibe órdenes directas, que no requieren de acciones muy complejas por lo que no tiene una demanda cognitiva mayor. En este punto, lo que nos llamó la atención y que nos preocupa es que un gran número de CE apuntan a que lo que el docente sugiere con el CE hace que el alumno escriba lo que se le ordena, en este aspecto nos preguntamos ¿Dónde está la autonomía del escritor? ¿El estudiante es alguien que solo va reaccionando ante los CE? ¿Qué tipo de escritor promovemos al dar órdenes?, etc. Las interrogantes son muchas aun, por lo que es necesario seguir avanzando en este tipo de estudios dado que de las ejecuciones que se evidenciaron en el presente estudio es necesario distinguir entre aquellas de menor y mayor complejidad. No obstante, lo positivo que se puede rescatar es que lo que dice el profesor es un estímulo para que el estudiante escriba y vaya mejorando.

En relación con la metodología de análisis, advertimos que la taxonomía de Faigley y Witte (1981) resulta productiva, dado que permitió caracterizar las acciones realizadas por los escritores a partir del análisis del escrito concluido. La revisión bibliográfica demuestra que esta taxonomía sigue vigente, pues la investigación de Min (2006) aplica los mismos criterios, eso sí, distinguiendo entre ejecuciones realizadas a nivel superficial y macro estructural del escrito. Tal investigación además plantea que cuando los actores que ofrecen retroalimentación para apoyar el proceso de escritura, reciben entrenamiento especial en esta materia, la calidad del escrito final mejora. En nuestro caso, los datos revelan que el set de opciones para ofrecer comentarios es relativamente reducido, sin embargo, los profesores participantes en esta investigación hacen un uso diferente de ellas entre borrador y borrador.

Por último y de acuerdo con los datos obtenidos y al apoyo teórico presente en esta investigación resulta positivo que los docentes retroalimenten las tareas escriturales de sus estudiantes, no obstante debemos cuestionarnos si la provisión

de ordenes tiene consecuencias indirectas en la escasa preparación de escritores autónomos o si debemos hacerlo de manera orientadora o utilizando preguntas que le generen más trabajo cognitivo al estudiante y que le permita independencia al momento de redactar sus escritos.

En consecuencia, este estudio es una primera aproximación sobre el impacto que los CE tienen durante el desarrollo de un escrito.

Capítulo VI: Conclusiones

6.1. CONCLUSIONES

Cabe señalar que debido al número de participantes en esta investigación no es posible establecer conclusiones definitivas. No obstante, la presente investigación puede aportar a las investigaciones ya realizadas en este campo y a futuros estudios que permitan tener un mayor conocimiento del área e incidir en la formación de escritores más capacitados y competentes.

A continuación, a partir de los objetivos planteados y la información obtenida de los resultados y discusión, se describen las principales conclusiones provenientes del análisis llevado a cabo.

El primer análisis fue identificar cuáles fueron las ejecuciones que finalmente realizaron los estudiantes a partir de los CE proporcionados por el docente experto. Para ello se construyó una matriz de análisis basada en la taxonomía propuesta por Faigley & Witte (1981), en su artículo *College Composition and Communication*. A través de lo propuesto por los autores se determinaron las categorías (adoptado, no adoptado y suprimido) y sub-categorías (adición, eliminación, sustitución, permutación y consolidación). Para el análisis de los datos se realizaron técnicas de estadística descriptiva, con el objetivo de dar cuenta de las frecuencias absolutas y relativas de los distintos tipos de CE.

Los resultados nos dan a conocer que los estudiantes adoptan en gran porcentaje los CE que sus docentes les ofrecen en los sucesivos borradores de su tesis (93,2%) lo que se relaciona con lo planteado por Hattie y Timperley (2007), quienes señalan que la retroalimentación es efectiva cuando se ofrece durante el avance y la revisión de los borradores de los escritos de los estudiantes ya que a través del análisis de los datos de la presente investigación se evidencia que los estudiantes utilizan los CE a lo largo de todo el proceso de escritura de la tesis, lo que refleja que el tiempo y la dedicación de los docentes destinada a esta tarea en realidad es apreciado y considerado por ellos. Al respecto, los datos ratifican los resultados obtenidos por Tapia-Ladino, Correa y Arancibia (2016) quienes

señalan que los estudiantes valoran la retroalimentación escrita provista por sus guías expertos, ya que los resultados reflejan y afirman esta postura, pues el porcentaje de no adoptar los CE de los docentes oscilo entre 3,4%, 0,6% y 3,1% respectivamente. Con ello se puede señalar que la retroalimentación es una pieza fundamental en el proceso de evaluación y enseñanza de la escritura.

El primer objetivo específico tenía como propósito “identificar cuáles son las acciones ejecutadas y adoptadas por los estudiantes en los sucesivos borradores de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes al CRUCH de la ciudad de Concepción”. El análisis de los datos refleja que existe una variación entre el Caso 1 y el Caso 2, pues gran porcentaje de las adopciones llevadas a cabo por los estudiantes responden a la sub-categoría de Consolidación, con ello se evidencia que los escritores a partir de los CE reformularon su escrito y lo perfeccionaron con nueva información, mientras que el Caso 1 promueve menos Consolidaciones y más casos de ejecuciones bajo la sub-categoría de Sustitución, en este caso los estudiantes solo se limitaron a sustituir las partes del escrito aludidas por los CE utilizando las sugerencias del docente. También se refleja una variación en la práctica de eliminar partes del escrito, dentro de esta sub-categoría el Caso 1 elimino más las partes mencionadas por los CE (21,7%, 19,8% y 19,3%) respectivamente, en cambio el Caso 2 presento menos eliminaciones con un (14,3%, 2,9% y 15,6%). Si bien, la diferencia en esta sub-categoría no es tan significativa se puede relacionar con la forma en que los estudiantes enriquecen sus escritos utilizando los CE que sus docentes les proveen, ya que la tendencia entre ambos casos es que el primer caso se limita a sustituir y eliminar más partes del texto, mientras que el segundo caso tiene tendencia a consolidar y eliminar menos que el Caso 1.

En relación al segundo y tercer objetivo propuesto por esta investigación y que tenían como propósito determinar el modo que presentan los CE y comparar si el modo se relaciona con algún tipo de ejecución en particular considerando la propuesta por Straub y Lunsford (1995). Una vez revisados los tipos de ejecuciones adoptadas por los estudiantes, se procedió al análisis para conocer

cómo el docente brinda comentarios a los escritos de sus estudiantes utilizando la categoría de Modo de Straub y Lunsford (1995). Los resultados reflejan que en general gran parte de los CE se provee de forma imperativa, es decir, a través de órdenes. En este sentido, el docente ejerce un mayor control y tiene la tendencia a ser más correctivo en sus comentarios por lo que las críticas y los comandos asumen un mayor control sobre el escrito que las sugerencias (Straub, 1996). Al respecto, Cho y MacArthur (2010) señalan que la retroalimentación imperativa y que da órdenes favorece las reparaciones simples, mientras que las no directivas estarían más relacionadas con revisiones para clarificar y modificar aspectos del contenido, en este sentido, la retroalimentación juega un rol más activo ya que el estudiante incorpora cambios más complejos para ampliar los contenidos e incluir nuevos temas. En este punto, se puede advertir que en esta investigación hubo diferencias entre el Caso 1 y el Caso 2, ya que la proporción de órdenes varía entre ambos casos. El análisis revela que el Caso 1 es más imperativo (38,5%, 63,4% y 86,3%), se acerca más a cumplir con la función de editor y se puede establecer que las ejecuciones que gatillaron los CE se relacionan más con sustituciones, vale decir con el reemplazo de algunas partes del escrito utilizando lo sugerido por el docente y recurriendo por ejemplo al uso de sinónimos. Por el contrario, el Caso 2 se dispuso a dar más consejos y menos órdenes (32,3%, 35,8% y 34,0%) en este sentido, se puede observar que el docente cumple con una función más cercana a un estilo mentor.

Referente a la hipótesis planteada por esta investigación, “Los estudiantes realizan acciones a partir de los CE que los profesores ofrecen durante el proceso de la elaboración de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes al CRUCH de la ciudad de Concepción” se puede establecer que a través del análisis del corpus los estudiantes efectivamente ejecutan acciones en su escrito a propósito de los CE, ya que la tendencia es adoptar las sugerencias y son escasas las no adopciones o supresiones. Esto nos posibilita afirmar que las sugerencias provistas por los

expertos le permiten al estudiante perfeccionar su competencia comunicativa escrita.

Sintetizando, se puede establecer que realmente vale la pena retroalimentar los escritos de los estudiantes. No obstante, a través del análisis de la presente investigación se puede observar que los docentes guías entregan sugerencias escritas a partir y bajo su propio criterio. Con ello, se puede establecer que no existe una línea común de retroalimentación. De acuerdo con esto, el desafío está en la Formación Inicial Docente, pues se debería instruir a los futuros docentes, de las distintas disciplinas en relación a la provisión de *feedback*, ya que este es el medio que poseen los profesores para generar espacios que logren mejorar el desempeño y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, sería posible que el estudiante logre ser más autónomo y tome un rol más activo dentro de su proceso de aprendizaje.

6.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación al ser de tipo exploratorio descriptivo permite presentar resultados en relación a las acciones que determinan los estudiantes ante los CE que entregan sus docentes guías. La limitación que se presenta en esta investigación es que al ser un estudio de solo 2 casos, los resultados de la muestra no se pueden generalizar al total de la población académica. Sin embargo, pueden ser utilizadas como antecedente para generar nuevas investigaciones, debido a que nos parece determinante seguir trabajando en el análisis del impacto de los CE no solo en la calidad del escrito final, pues como ocurrió en nuestro caso, ambas tesis dieron paso a la titulación de los estudiantes que escribieron los seminarios finales de grado.

6.3. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A través del proceso y de los resultados de esta investigación se generaron nuevas preguntas como averiguar qué habilidades promovemos y qué actividad cognitiva estimulamos con la provisión de unos u otros tipos de CE. La evidencia empírica ha delineado algunas relaciones como las propuestas por Cho y MacArthur (2010) quienes encuentran relación entre comentarios ofrecidos como órdenes y acciones de menor complejidad, así como la provisión de preguntas problema, y maneras más complejas de hacer cambios en el escrito.

La experiencia adquirida con esta investigación permite señalar que es necesario conocer más acerca de la relación entre el tipo de CE que ofrecemos y el tipo de escritor que vamos promoviendo con ellos, dado a que hemos obtenido evidencia de que los escritores que reciben retroalimentación escrita adoptan las sugerencias y mejoran la calidad de sus escritos finales, es necesario seguir avanzando en estudios que informen sobre el tipo de escritor que propicia la retroalimentación. Un mayor conocimiento del área nos permitirá incidir en la formación de escritores competentes.

6.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Villardón, L., & Yániz, C. (2008). Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, 77–88.
- Álvarez, Ibis et al. (2011). "The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment". *Studies in Higher Education*, 37(4), 387-400.
- Arancibia, B., et. al. (2019). "La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías". *Revista Signos*, 52(100), 242-264.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44(1), 95-118.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Bardine, B. A., Bardine, M. S., & Deegan, E. F. (2000). Beyond the red pen: Clarifying our role in the responses process. *English Journal*, 90(1), 94–101.
- Basturkmen, H., et. al. (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.
- Bazerman, C. (2003). "Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people." *What writing does and how it does it*. Routledge, 315-346.
- Bereiter, C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.
- Berg, E. C. (1999). The effect of trained peer response on ESL students' revision

types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 251-241.

-- Berkenkotter, C., y Huckin T (1993). "Rethinking Genre from a Sociocognitive perspective". *Written Communication*, 10(4), 475-509.

-- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

-- Bitchener, J., y Ferris D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.

-- Bitchener, J., et. al (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis writers*. Disponible en <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-1659/best-practice-in-supervisor-feedback-to-thesis-students.pdf>

-- Brinko, K. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is Effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593. Recuperado en: <http://www.jstor.org/discover/10>

-- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
<http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombiana/Doc?id=10250492&ppg=9>

-- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel, Barcelona, España.

-- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

-- Camps, A. (2007). "Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos". En Castelló, m. (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, 9-12. Barcelona: Graó.

- Candlin, C. y Hyland, K. (1999). Integrating approaches to the study of writing: Recuperado 13 de abril de 2015. Disponible en: http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Introduction_integrating-approaches-to-the-study-of-writing.pdf.
- Carlino, P. (2002 b). "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad". Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsede Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/14025774003pdf-mDSZ2-articulo.pdf>
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998). "Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?", Publication Series, nº 3, abril, Center for Communication in Science, Technology and Management, North Carolina State University
- Chandler, J, (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267–296.
- Chanock, K. (2001). "From Mystery to Mastery". *Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities"*. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30
- Chan, Paula E., et al (2014). "The Critical Role of Feedback in Formative Instructional Practices". *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 96-104.

- Cho, Kwangsu, y Charles MacArthur (2010). "Student revision with peer and expert reviewing." *Learning and Instruction* 20(4), 328-338.
- Connors, R. y Lunsford A. A. (1993). "Teachers" Rhetorical Comments on Student Papers." *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Conrad, S. M. y Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147- 179.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cumming, A. y So, S. (1996). Tutoring second language text revision: Does the approach to instruction or the language of communication make a difference? *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 197-226.
- Dudley-Evans, A. & St. John, A. M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance*. Tesis doctoral, Universiteit Utrecht. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/43968/duijnhouwer.pdf?sequence=1>
- Ellis, R. (2007). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63, 97-107.
- Ellis, R. (2009) A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63 (2), 97-107.
- Faigley, L. y Witte S. (1981). "Analyzing revision". *Computers and Composition*, 32(4): 400-414. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/356602>

- Ferris, D. R. (1995). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal*, 8, 41-62
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Journal of Second Language Writing*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes, a response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-12
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . . ?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62
- 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.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Writing* (Second Edition). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. & J. Hedgcock (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. & Roberts, B. 2001. Error Feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.

-- Flower, L. (1990). "Negotiating Academic Discourse". Technical Report (29). National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report (10) en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*, en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

-- Flower, L. y Higgins, L. (1991) "Collaboration and the Construction of Meaning". *Technical Report* (56). National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University

-- Flower, L. y J. Hayes (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.

-- Flower, L. y J. Hayes (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication* 32(4), 365-387.

-- Flower, L. y J. Hayes (1984) Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-60.

-- Flower, L.; Stein, V.; Ackerman, J.; Kantz, M.; McCormick, K. y Peck, W. (1990). *Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*, Nueva York: Oxford University Press.

-- Goodman, S. y Swann, J. (2003) Giving feedback on student writing. En *Teaching academic writing: a toolkit for higher education*. London: Routledge.

-- Gottschalk, K. (1997) "Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". *Language and Learning Across the Disciplines*, 2(1), 22-45.

-- Guasch, T., et. al (2010). "Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time". *eLC Research Paper Series*, 1, 49-59.

-- Guasch, T., et. al (2013). "Effects of Feedback on Collaborative Writing in an Online Learning Environment". *Distance Education*, 34(3), 324-338.

-- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching. Mistakes and Feedback*, England, Longman.

-- Haswell, R. H. (2008): "Teaching of writing in higher education." *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, 331-346.

-- Hattie, J., y Timperley H. (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

-- Hayes, J.; L. Flower, K. Schriver, J. Stratman y L. Carey (1987). "Cognitive processes in revision." En S. Rosenberg (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics: Vol. 2. Reading, Writing and Language Learning*. Cambridge, Inglaterra y New York: Cambridge University Press

-- Higgins, R., et. al (2002). "The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning". *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.

-- Hounsell, D., et. al (2008). "The quality of guidance and feedback to students". *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.

-- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.

- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Hyland, K. y F. Hyland (2006). "*Feedback in Second Language Writing*". New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. & F. Hyland (2006b). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (eds.), 206-224.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2010) *Feedback in Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. P. Lantolf (Coord.), *Sociocultural theory and second language learning*, 1-26. Oxford: Oxford University Press.
- Litosseliti, L. (2010), *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group 2010, 240 págs,
- Malgorn, M. (2007) "Le *feedback*" Disponible en: <http://www.aideeleves.net/lectures/feedback.html>
- Mazandarani, O. (2010). Teacher's Effectiveness in EFLers' Writing Tasks: Utilizing Corrective Feedback. *Annual Staff Student Research Conference*. University of Exeter, Graduate School of Education.
- Min, Hui-Tzu (2006). "The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality." *Journal of second language writing*, 15(2), 118-141.

- Moghtader, M., Cotch, A. y Hague, K. (2001). "The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey". *College Composition and Communication*, 52 (3), 455-462.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Secretaría de Investigaciones.
- Murray, D. (1982). *Learning by teaching*, Montclair, NJ: Boynton/ Cook Publishers.
- Nelson, M. M. y. Schunn C.D. (2009). "The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance". *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick D. (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nikiforou, Eleni (2011). "Revising writing in an online learning environment". *Conference. The CALL Triangle: Student, Teacher and Institution*. The University of Nottingham, 125-127.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva, Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.

- Perpigan, H. (2003). Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice. En *Language Teaching Research*, 7(2), 259-278.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., y Fleury, P. H. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui*, 108, 39–49.
- Price, M., et. Al (2010). "Feedback: all that effort, but what is the effect?". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(3), 277-289.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing. En C. A. McArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Russell, D. (1997). "Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis", *Written Communication*, 14.4.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective Feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255- 283.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language Learning*. London: Springer Publishing.
- Sommers, N. (1978). Revision and the composing process: A case study of college freshman and experienced adult writers. Tesis doctoral no publicada, Boston University, Boston.
- Sommers, N. (2013). Writing marginal comments; Writing end comments; Managing the paper load. En *Responding to student writers*. Boston: Bedford/ New York: 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. (2000). "The Student, the Text, and the Classroom Context: A Case Study of Teacher Response." *Assessing Writing*, 7(1), 23-55.
- Straub, R. y Lunsford R. (1995). *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Tapia - Ladino, M. (2014). "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica". *Onomázein*, 30, 254-268.
- Tapia – Ladino, M., Arancibia, B., y Correa, R. (2016). "Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía". *Universitas Psychologica* 15.4
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., y Correa, R. (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.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Tribble, C. (2010). *A Genre-Based Approach to Developing Materials for Writing*. En N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp. 157-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.

- Truscott, J. (1999). The case for „the case for grammar correction in L2 writing classes“: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111–122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 337-343.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners’ ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J. (2009). Arguments and appearances: a response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 18, 59-60.
- Tsui, A. y Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27.
- Venegas, R., et. al (2016). “Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura”. *Revista Signos*, 49, 247-279.
- Vygotsky, L. “Interaction between learning and development”. En Gauvain, M. y Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children* (segunda edición), (34-41). New York: W. H. Freeman & Company, 1978. Recuperado 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., et. al (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.

Capítulo VII: Anexos

7. ANEXO: SEGUNDA SOLICITUD DE JUICIO EXPERTO

SOLICITUD JUICIO PARES EXPERTOS

1. Introducción

Este documento tiene por objetivo solicitar su evaluación, en calidad de experto en escritura académica, de la descripción y definición de un conjunto de criterios para caracterizar la ejecución que realizan los estudiantes en relación a los comentarios escritos que un profesor guía ofrece a sus estudiantes durante el desarrollo de su tesis o seminario de investigación de grado. La tarea se inscribe en el marco de la tesis de Magister en Lingüística Aplicada sobre la ejecución que desarrollan los estudiantes en los sucesivos borradores de la tesis de pregrado de pedagogía en inglés, en el marco Fondecyt 1140360.

2. Contextualización de la tarea

Para contextualizar indicamos la pregunta de investigación y los objetivos específicos con los que se relaciona la tarea:

I. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las decisiones que los estudiantes ejecutan a propósito de los Comentarios Escritos provistos por sus docentes guías en los borradores de sus tesis en la carrera de pedagogía en inglés de dos universidades del CRUCH de la ciudad de Concepción?

II. Objetivo específico.

- a) Identificar cuáles son las acciones ejecutadas por los estudiantes en los sucesivos borradores de la tesis de pre grado de la carrera de pedagogía en inglés de dos universidades pertenecientes a la CRUCH de la ciudad de Concepción.
- b) Determinar el modo que presentan los comentarios escritos provistos por los docentes guías considerando la propuesta de evaluación negativa, evaluación positiva, orden, consejo, requerimientos indirectos, preguntas problemas y

reflexiones en los sucesivos borradores de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes a la CRUCH de la ciudad de Concepción.

c) Comparar si el modo (evaluación negativa, evaluación positiva, orden, consejo, requerimientos indirectos, preguntas problemas y reflexiones) como el profesor guía ofrece los CE se relaciona con algún tipo de ejecución particular en los sucesivos borradores de la tesis de pre grado de la carrera de Pedagogía en Inglés de dos universidades pertenecientes a la CRUCH de la ciudad de Concepción.

3. Validación de criterios de análisis de los Comentarios escritos (CE)

Para realizar su análisis primero ofrecemos los siguientes materiales:

a. Una definición de Comentario Escrito

b. Ejemplos extraídos del corpus, en los que se muestra el texto de los estudiantes y el correspondiente CE provisto por el profesor guía de tesis

c. Una propuesta de criterios para analizar las ejecuciones realizadas por los estudiantes en relación a los comentarios escritos provistos por los docentes guías.

d. Ejemplos de su aplicación en un conjunto de casos extraídos del corpus de la investigación

e. Para los puntos c y d esperamos contar con su opinión experta.

1. Materiales para contextualizar la tarea de experto

Comentario escrito (CE): recurso escrito a mano o de manera electrónica,

que contiene como mínimo una palabra que sirve para retroalimentar el proceso de escritura de cualquier género en vistas a orientar su desarrollo en sus diferentes dimensiones. No se considerara como CE notaciones no verbales como colores, control de cambio o figuras (cruces, sonrisas, entre otros).

En el siguiente recuadro, presentamos 3 casos de CE a tesis de estudiantes de pedagogía. El texto del lado izquierdo corresponde a trozos de escrito de uno de los borradores de la tesis. El texto de la derecha corresponde al CE elaborado por el profesor guía.

1

Dewey, afirman que solo los procesos de reflexión convierten una acción rutinaria o mecánica en una acción inteligente, mejorando así los procesos de control del docente sobre su propio comportamiento, motivándolo y encaminándolo a la creación de sentidos.

Comentario [u3]: Bien

2

y a potenciar el sentido de identidad, puesto que en la ley anterior se les conceden ciertos derechos, pero con restricciones.

Comentario [U7]: A qué ley anterior se refieren???

3

Estas reglas se deben leer de esta manera: una categoría a la izquierda de la flecha se "sustituye" o se "reescribe" con las categorías a la derecha de la flecha. Las categorías que aparecen en singular o en plural son recursivas, por lo que pueden aparecer varias veces {aquí se indica mediante ()}. No vamos a entrar en detalles sobre otras observaciones con respecto a un formalismo de este tipo, así como tampoco vamos a hablar sobre otras posibles diferenciaciones en textos narrativos más complejos. (Van Dijk, 1980).

Resulta de mayor importancia que el hecho de que algunas categorías, por ejemplo el MARCO, la EVALUACIÓN y la MORALEJA puedan quedar implícitas, es decir, el oyente ya sabe cuándo o dónde se produce el episodio, por lo que

Comentario [e17]: ATENCIÓN: Si bien aparece la referencia, este párrafo está reproduciendo la "voz" del autor, lo que en este contexto no es adecuado. (No corresponde decir "aquí se indica" o "tampoco vamos a hablar sobre") Cambia la redacción a un paráfraseo de la idea fundamental: Van Dijk (1980, p. XX) señala que ...

iProceso de validación de criterios

Como ha sido señalado nos interesa su juicio de experto para validar: un conjunto de criterios, sus definiciones y ejemplos asociados. Para ello hemos diseñado la tabla a continuación que contiene:

- Contiene la dimensión de análisis denominada Ejecución que corresponde a las acciones que escritor emprende a propósito del CE que recibe del profesor. Se distinguen 3 criterios y 5 sub-criterios.
- Criterios: adoptado, no adoptado y eliminado.
- Para el criterio de adoptado se han incluido 5 sub-criterios de análisis, con sus respectivas definiciones.
- Cada sub-criterio se ilustra con un ejemplo obtenido de un corpus real. Para realizar su análisis solicitamos que indique con un ticket \checkmark si está de acuerdo o en desacuerdo X con la definición de los criterios y sub-criterios, y la asociación del sub-criterio con el ejemplo.

Para la creación de estos criterios y sub-criterios nos hemos basado en los autores Lester Faigley & Stephen Witte “*College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4. (Dec., 1981), pp.400-414.

Ejecución					
Ejecución: efecto que produce el CE sobre el escrito del estudiante. Se identifican en los sucesivos borradores revisados. Se distinguen 3 casos					
Criterio	Definición	Ejemplo	Acuerdo	Desacuerdo	Observaciones
Adoptado	El escritor considera el CE e implementa algún cambio en el escrito	B1: Educational First. B2: Educational First, English Proficiency Index.			
No adoptado	El escritor no implementa ningún cambio en el escrito.	B1: There have been several investigations <u>throughout</u> <u>past</u> decades that support the belief about reading and indirect vocabulary learning. B2: there have been several investigations <u>throughout</u> <u>past</u> decades that support the belief about reading and indirect vocabulary learning.			
Suprimido	El texto comentado ha sido eliminado del escrito posterior.	B1: The experiments consisted of selecting two groups of rats to which different kind of brain lesions were applied, the first type involved deep fimbria-fornix (hippocampal region) damage and the second involved			

		disruptive lesions in the caudate area. B2: Ausente en la versión final.			
Tipos de adopciones					
Adición: el autor aumenta o complementa una parte del texto para especificarlo.					
Borrador 1 Ej. Educational First	Borrador 2 Ej. Educational First, English Proficiency Index				
b) Eliminación: el autor elimina una parte del escrito.					
Borrador 1 Ej. As teachers of English it is always important the methods or strategies we use to teach English in a general way.	Borrador 2 Ej. As a teachers of English it is always important the methods and strategies we use to teach English.				
c) Substitución: El escritor reemplaza alguna parte del escrito.					
Borrador 1 Ej. The language as well	Borrador 2 Ej: The language itself.				
d) Permutación: el tesista modifica o reorganiza la estructura del escrito.					
Borrador 1 Ej. To begin with, we talk about the vocabulary, what is vocabulary, what is a word, the ways that exist for acquiring and testing vocabulary.	Borrador 2 Ej. To begin with, we talk about vocabulary, what vocabulary is, what a word is, the ways that exist for acquiring and testing vocabulary.				

f) Consolidación: el escritor toma una decisión frente al comentario que implica complejizar la redacción y enriquecer su argumentación.				
Borrador 1 Ej. Besides, the Chilean curriculum support this as books give more attention to grammar.	. Borrador 2 Consequently, to learn a language is a challenging task and most of the English preservice teachers think that everything has to deal with Phonetics and Grammar, that at the moment of teaching English at schools makes them end up focusing on grammar instead of teaching English as a whole (Chile Global, 2014).			



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programas de Magíster Facultad de Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magíster en Lingüística Aplicada

TÍTULO	¿Qué hacen los tesisistas con los Comentarios Escritos que sus profesores guías consignan en sus borradores en Programas de Pedagogía en Inglés de dos universidades del sur de Chile?		
TESISTA	María Soledad de la Hoz Torres		
INFORMANTE	Mg. Roxanna Correa Pérez		

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicar su valoración de cada dimensión con una calificación de 1 a 7

Indicadores	Nota
1. Título: preciso, pertinente, informativo	7
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	7
3. Estructura de la tesis: la tesis contiene todos los apartados propios de la investigación y los presenta en una secuencia lógica; los títulos y subtítulos son precisos y están bien localizados; el índice está bien formulado	7
4. Redacción general del texto: el texto está escrito de manera que las ideas resultan coherentes (uso adecuado de mecanismos de cohesión léxica y gramatical, puntuación, precisión léxica y conceptual; orden de la información); el texto está escrito con apego al registro formal de la lengua y a las normas de ortografía literal y acentual.	7
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	6,5
6. Presentación de tablas y figuras: se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	7
Promedio de esta sección:	6,9
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Se destaca el desarrollo de las ideas y orden en los apartados de la tesis	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. Desarrollo de la tesis

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Nota
1. Presentación del problema y su justificación: se expone de manera precisa y acotada del problema de estudio, en términos de que aclara el tema/objeto de la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada; se presentan antecedentes que sitúan o contextualizan el problema y justifican su investigación	7
2. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación: están bien formulados, en correspondencia con el planteamiento del problema	7
3. Formulación de los objetivos de investigación: se diferencia el general de los específicos, están formulados con claridad, coherentes entre sí y con el problema objeto de estudio; acotados.	7
4. Variables y/o categorías de análisis: se identifican y definen claramente (definición operacional)	6,2
Promedio de esta sección	6,8
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Se identifica y se describe claramente el problema investigado, las variables están definidas teóricamente pero no su aspecto operacional.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos y revisión del estado del arte: el cuerpo teórico que sustenta la investigación considera los aspectos centrales de las teorías que permiten situar el problema en el marco de los estudios lingüísticos; se revisan investigaciones previas acerca del problema; se recurre a fuentes especializadas y actualizadas	7
2. Bibliografía: se utiliza bibliografía relevante, pertinente y actualizada	7
3. Manejo de las fuentes: se integran adecuadamente las referencias bibliográficas, con distinción clara de las distintas fuentes y del discurso propio del discurso referido.	7
Promedio de esta sección	7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Marco teórico bien formulado y actualizado	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación: se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	7
2. Contexto de la investigación: se describe con claridad quiénes o qué va a ser estudiado (muestra, informantes, unidades de análisis, criterios de selección, etc., según corresponda al tipo de estudio y diseño)	6,0
3. Método de recogida de datos o información: resultan adecuados la selección de técnicas, procedimientos y/o instrumentos para recoger la información; se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados.	7
4. Estrategias de análisis: se explicitan con claridad los procedimientos seleccionados para el análisis de la información recogida; los procedimientos son adecuados al tipo de información y al diseño investigativo	7
Promedio de esta sección	6,75
Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador) Marco metodológico riguroso, es necesario declara cómo se seleccionaron los participantes y describirlos desde sus habilidades académicas.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados: se presentan los resultados de forma clara y sintética	7
2. Tratamiento y discusión de la información: el procesamiento de los resultados y de los hallazgos es robusto; se discuten los resultados y hallazgos de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación	6,5
Promedio de esta sección	6,75
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Se destaca la presentación de resultados, es necesario fortalecer la discusión, especialmente el posible impacto, en los resultados, al usar al taxonomía de Faigley y Witte(1981)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones: se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	7
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	7
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	7
Promedio de esta sección	7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Conclusiones ordenadas de acuerdo a objetivos planteados y sus implicancias son interesantes.	

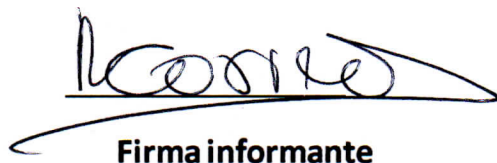
*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,9	10%	0,69
Planteamiento del Problema	6,8	15%	1,02
MARCO TEÓRICO	7	20%	1,4
MARCO METODOLÓGICO	6,75	20%	1,35
ANÁLISIS Y RESULTADOS	6,75	20%	1,35
CONCLUSIONES	7	15%	1,05
	Calificación final		6,86

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	

- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	x



Firma informante



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS
Magister en Lingüística Aplicada

TÍTULO	¿Qué hacen los tesistas con los comentarios escritos que sus profesores guías consignan en sus borradores en programas de pedagogía en inglés de dos universidades del sur de Chile?		
TESISTA	María De la Ho Torres		
INFORMANTE	Dr. Claudio Díaz L.		14 de mayo de 2019

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicar su valoración de cada dimensión con una calificación de 1 a 7

Indicadores	Nota
1. Título: preciso, pertinente, informativo	7.0
2. Resumen: extensión media página, qué, cómo, quién(es), resultados esperados, aporte	6.5
3. Estructura de la tesis: la tesis contiene todos los apartados propios de la investigación y los presenta en una secuencia lógica; los títulos y subtítulos son precisos y están bien localizados; el índice está bien formulado	6.0
4. Redacción general del texto: el texto está escrito de manera que las ideas resultan coherentes (uso adecuado de mecanismos de cohesión léxica y gramatical, puntuación, precisión léxica y conceptual; orden de la información); el texto está escrito con apego al registro formal de la lengua y a las normas de ortografía literal y acentual.	6.8
5. Declaración de las fuentes: se usan de manera correcta y consistente las normas APA en citas y referencias bibliográficas	7.0
6. Presentación de tablas y figuras: se usan adecuadamente tablas, gráficos y figuras (enumeradas correlativamente, con título, con indicación de fuentes cuando corresponde, formato uniforme)	7.0
Promedio de esta sección:	6.7
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador) Es un tema muy interesante y de alta relevancia en el área de la formación de profesores.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Nota
1. Definición del tipo de estudio y diseño de la investigación: se presenta con precisión el enfoque, tipo de investigación y su alcance	3.5
2. Contexto de la investigación: se describe con claridad quiénes o qué va a ser estudiado (muestra, informantes, unidades de análisis, criterios de selección, etc., según corresponda al tipo de estudio y diseño).	6.0
3. Método de recogida de datos o información: resultan adecuados la selección de técnicas, procedimientos y/o instrumentos para recoger la información; se declaran los criterios de validez y confiabilidad utilizados.	5.5
4. Estrategias de análisis: se explicitan con claridad los procedimientos seleccionados para el análisis de la información recogida; los procedimientos son adecuados al tipo de información y al diseño investigativo	6.0
Promedio de esta sección	5.3
Fortalezas y debilidades de la investigación: (para ser completado por el evaluador) Existe confusión de la estudiante respecto al tipo de estudio que realizó.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados: se presentan los resultados de forma clara y sintética	6.0
2. Tratamiento y discusión de la información: el procesamiento de los resultados y de los hallazgos es robusto; se discuten los resultados y hallazgos de cara al marco teórico referencial, los objetivos e hipótesis o supuestos de la investigación	5.0
Promedio de esta sección	5.5
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) La presentación de los resultados no es la más amigable para el lector, particularmente las tablas. La discusión requiere mayor desarrollo y profundidad.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones: se formulan de cara a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación los que son consistentes con los resultados de la investigación	6.5
2. Limitaciones de la investigación: se explicitan las principales limitaciones de la investigación	6.0
3. Proyecciones de la investigación : se declaran proyecciones de la investigación derivadas de los resultados, hallazgos o limitaciones	6.0
Promedio de esta sección	6.2
Fortalezas y debilidades: (para ser completado por el evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6.7	10%	0.67
Planteamiento del Problema	5.3	15%	0.79
MARCO TEÓRICO	7.0	20%	1.4
MARCO METODOLÓGICO	5.3	20%	1.06
ANÁLISIS Y RESULTADOS	5.5	20%	1.1
CONCLUSIONES	6.2	15%	0.93
	Calificación final	5.95	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante