

Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía *

Written comments role in the thesis development from undergraduate students and supervisor teachers' perspective

Recepción: 12 Noviembre 2015 | Aprobación: 15 Julio 2016

Mónica Tapia-Ladino**

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Beatriz Magaly Arancibia Gutiérrez***

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Roxanna Carolina Correa Pérez****

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

RESUMEN

Diversos estudios han caracterizado la tesis como producto escrito. Sin embargo, es necesario avanzar en el conocimiento de cómo se gesta gradualmente dicho género académico. Con este propósito, en este artículo se presenta una investigación fenomenológica sobre el rol de los comentarios escritos en el proceso de elaboración de la tesis. El estudio se basó en entrevistas en profundidad a cinco directores de tesis y seis estudiantes tesistas de carreras de Pedagogía, pertenecientes a dos universidades de la ciudad de Concepción (Chile). El análisis revela que los comentarios del docente forman parte de un circuito de retroalimentación de carácter dialógico, orientado a que el escrito de los estudiantes se ajuste al género tesis, lo que es valorado por todos los participantes.

Palabras clave

tesis, feedback, comentarios escritos.

ABSTRACT

The characterization of the thesis as a written product has been the contribution of several studies. However, progress is needed in understanding how this academic genre has been gradually generated. In this regard, it is known that the elaboration of a thesis involves an academic expert who guides and directs a novice writer or a group of them through various forms of feedback. This article focuses on the written comments in order to understand their roles in the process of elaboration of a thesis, from the perspective of those participants. With this objective, a phenomenological research was implemented based on in-depth interviews to 5 thesis supervisors and 6 thesis students in the process of obtaining their academic degrees of Bachelor in Education in Teaching Programs in two universities in Concepción (Chile). The analysis shows that supervisors' comments are part of a feedback circle

**Doctora en Lingüística y profesora del Departamento de Lenguas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Ha participado en proyectos de investigación sobre escritura académica en Educación Superior y en el sistema escolar chileno. Ha publicado artículos científicos en revistas de corriente principal sobre fonética acústica, alteraciones del habla y escritura. Su línea de investigación se relaciona con el estudio de la escritura en el ámbito universitario. Actualmente es la presidenta de la Sociedad Chilena de Lingüística (SOCHIL). Correo electrónico: mtapia@ucsc.cl

***Académica del Dpto. de Lenguas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Es profesora de Español y posee el grado académico de Doctor en Lingüística por la Universidad de Concepción. Sus áreas de desarrollo académico son la psicolingüística, la lingüística aplicada.

****Profesora de Inglés y académica del Departamento de Lenguas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Magíster en Educación, mención en Pedagogía Universitaria por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Certificado TESOL por la Universidad de Sussex, Inglaterra. Sus áreas de desarrollo académico son la adquisición de segundas lenguas y escritura académica en el ámbito universitario. Correo electrónico: mtapia@ucsc.cl

oriented to adjusting students' writing to the thesis genre, which is valued by all participants.

Keywords

thesis, written comments, feedback.

Para citar este artículo: Tapia-Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B. M., & Correa Pérez, R. C. (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). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>

Antecedentes

Una de las tareas más relevantes que se lleva adelante en la fase final de la formación universitaria de pre y posgrado es el desarrollo de una investigación que se informa en un texto escrito denominado tesis, tesina o seminario final, el cual representa un hito formativo que es necesario superar para la obtención de un grado académico. Como señala Meza (2015, p. 68): “la Tesis de Grado es un género particular que le permite a un estudiante avanzar en su formación académica o, en el nivel más avanzado, ingresar a la comunidad científica de su disciplina”. Su propósito es comunicar el resultado de una investigación, por lo que, de acuerdo con Marimón y Santa María (2007), se asemejaría al ensayo científico, al artículo científico, al informe técnico-científico y a la monografía de investigación.

Diversos estudios han descrito el género tesis como producto escrito. A nivel internacional, Paltridge (2002) refiere los tipos de tesis que se enseña a escribir en manuales y textos guía, mientras que Paltridge y Starfield (2007) caracterizan las partes típicas de la tesis de posgrado. Por su parte, Bunton (2005) analiza retóricamente el apartado *conclusiones* de tesis doctorales e identifica las movidas y pasos que las caracterizan. En Latinoamérica, Moyano (2000) propone una distinción entre tesis y tesina. La primera es un documento parecido al artículo científico y comunica resultados de

una investigación compleja; la segunda es una investigación de menor complejidad, propia de la formación de pregrado. En Chile, Marinkovich y Velásquez (2010) y Tapia-Ladino y Marinkovich (2013) analizaron las representaciones sociales que los integrantes de diferentes comunidades disciplinares expresan sobre la experiencia de elaborar y guiar una tesis. Asimismo, Tapia-Ladino y Burdiles (2012) abordan la caracterización de uno de los apartados de las tesis de la carrera de Trabajo Social. Zamora y Venegas (2013) describieron las tesis de pregrado y de magíster desde una perspectiva estructural y funcional. Por su parte, Venegas, Meza y Martínez (2013) y Meza (2015) estudian el fenómeno de la atribución del conocimiento en tesis de pre y posgrado. La evidencia acumulada por las investigaciones citadas revela que la tesis presenta diferencias asociadas a las distintas tradiciones académicas y discursivas de las comunidades en donde se produce. No obstante, un denominador común es que es concebida como un género académico complejo, que demanda un largo proceso de elaboración en el que los estudiantes deben demostrar que son capaces de pensar y escribir empleando los códigos de la comunidad en la que se han formado. Al respecto, se sabe que en este proceso interviene un académico experto que guía y orienta a un novato o a un grupo de ellos, mediante diversas formas de retroalimentación. En este contexto, el presente artículo busca dar cuenta del rol que estos participantes le asignan a los comentarios escritos en la elaboración de la tesis.

Marco teórico

La provisión de retroalimentación durante la escritura puede adoptar diversas formas: oral o escrita, individual o grupal, reuniones o evaluación formativa con apoyo de una pauta o rúbrica, entre otras. Uno de los recursos empleados son los Comentarios Escritos (CE) que el profesor registra en los borradores de los estudiantes. Siguiendo la distinción propuesta por Bajtín (1979/2011) entre género primario y

género secundario, se ha asumido que los CE se comportan como un género secundario que contribuye a la construcción de otro, en este caso la tesis, que se puede considerer como primario (Tapia-Ladino et al., 2014). Además, se concuerda con Bazerman (2004) en que son un género pedagógico. Específicamente, en esta investigación, se entiende que los CE son reconocibles como anotaciones – manuales o electrónicas con a lo menos una palabra– que proveen información al escritor en vistas a orientar su proceso de escritura para que esta se ajuste a estándares de calidad propios de la comunidad discursiva en la que se produce. Tal recurso permite a los estudiantes dar saltos críticos en el desarrollo de sus habilidades de escritura, especialmente cuando les son ofrecidas en el marco de interacciones ocurridas en ambientes comprensivos que incluyen conversación cara a cara, CE que aluden a múltiples dimensiones de sus textos y estimulan una amplia gama de respuestas. En este contexto, el uso de CE expresa una dinámica dialógica de orden lingüístico, textual, discursivo y retórico que, al mismo tiempo, revela cómo son las relaciones sociales entre los participantes (Hyland, 2004; Russell, 1997), los procesos de aculturación (Berkenkotter & Huckin, 1993; Haswell, 2008) y los modos como se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de los textos académicos (Bazerman, 2004). Para ello, la teoría de los géneros discursivos ofrece un marco teórico explicativo que logra integrar las diferentes dimensiones del fenómeno: los aspectos cognitivos y sociales, así como los lingüísticos, discursivos y retóricos.

Berkenkotter y Huckin (1993) sostienen que los géneros discursivos son formas retóricas dinámicas, cuyo conocimiento es parte de la cognición situada, pues deriva de la participación de los sujetos en actividades comunicativas realizadas en contextos particulares que comparten algunas características con otros contextos. Componentes clave del conocimiento de un género son las convenciones retóricas y el conjunto de procedimientos asociados al modo como los escritores llegan a producirlo. Los mismos autores también sostienen que

la adquisición de los géneros requiere largos periodos de aprendizaje y aculturación que permiten la participación del usuario en la “ontología social, la ideología, epistemología y las normas” (Berkenkotter & Huckin, 1993, p. 501). Desde esta perspectiva, Schryer (2002) señala que los géneros forman parte de un complejo proceso de socialización que incluye métodos de entrenamiento y exigen un nivel de desarrollo de las habilidades del escritor. Durante este proceso, se van develando relaciones de poder y autoridad, pues profesores y estudiantes no tienen igual acceso a todos los géneros, ya que sus diferentes roles y niveles de formación determinan cuándo y cómo pueden usarlos.

Desde la perspectiva del presente estudio, la elaboración de un texto académico como la tesis es en efecto una actividad compleja que toma tiempo, en la que se invierte energía y en la que los sujetos involucrados asumen diferentes roles y llevan adelante distintas tareas. Todo esto dinamiza los rasgos del género, pues durante su transmisión en diferentes contextos de enseñanza aprendizaje se favorece su estabilidad y a la vez su variación, pues los aprendices se van apropiando del género de manera particular y diferente en el tiempo. En este contexto, el *feedback* es una forma de interacción docente-tesista orientada a que este último logre alcanzar objetivos y metas de aprendizaje preestablecidos. Al respecto, Rogers (2008), en un estudio en el que participaron 150 estudiantes universitarios, concluye que los estudiantes valoran la provisión de *feedback* como una ayuda que favorece el ajuste o “sintonía fina” entre las características de su escritura y las demandas de la comunidad disciplinar a la que aspiran pertenecer. Desde esta misma perspectiva, autores como Duijnhouwer (2010) y Hattie y Timperley (2007) destacan que el *feedback* tiene la función de evaluación formativa, pues provee al aprendiz información que le ayuda a realizar las acciones necesarias para reducir la distancia (*gap*) entre su desempeño actual y el esperado para alcanzar un determinado estándar o *master goal* (Duijnhouwer, 2010).

La información proporcionada por el docente puede operar en distintos dominios como

el afectivo, cognitivo, metacognitivo o las creencias de autoeficacia del propio estudiante (Butler & Winne, 1995). Al respecto, Kluger y DeNisi (1996) advierten que la efectividad del *feedback* depende de los aspectos del proceso a los que esté dirigido: la metacognición, la motivación y la ejecución de la tarea. Por su parte, Higgins, Hartley y Skelton (2002) relevan el papel de los factores motivacionales en el uso que los estudiantes hagan de la retroalimentación del docente. Estos autores distinguen entre receptores instrumentales de *feedback*, que lo utilizan como un medio para lograr una tarea de corto plazo, y “consumidores conscientes”. Estos últimos se sienten intrínsecamente motivados con la tarea asignada y “buscan el *feedback*” que les ayudará a completarla (Higgins et al., 2002, p. 1).

De acuerdo con lo anterior, el rol de los CE durante el proceso de escritura de la tesis se puede describir a la luz del concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky (1978/1997), pues la calidad del desempeño del estudiante puede ir mejorando con la colaboración del profesor que revisa y comenta sus borradores y le ayuda de esta forma a alcanzar su nivel de desarrollo potencial como escritor del género. Desde el modelo de retroalimentación en espiral propuesto por Hounsell (2006), este proceso de evaluación formativa conforma un circuito en el que se identifican momentos para la provisión de *feedback* y de *feedforward*. Este último corresponde a información acerca del desempeño que se espera que el estudiante demuestre en tareas futuras en las que puede “desplegar” las habilidades o estrategias adquiridas con la ayuda de procesos de *feedback* anteriores. Esto lleva a sostener que la retroalimentación oral o escrita juega un rol preponderante en el aprendizaje de un género complejo como la tesis, precisamente porque quien apoya la elaboración del escrito es un guía experto que conoce las convenciones de la comunidad, por lo que es capaz de prever lo que se valorará y aceptará en el escrito final.

Método

El método de la investigación es cualitativo fenomenológico de tipo descriptivo. Este diseño produce hallazgos de manera inductiva, pues busca captar el significado particular que le atribuyen los sujetos a sus vivencias, experiencias, emociones y sentimientos, lo que permite la exploración del fenómeno en estudio para comprenderlo desde la perspectiva de los propios involucrados (Flick, 2007; Strauss & Corbin, 2002). Resulta particularmente apropiado en este caso, pues se busca comprender las percepciones de profesores guías y tesisistas acerca del papel de los CE en el proceso de construcción de la tesis.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de tipo propositivo, seleccionando a aquellos que potencialmente entregarán la mayor cantidad de información requerida para los objetivos de esta investigación. La muestra quedó así conformada por cinco docentes y seis estudiantes de dos universidades, quienes participaron voluntariamente previo consentimiento informado. Todos los docentes tienen el grado académico de doctor, se desempeñan en programas de formación de profesores y tienen a lo menos cinco años de experiencia como guías de tesis; los estudiantes estaban en el último semestre de su carrera. Cabe señalar que en el contexto en que se realizó el estudio, las tesis se desarrollan en pequeños grupos de estudiantes. En la Tabla 1, se identifica a los participantes y se muestra la extensión de cada entrevista en término de páginas y cantidad de palabras.

TABLA 1

Características generales de la muestra

Participantes*	Sexo	Universidad	Nº de páginas	Nº de palabras
P1	Mujer	U1	14	5.469
P2	Mujer	U1	11	3.223
P3	Hombre	U1	4	1.743
P4	Hombre	U2	4	1.885
P5	Hombre	U2	6	3.667
E1	Hombre	U1	3	1.480
E2	Mujer	U1	3	999
E3	Mujer	U2	5	1.618
E4	Hombre	U2	4	1.292
E5	Hombre	U2	3	1.013
E6	Mujer	U1	3	1.254

*Se usará este identificador en la presentación de resultados.

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Para la obtención de información se aplicó una entrevista semiestructurada a los profesores guía y otra a los estudiantes tesistas. En total, cada una contenía 12 preguntas abiertas referidas a distintos aspectos del proceso de revisión de la tesis y, específicamente, al uso de CE. Dichos instrumentos fueron previamente piloteados con dos profesores y cinco estudiantes.

Procedimientos

Las entrevistas fueron realizadas de manera individual, grabadas y posteriormente transcritas, respetando lo dicho por los participantes. Las transcripciones fueron auditadas íntegramente por un equipo independiente para asegurar la fidelidad de las mismas. La entrevista a profesores fue aplicada en dos momentos, ya que con posterioridad se incluyó una pregunta adicional, con el fin de profundizar en lo declarado por los participantes. La duración promedio de las entrevistas fue de 23 minutos en el caso de los profesores y de 8 minutos, en el de los estudiantes.

Análisis de información

Luego de la transcripción de las entrevistas, se procedió a la codificación, que consiste en la fragmentación y conceptualización de la información para luego articularla de

manera analítica. Los análisis los realizamos con apoyo del programa Atlas.ti que facilita el proceso de codificación, almacenaje y organización de los datos codificados. Estos conceptos y sus articulaciones fueron contrastados a medida que se fueron generando, siguiendo así el método de comparación constante. Tal procedimiento permitió levantar cinco categorías de análisis relacionadas con los CE: importancia, función, rasgos, acciones y reacciones de los estudiantes, las que fueron definidas operacionalmente de la siguiente manera.

TABLA 2

Definición de las categorías de análisis de las entrevistas

Categoría	Definición
Importancia	Valor que los participantes otorgan a los CE en el proceso de escritura de la tesis.
Función	Propósito que le asignan directores de tesis y tesistas a los CE. Dado que estos participantes cumplen diferentes roles en el proceso, las funciones que le asignan al comentario podrían ser distintas (Hounsell, 2008).
Rasgos	Características como cualidades, forma y contenido del CE.
Acciones	Se refiere a las decisiones y actividades que gatillan los CE en los participantes.
Reacciones afectivas	Esta dimensión se refiere a sentimientos que suscita el CE en sus destinatarios.

Fuente: elaboración propia

Como criterios de rigor metodológico, se han considerado los planteados por Lincoln y Guba (1985): credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

Resultados

El análisis de las entrevistas se presenta de acuerdo con las categorías de análisis ya definidas. En relación con la importancia que le atribuyen a los CE, los docentes relacionan, por una parte, la importancia del CE con el logro de un trabajo de calidad o excelencia y, por otra, con que el proceso de entrega de comentarios sea dialógico. La siguiente evidencia da cuenta de lo anterior:

Sencillamente, no veo otra estrategia, otra alternativa más efectiva, digamos para que el estudiante vaya mejorando su escritura, o sea, me parece de máxima importancia el comentario escrito. (P3, 21 de octubre, 2014) ¹

Por su parte, los estudiantes también señalan que los CE del profesor guía son importantes para las decisiones que toman durante el desarrollo de su tesis en vistas a mejorar la

Mónica Tapia-Ladino, Beatriz Magaly Arancibia Gutiérrez, Roxanna Carolina Correa Pérez.

calidad del escrito. El siguiente fragmento de una de las entrevistas es ejemplo de esto:

(...) nosotros hemos ido puliendo y perfeccionando la escritura de la tesis a raíz del comentario, los consideramos fundamentales para poder avanzar en nuestro trabajo. (E2, 10 de noviembre, 2014)²

Ahora bien, cuando se les solicitó a los estudiantes señalar qué comentarios consideraban más importantes para mejorar el escrito de su tesis, destacaron aquellos CE referidos a la organización, y elaboración y claridad de las ideas. Al parecer, para todos los entrevistados resulta fundamental lo que en palabras de uno de ellos se expresó como

(...) que sea una tesis que se pueda entender al momento de leerla es importante y fundamental eso. (E2, 10 de noviembre, 2014)

De acuerdo con lo declarado por los participantes, la importancia de los CE radica en su contribución al logro de la tarea, coincidiendo así con Duijnhower (2010) en que la provisión de *feedback* ayuda a los escritores a elaborar un trabajo de calidad. Los participantes también coinciden con Higgins, Hartley y Skelton (2001) en la importancia del *feedback* como proceso de comunicación que contribuye al logro de una tarea específica.

Sobre la función de los CE, el análisis revela que los profesores se centran en corregir, sugerir modificaciones y procurar que el texto tenga mayor coherencia. Cada docente enfatiza aquellos elementos que considera más relevantes, como proporcionar ejemplos y hacer comentarios acerca de la organización de las ideas:

(...) si hay claridad en las ideas, si es redundante, si hay de repente en un párrafo que desarrollan como cinco seis ideas distintas y también de fondo en el sentido de si son efectivamente temáticas relevantes a los objetivos de su investigación. (P5, 11 de noviembre, 2014)

Algunos participantes también señalan que la función de los CE varía conforme avanza el trabajo de los estudiantes. Así se evidencia en el siguiente extracto.

Mira yo creo que el comentario tiene una función de ayudar a que el alumno evolucione (...) una segunda etapa más posterior cuando esto está más o menos definido en que se trabaja más (...) trabajo más fino de la escritura, de la expresión de la ideas. (P3, 21 de octubre, 2014)

Asimismo, otros participantes explicitan que la función del *feedback* es ayudar a los estudiantes a mejorar el escrito, ya sea desde una posición de poder del tutor o más dialógica. En torno a esto, uno de los profesores guía declara:

(...) uno puede esperar... que el estudiante incorpore o que argumente, digamos, si es que no quiere incorporarlo. (P3, 21 de octubre, 2014)

En lo declarado por los profesores guía, también se advierte que estos no asumen conocimientos previos de parte de los estudiantes acerca de las características prototípicas de la tesis. Por lo tanto, otra de las funciones que le asignan al CE es explicar o aclarar aspectos del género, para que el escrito adopte progresivamente dichos rasgos, es decir, para que el escrito “parezca tesis”. En este punto, es interesante notar la convergencia con lo indicado por Higgins et al. (2001), quienes sostienen que asumir conocimientos previos sobre la tesis por parte de los profesores guía dificulta que los estudiantes comprendan el propósito del comentario. Al respecto, los profesores entrevistados señalan lo siguiente:

Corrijo... la ausencia de elementos conceptuales, por ejemplo si es marco teórico que es importante que tiene que ir (...). (P2, 20 de octubre, 2014)

(...) les voy entonces dando alguna retroalimentación respecto a lo que han encontrado, si es muy débil, si necesitan profundizar más en el tema, si necesitan estudiar otros autores. (P4, 22 de octubre, 2014)

Otro participante alude a promover la capacidad deductiva de los estudiantes a través del comentario escrito:

(...) por ejemplo problema de redacción, no les específico más entonces descubrir cuál es el problema de redacción y a veces

eso les toma más tiempo pero yo lo hago intencionadamente... porque me interesa que los descubran... a veces significa que me lo vuelven a traer y sigue malo (...). (P5, 11 de noviembre, 2014)

Por su parte, en las respuestas de los estudiantes se pueden identificar que le asignan varias funciones a los CE del profesor guía. “La función central es ser una guía para mejorar el escrito o ir por el buen camino” hasta alcanzar la meta: lograr una tesis de calidad. Ejemplo de esta idea es el siguiente extracto.

(...) siempre con los comentarios que nos iban dando... nos dice que vamos bien, ... vamos... por buena senda. O sea estamos trabajando bien, a buen ritmo y con los respectivos cambios que él nos pide que hagamos, sentimos que cada vez el proyecto que tenemos mejora. (E3, 10 de noviembre, 2014)

En términos más específicos, los estudiantes señalan que los CE los orientan respecto del contenido de la tesis para ampliar, aclarar, eliminar, incluir, adecuar, organizar o estructurar información:

(...) nos dice, por ejemplo, que podemos como ampliar los temas o qué podemos quitar. (E5)

(...) comentarios que tienen que ver con la organización el contenido. (E6, 14 de noviembre, 2014)

(...) también sobre la elaboración de ideas se nos pide y claridad también en la expresión de las ideas se nos pide muchas veces que bajemos un poco que simplifiquemos (...). (E2, 10 de noviembre, 2014)

En relación con los aspectos de forma de la tesis, los estudiantes destacan la utilidad de los CE para corregir redacción, ortografía y uso de citas bibliográficas.

(...) problema minúsculo con respecto a la, en este caso, los problemas del lenguaje mismo, del idioma inglés, en gramática, vocabulario. (E4, 10 de noviembre, 2014)

Cabe señalar que tanto para los estudiantes como para los profesores, las funciones del CE se derivan de la propia práctica, es decir, a partir de lo que ellos declaran hacer con los CE se

identifica un conjunto variado de funciones. En el caso de los profesores, estos enfatizan, por un lado, en la mejora del contenido y, por otro, en que los estudiantes progresivamente se apropien del género tesis. De este modo, las funciones del CE dependen y varían según el nivel de avance de la tarea.

En cuanto a los rasgos de los CE que los profesores mencionan en las entrevistas, destacan la especificidad, el uso de ejemplos, y la inclusión de sugerencias y/o modificaciones de forma y contenido.

(...) cuando soy vago y noto que el estudiante a la segunda sigue con el mismo problema, soy más específico y les digo aquí hay un problema. (P5, 11 de noviembre, 2014)

Los comentarios que les hago a los estudiantes, la retroalimentación son de todo tipo... son de forma, de fondo. (P5, 11 de noviembre, 2014)

En lo declarado por los docentes es posible distinguir CE que se orientan a una tarea específica de la tesis y otros que se centran en el proceso para lograr el cumplimiento de la tarea. Por ejemplo, algunos profesores guía señalan:

(...) cómo estructuraron el párrafo, cómo organizan el texto, cuáles son las secciones del marco teórico (...). (P5)

Que cuando lean un texto hagan inmediatamente... un listado de las referencias o de las bibliografías de todos los textos consultados. (P2, 20 de octubre, 2014)

Llama la atención que uno de los profesores guía relaciona la exigencia del comentario con su efectividad.

(...) el comentario también tiene que tener una cierta exigencia interna para ser efectivo. (P3, 21 de octubre, 2014)

Por tanto, para que el comentario produzca el efecto buscado por el profesor guía, es necesario que represente un desafío cognitivo que conlleve a que el estudiante se dé cuenta de qué es lo que debe mejorar y por qué. Es decir, que avance desde reacciones meramente procedimentales a unas de orden más reflexivo.

Los estudiantes, por su parte, relevan como rasgos de los CE la minuciosidad, la cantidad y la diversidad de aspectos del texto al que aluden.

(...) la profesora siempre al momento de revisar nuestro trabajo se va a distintos niveles a la gramática, a la puntuación, al fondo, al contenido... mucho al contenido, a la idea, a las palabras adecuadas también a la adecuación del léxico. (E1, 07 de noviembre, 2014)

Es una profesora muy minuciosa en la revisión de los escritos. (E2, 07 de noviembre, 2014)

Un aspecto llamativo de las respuestas de los estudiantes es que cuando se refieren a los rasgos de los CE los asocian directamente al estilo del profesor guía, es decir, la cualidad del comentario se corresponde con cualidades del profesor: detallista, minucioso y específico. Por lo tanto, hay una coincidencia entre los rasgos que los estudiantes identifican y lo señalado por los profesores, específicamente en lo relacionado con aspectos de forma y fondo.

Otra categoría de análisis tiene que ver con las acciones o procedimientos relacionados con suministrar y recibir CE. Podemos distinguir que los profesores y los estudiantes realizan un conjunto de acciones a propósito de ellos. Al respecto, uno de los docentes señala:

Yo siempre les pido que me manden los documentos en electrónico, en versión formato digital y lo que hago, sencillamente, es escribir comentarios sobre los puntos que me parecen que los alumnos necesitan retroalimentación. (P3, 21 de octubre, 2014)

Una vez que los profesores ofrecen los CE, se reúnen regularmente con el grupo de tesis y realizan acciones como leer y revisar en conjunto. Esto se hace patente en el siguiente extracto:

Reunión tras reunión nos juntamos, ellos me muestran lo que llevan y yo les voy entonces dando alguna retroalimentación respecto de lo que han encontrado (...). (P4, 22 de octubre, 2014)

Asimismo, los tesisas describen su propia rutina de trabajo relacionada con los CE. Así se

manifiesta en las siguientes declaraciones de dos estudiantes:

¿Qué hacemos? Obviamente los tomamos como referente superimportante, nosotros los comentarios los conversamos inmediatamente, si no es obviamente el mismo día que a veces nos quedamos después de la reuniones y los conversamos. (E6, 14 de noviembre, 2014)

La revisión de lo señalado por profesores guía y tesisas revela una dinámica en la que se advierten tres instancias: antes, durante y después de las reuniones de tesis. El detalle de las acciones revela que primero los estudiantes envían un borrador al profesor, quien lo lee y comenta. Luego se realiza la reunión para despejar las dudas y, posteriormente, en un tercer momento y fuera de la reunión, se incorporan inmediatamente las sugerencias discutidas en el segundo momento. Desde la perspectiva de los docentes, esta rutina tiene como fin establecer un diálogo para tomar decisiones sin llegar a tomar el control sobre el texto del estudiante. Así, por ejemplo, los académicos señalan:

(...) no espero que los asuman todos o que respondan a todos, porque yo siempre me pongo en el plan de las sugerencias y les coloco signo de interrogación ¿podría ser? ¿Te recomiendo tal cosa?, ¿Sería bueno? Y les recomiendo. Pero él es el dueño del texto. (P2, 20 de octubre, 2014)

Los estudiantes también destacan el diálogo y los acuerdos en torno a los CE del profesor, así como la importancia de fundamentar cuando no comparten la opinión del docente:

Siempre los conversamos (...) la profesora nos pregunta si estamos de acuerdo o no, por qué... cada uno va fundamentando las razones y todo y siempre llegamos a un acuerdo en común. (E6, 14 de noviembre, 2014))

En síntesis, el análisis revela que las acciones asociadas al *feedback* son recursivas y guiadas por el diálogo, donde los acuerdos juegan un rol determinante en el desarrollo de la tarea.

La última categoría de análisis corresponde a las reacciones afectivas de los estudiantes y surgió de la exploración de la información

recogida en las entrevistas. En ellas, los tesisas destacan que la práctica de dar y recibir CE fortalece la relación profesor-alumno. Al respecto, declaran sentirse satisfechos y valoran como beneficiosa la ayuda del profesor guía. Los sentimientos positivos que expresan en las entrevistas son de respeto, confianza y satisfacción.

También ella es muy respetuosa para hacer sus comentarios, eeh, siempre los dice de forma de que no nos sintamos mal. (E1, 07 de noviembre, 2014)

(...) cada cómo, reunión o comentario es de aprendizaje también, vamos logrando hartas cosas, en ese sentido. (E5, 14 de noviembre, 2014)

En general, en las opiniones de los estudiantes se evidencia que para ellos es difícil distinguir entre el CE y la figura del profesor que los proporciona. Por lo tanto, si los CE son respetuosos es que el profesor también lo es. De esta forma, los rasgos del comentario son los rasgos del profesor guía.

Discusión

El presente estudio se realizó con el propósito de explorar la dimensión de proceso de elaboración de la tesis desde un enfoque fenomenológico. Específicamente, la investigación buscaba comprender el papel de los CE en dicho proceso desde la perspectiva de sus principales protagonistas: profesores guía y tesisas. La evidencia aportada por los participantes respalda la idea de que los CE de los profesores funcionan como un género secundario de tipo pedagógico, orientado a apoyar la escritura de la tesis en tanto género primario.

El análisis por categoría refrenda lo señalado anteriormente. En lo relacionado con la importancia de los CE, tanto los profesores como los estudiantes declaran que estos contribuyen a mejorar la calidad del escrito. Al parecer, los participantes operan implícitamente con la idea de un cierto estándar o *master goal*, entendido como un objetivo mayor (Duijnhower, 2010) que, en el presente caso, es la demostración de la

apropiación del género tesis. En este sentido, el análisis de las experiencias de los participantes es concordante con Hounsell (2006), quien señala que la retroalimentación opera también como *feedforward*, pues ayuda a que el escritor vaya progresando en el proceso de escritura hasta lograr un texto de calidad, que en este estudio se entiende como ajustado a las demandas y expectativas de la comunidad discursiva.

La confianza de los tesisas en que los CE les ayudan a lograr una tarea de calidad también resulta consistente con lo señalado en investigaciones previas (Straub, 1997; Walker, 2009; Weaver, 2007) que indican que los estudiantes valoran la retroalimentación oral y escrita, y muestran disposición a adoptar las sugerencias. La evidencia del valor que los estudiantes le atribuyen a los CE del profesor los ubica en la categoría de “consumidores conscientes” de *feedback* propuesta por Higgins et al. (2002). Es decir, los estudiantes tesisas están intrínsecamente motivados en el logro de la tarea y buscan en los comentarios del profesor guía las pistas para resolver los distintos aspectos de la elaboración de la tesis.

Sobre la función que los participantes le asignan a los CE, el análisis revela que es consistente con la idea de que la escritura de la tesis es un proceso de carácter recursivo, orientado a una meta. En este sentido, los participantes parecen compartir la misma teoría acerca de la tarea. En efecto, profesores guía y tesisas plantean que los CE tienen como función principal ayudar a que el escrito logre ser reconocido como un ejemplar del género tesis. Este propósito conlleva a establecer una relación entre guía y tesisas similar a la de experto y novato. Al respecto, diversos autores sostienen, desde una visión vygotskiana del aprendizaje, que el feedback del docente ayuda al estudiante a estrechar la brecha existente entre el estado inicial de desarrollo de su potencial al comienzo del proceso y el que puede alcanzar con la ayuda del experto que lo guía (Black & William 1998; Hattie & Timperley, 2007). A la luz de lo declarado por los participantes, al comienzo del proceso la ayuda del docente experto está más orientada a que el escritor

asuma las convenciones propias de la escritura de la tesis. Ello explica el énfasis en la corrección y revisión de aspectos formales y también en que el estudiante se apropie de la función y organización retórica de los distintos apartados que componen la tesis. Así como el tesista avanza en la escritura y va asumiendo el género, los CE orientados al desarrollo de las ideas van adquiriendo mayor relevancia, lo que demuestra que las funciones de los CE responden de manera dinámica al desarrollo de la tesis.

En cuanto a los rasgos de los CE, el análisis indica que las características que los participantes les atribuyen están asociadas a sus funciones. Un rasgo que profesores y estudiantes relevan es que los comentarios abarcan los distintos apartados de la tesis. Por lo mismo, los tesistas destacan que los CE que reciben son detallistas, característica que valoran y proyectan como una manera de ser del profesor. Igualmente, un rasgo valorado por los estudiantes es la cantidad de comentarios que reciben: más es mejor, y daría cuenta de compromiso y dedicación por parte del docente. Un aspecto interesante de lo declarado por los profesores guías es que reconocen CE orientados al desarrollo de la tarea y CE que buscan generar reflexión, deducciones y argumentos. Los primeros se caracterizan por centrarse en mejorar la calidad de los distintos aspectos del escrito; los segundos están orientados más bien a los procesos de autorregulación por parte de los estudiantes y buscan fomentar la toma de conciencia sobre los procesos que están llevando a cabo para alcanzar la meta. En síntesis, la información provista por el análisis la categoría rasgos de los CE es coincidente con Hattie y Timmerley (2007), quienes han identificado *feedback* orientado a la tarea, al proceso, la autorregulación y a la persona.

En relación con las acciones que propician los CE, la provisión de *feedback* gatilla una serie de acciones tanto en la dinámica establecida entre el profesor guía y los tesistas, como al interior del grupo de estos últimos, lo que favorece el proceso de aculturación e inserción en la comunidad disciplinar. De este modo, el proceso de guiar la tesis se constituye en un

sistema de actividad donde se genera un diálogo a propósito de la elaboración de borradores, la provisión de CE, la realización de reuniones, la resolución de discrepancias, el establecimiento de consensos y la toma de decisiones acerca de qué, cómo y cuándo se resuelven las tareas informadas en los CE. Este circuito se diferencia del modelo de retroalimentación en espiral (*loop*) propuesto por Hounsell (2006) donde incorpora la interacción entre estudiantes y la resolución de disensos en reuniones “cara a cara”. Es relevante destacar que a pesar de que se trata de una relación de poder entre profesor guía o experto y estudiante tesista o novato se advierte una instancia donde se busca consenso en relación con las acciones que los CE promueven o sugieren.

Sobre las reacciones que provocan los CE, Hyland y Hyland (2006) sostienen que estos están cargados de información afectiva. Es decir, los comentarios del profesor no solo transmiten información sobre la tarea o sobre el proceso de escritura, sino también sobre la relación profesor-alumno. En esta línea, algunos estudios (Bruno & Santos, 2011; Mahfoodh & Pandian, 2011; Tapia-Ladino, Bustos, Salazar, Muñoz, Varela, & Sáez, 2014) indican que la respuesta de los estudiantes también tiene una dimensión afectiva que influye en la aceptación o rechazo de las sugerencias u observaciones de su profesor. En la presente investigación, los estudiantes manifiestan una reacción positiva hacia los CE que los dispone a aceptar las observaciones, sugerencias o correcciones que el profesor formula. Dicha reacción parece estar determinada por el reconocimiento de los méritos del docente, a quien consideran un experto y por la valoración del respeto con que este comenta.

En este mismo sentido, Brinko (1993) sostiene que el *feedback* es más efectivo cuando quien lo provee es percibido como creíble y bien intencionado. Según lo declarado por los tesistas, estos aceptan la relación de poder y autoridad establecida con su profesor, pues este es un experto que les proporciona un sentido de orientación en vistas a conseguir un objetivo. Esto, a su vez, les genera una sensación de logro

que los hace sentirse conformes con el trabajo realizado y agradecidos de la ayuda prestada por su profesor guía. Al respecto, Pei Leng (2014) señala que la motivación es un factor determinante en el proceso de toma de decisiones de los escritores. En definitiva, la oferta de feedback es interpretada por los estudiantes como una expresión de compromiso del docente que los motiva a mejorar su escrito.

En síntesis, los resultados del análisis permiten sostener que la tesis es un género complejo en el que participan actores (guía de tesis y tesis) que cumplen determinados roles (experto y aprendiz) y que se relacionan en un escenario institucionalizado, a través de un conjunto de interacciones dialógicas tácitas o explícitas. En este contexto, los CE funcionan como un género pedagógico multidimensional, pues presentan rasgos específicos, se orientan a diferentes aspectos de escrito y provocan reacciones y acciones en los participantes. Todo ello favorece el aprendizaje de un género primario y complejo como la tesis, para que esta responda a las expectativas de la comunidad discursiva ante la cual debe ser presentada.

Referencias

- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1979)
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En P. Prior & C. Bazerman (Eds.), *What writing does and how it does it* (pp. 309-339). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10 (4), 475-509.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? *Journal of Higher Education*, 64 (5), 574-593.
- Bruno, I., & Santos, L. (2011). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36 (113), 111-120.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4 (3), 207-224.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on student's writing motivation, process and performance* (Tesis doctoral). Universiteit Utrecht, Países Bajos. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/43968/duijnhouwer.pdf?sequence=1>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Haswell, R. H. (2008). Teaching of writing in higher education. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 331-346). Nueva York: Erlbaum.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 269-274.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64.
- Hounsell, D. (septiembre, 2006). *Enhancing learning and teaching: What role can research evidence play*. Trabajo presentado en la Queen's First Annual Conference of the Centre for Educational Development, Queen's University, Belfast. Recuperado de <https://www.google.cl/webhp?sourceid=chrome->

- instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=hounsell+feedback+queen%27s+first+annual+conference
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Michigan: University of Michigan, Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing. Contexts and issues*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A Historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mahfoodh, O., & Pandian, A. (2011). A qualitative case study of EFL students' affective reactions to and perceptions of their teachers' written feedback. *English Language Teaching*, 4 (3), 14-25.
- Marimón, C., & Santamaría, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. En E. Alcaraz, J. Martínez & F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 127-140). Barcelona: Ariel.
- Marinkovich, J., & Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 127-152). Santiago de Chile: Planeta.
- Meza, P. (2015). La comunicación del conocimiento en el género Tesis de Lingüística: comparación entre grados académicos. En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 67-112). Santiago de Chile: Planeta.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice an actual practices. *English for Specific Purposes*, 21 (2), 125-143.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge.
- Pei Leng, K. (2014). An analysis of written feedback on ESL students' writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 389-397. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1437>
- Rogers, P. M. (2008). *The development of writers and writing abilities: A longitudinal study across and beyond the college-span* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (N.º 3319795)
- Russell, D. (1997). Rethinking the genre in the school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4),504-554.
- Schryer, C. (2002). Genre and power: A chronotopic analysis. En R. Coe, L. Lingard & T. Teslenko (Eds.), *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change* (pp. 73-102) Cresskill, NJ: Hampton.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *National Council of Teachers of English*, 31(1), 91-119.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

- Tapia-Ladino, M., & Burdiles Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de Trabajo Social. *Alpha*, 35, 169-184. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012012000200011>
- Tapia-Ladino, M., & Marinkovich, S. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de Humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13 (1), 145-169.
- Tapia-Ladino, M., Bustos, C., Salazar, T., Muñoz, C., Varela, M., & Sáez, K. (2014). Valoración de comentarios escritos provistos por docentes de lenguaje a textos de estudiantes de enseñanza secundaria chilena. *Revista Enunciación*, 19(1), 35-48.
- Venegas, R., Meza, P., & Martínez, J. (2013). La atribución del conocimiento en las tesis de Lingüística y Filosofía en licenciatura y magíster. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2° ed., pp. 34-41). Nueva York: W. H. Freeman & Company. (Trabajo original publicado en 1978). Recuperado de <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.
- Weaver, M. (2007). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.
- Zamora, S., & Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. *Literatura y Lingüística*, 27, 201-218.

Notas

* Artículo de investigación. Artículo desarrollado en el marco del proyecto fondecyt 1140360 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

- 1 P3: profesor, número de profesor
2 E2: Estudiante, número de estudiante