

RETROALIMENTACIÓN CON COMENTARIOS ESCRITOS DE AJUSTE AL GÉNERO (CEAG) EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE TESIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES*

MÓNICA TAPIA-LADINO
ROXANNA CORREA PÉREZ
BEATRIZ ARANCIBIA GUTIÉRREZ
Universidad Católica de la Santísima Concepción**

RESUMEN: una de las actividades más comunes de los profesores que guían tesis en pregrado es retroalimentar por escrito los borradores de avance. El presente estudio describe un corpus de 1.061 Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) provistos por 12 académicos a 3 borradores de sus respectivos tesis ofrecidos durante un semestre de formación. La investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación FONDECYT 1140360 y se trata de un estudio de caso descriptivo con alcance cuantitativo. Los participantes pertenecen a 4 carreras de pedagogía de dos universidades chilenas de la ciudad de Concepción. El análisis de los CEAG demuestra que los guías de tesis ofrecen retroalimentación orientada a que el texto progresivamente se aproxime a los rasgos genéricos de la tesis propios del discurso académico. Interesa que el texto presente los apartados prototípicos, distinga entre las voces y los autores, considere el sistema de actividad y se adecúe discursivamente.

PALABRAS CLAVE: Retroalimentación escrita, comentarios escritos, respuestas escritas, tesis

* Este estudio ha sido posible gracias al financiamiento del programa FONDECYT al proyecto regular 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.

** Para correspondencia, dirigirse a Mónica Tapia-Ladino (mtapia@ucsc.cl), Roxanna Correa (rcorrea@ucsc.cl), Investigadora Asociada CIEDE, o Beatriz Arancibia (barancib@ucsc.cl), Directora CIEDE, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Alonso de Ribera 2800 (altura Paicaví 3000), Concepción (Chile), teléfono 41-2345013, 41-2345021.

*FEEDBACK WITH GENRE-ORIENTED WRITTEN COMMENTS (GOWC) IN THE PROCESS OF
WRITING DISSERTATION PROJECTS OF TEACHER TRAINING PROGRAMS*

ABSTRACT: One of the most common activities of dissertation supervisors working in undergraduate programs is to provide written feedback to students' drafts. The present study describes a corpus of 1061 Genre-Oriented Written Comments (GOWC) provided by 12 faculty to 3 drafts submitted by their respective students during one semester. The research is part of the FONDECYT Project 1140360 and is a descriptive case study with a quantitative approach. Participants belong to 4 different teaching degrees from two Chilean universities in the city of Concepción. The analysis of the GOWCs shows that supervisors offer feedback for the text to progressively approximate the generic features of academic dissertations. The text must present the prototypical sections, distinguish between the voices and the authors, consider the system of activity and be discursively appropriate.

KEYWORDS: Feedback, Written Comments, Written Responses, Thesis.

ANTECEDENTES

Los Comentarios Escritos (CE) de los profesores a los borradores que los estudiantes presentan para su revisión son una de las modalidades de retroalimentación más habitual durante el proceso de escritura. El análisis del contenido de dichas anotaciones permite evidenciar cuáles son los aspectos del escrito que valora el profesor. Si los comentarios aluden a cuestiones como el uso del código de la lengua, podemos inferir que quien guía la elaboración del escrito está más preocupado de los aspectos normativos de la lengua. En cambio, si las anotaciones ofrecen sugerencias acerca del modo como se organizan las ideas o la manera como el texto se va pareciendo más al género que la comunidad valora como típico, podríamos pensar que el comentario escrito aprecia el apego a los rasgos genéricos. El presente artículo es parte de una investigación mayor (FONDECYT 1140360) que busca caracterizar cómo son los comentarios que los profesores guías dejan consignados en los borradores durante el desarrollo de la tesis. El objetivo de esta investigación, en particular, es caracterizar un tipo de retroalimentación escrita que proponemos denominar como "Comentarios Escritos de Ajuste al Género" (CEAG). Se trata de la retroalimentación escrita que el profesor guía de tesis ofrece en borradores sucesivos para promover que el escrito responda a las convenciones discursivas de la tesis en términos de su adecuación a los apartados prototípicos, las formas de atribución del conocimiento y el modo como el discurso se aproxima a lo que la comunidad académica espera de la tesis de pregrado. A partir del análisis de un corpus real de comentarios escritos, nos interesa discutir cómo este tipo de retroalimentación conforma un género discursivo anclado en una situación retórico-comunicativa que gatilla acciones y manifiesta las convenciones discursivas que los integrantes de una comunidad académica extienden hacia sus estudiantes en formación.

A partir de la caracterización de los CEAG que ofrecen los profesores guías esperamos saber más acerca del rol que asumen los docentes en la interacción con

sus estudiantes y averiguar si se producen diferencias en la manera como se va retroalimentando en el avance de la tesis.

MARCO REFERENCIAL

En la formación universitaria es común culminar los procesos formativos de pre y postgrado con una tarea de gran envergadura. Una de ellas es un trabajo escrito frecuentemente llamado tesis o trabajo final de grado, que informa resultados de una investigación en algún área del saber. En términos de las condiciones en que se desarrolla la tarea de escribir una tesis, se sabe que es un proceso en el que interviene un académico experto que guía y orienta a un novato o a un grupo de estudiantes para que desarrollen su trabajo final de grado con el fin de acreditar conocimiento que permita la obtención de algún grado académico (Venegas, 2010). Como se trata de una actividad de escritura situada, orientada al cierre de un proceso formativo, los escritores requieren demostrar que son capaces de pensar y escribir empleando los códigos de la comunidad en la que se han formado y de la cual esperan ser parte (Narvaja de Arnoux, 2006). La tesis, por tanto, es un género discursivo (Bajtin, 2011 [1979]) con un propósito comunicativo acreditativo-evaluativo el cual comunica a una audiencia especializada en un registro académico disciplinar (Venegas, 2016). Se trata de un texto que se elabora en los contextos académicos ajustado a los requerimientos de la comunidad discursiva especializada que lo exige como parte del cierre de algún proceso formativo: licenciatura, magister o doctorado (Meza, 2016).

En los estudios sobre los textos académicos, se ha prestado bastante atención a describir la tesis en sus diferentes dimensiones como un producto escrito concluido. A nivel internacional, un conjunto de investigaciones (Paltridge, 2002; Bunton, 2005; Paltridge & Starfield, 2007, entre otros) ha descrito este tipo de escrito desde el punto de vista de su organización retórico-discursiva. Los análisis de tesis de postgrado y de manuales que orientan su desarrollo revelan que la tesis adopta diferentes modalidades: la tradicional simple, la tradicional compleja, la basada en un tema y la que compila artículos de investigación. En general, las tesis incluyen apartados que abordan aspectos introductorios, descripción de la metodología y conclusiones o discusión final. Los autores advierten que la variabilidad está dada por el área disciplinar y el nivel de experticia para el que se elabora este tipo de escrito. De hecho, Paltridge (2002) señala que, por ejemplo, la tesis de lingüística suele ajustarse al tipo tradicional simple, en cambio, en filosofía se ajusta a la tesis basada en un tópico.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas con propósitos comunicativos, un área muy productiva que ha permitido caracterizar la tesis ha sido la aproximación retórico-discursiva propuesta por Swales (2004) en su modelo de análisis de movidas y pasos retóricos. A la luz de esta aproximación teórica, en Chile el equipo de Venegas et al. (2015) identifica –a partir de un corpus de 527 tesis de pregrado y de magíster– el repertorio de movidas retóricas y pasos de las tesis de carreras de licenciatura en Lingüística, Literatura, Filosofía y Psicología. De este modo, distinguen 5 macromovidas que caracterizan al género tesis: introducción al lector de

la investigación, presentación de investigaciones previas y antecedentes conceptuales relevantes, exposición de los procedimientos metodológicos, comunicación e interpretación de resultados y finalización de la investigación. La identificación de las unidades retórico-comunicativas permite a los autores proponer una pedagogía basada en géneros discursivos teniendo como sustento corpus reales, es decir, materiales que las comunidades disciplinares han aceptado como exponentes de sus áreas.

En relación con los contenidos que despliega una tesis, la investigación previa de Narvaja de Aurnoux (2006) sobre la experiencia de elaborar la tesis de postgrado reportada en talleres de escritura revela que, durante la revisión de los borradores, lo que se busca es que el alumno avance en la configuración de una representación cada vez más ajustada de la tesis, en la que se articulen el eje temático –que asigna pertinencia–, la dimensión valorativa –que destaca los aportes en relación con un campo del saber–, los pasos de la investigación y la estructura del escrito tesis. En otras palabras, uno de los rasgos más relevantes y complejos de la elaboración de una tesis es, por una parte, identificar un tema novedoso que represente un aporte para la comunidad especializada y, por otra, cubrir dicha temática de manera organizada y exhaustiva.

Más allá de las formas y los propósitos retóricos de la tesis, otro rasgo que caracteriza al discurso académico es el modo como los autores presentan sus ideas en los escritos estableciendo límites explícitos entre las ideas propias y las ajenas. Como lo advierte Bazerman (2014), uno de los desafíos que los estudiantes universitarios deben enfrentar en los estudios superiores es desarrollar la capacidad de generar “ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico (...) sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios” (p. 11). Desde el punto de vista discursivo, este rasgo ha sido denominado como “atribución del conocimiento” y hace referencia a la responsabilidad del contenido presentado por el autor (Hyland, 2004a; Beke, 2008; Bolívar, Beke & Shiro, 2010; Venegas, Meza & Martínez, 2013). Hacer la distinción entre la voz propia y la de otros en la escritura de textos académicos no es una tarea fácil, pues requiere dominar los significados de otros autores para hacerlos propios y, de ese modo, contribuir con una propuesta diferente (Castelló et al., 2010).

Uno de los mecanismos discursivos con que se expresa la atribución del conocimiento es la citación entendida como el diálogo disciplinar “mediante la selección de referencias a investigaciones previas” (Venegas, Meza & Martínez, 2013: 157). La función de este recurso es deslindar discursivamente el contexto específico del conocimiento o el problema al cual está aportando el trabajo realizado (Hyland, 2004b). Según Beke (2008), esta necesidad de establecer límites entre las voces tiene como fin mostrar al autor como conocedor del área, apoyar los argumentos y justificar la novedad de la investigación (p. 16). De este modo, la capacidad para delimitar entre la voz propia y de los autores citados es un rasgo altamente valorado en la elaboración de una tesis dado que permite visibilizar cuáles son los aportes del investigador y expresar con ello la novedad del área abordada.

Desde el punto de vista lingüístico, otro rasgo que caracteriza a los textos académicos como la tesis es la frecuencia de aparición de rasgos lingüísticos que co-ocurren sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales. Estamos de acuerdo con Parodi (2004, 2005) y Venegas (2005, 2006 y 2007) en la idea de que el conocimiento disciplinar que se transmite se manifiesta inevitablemente a través de ciertas selecciones léxicas y retórico estructurales que son reconocidas como propias por la comunidad académica. Por lo tanto, interesa averiguar si los académicos que guían tesis valoran, mediante la provisión de comentarios escritos, que el texto que van desarrollando sus tesis se aproxime a los rasgos propios del género, así como conocer los aspectos contextuales como se dan las acciones asociadas al escrito.

Elaborar una tesis de grado es una actividad que se realiza en un período de la formación académica, normalmente en un semestre de trabajo. Durante ese período, es común que los profesores guías ofrezcan comentarios orales y escritos a los sucesivos borradores de la tesis. Según Hyland y Hyland (2006), Bitchener y Ferris (2012), Christiansen y Bloch, (2016) y Hyland (2010), desde la aproximación de la enseñanza del inglés con propósitos específicos, la retroalimentación escrita durante el aprendizaje de la escritura en inglés como segunda lengua es uno de los métodos más usados por los profesores para interactuar y comunicarse con los estudiantes. Asimismo, en procesos de enseñanza de escritura en inglés como primera lengua, Sommers (2013) señala que la retroalimentación que ofrece el profesor al escrito permite a los estudiantes dar saltos críticos en el desarrollo de sus habilidades de escritura, especialmente cuando se les ofrece en ambientes comprensivos con conversaciones cara a cara y cuando alude a múltiples dimensiones de sus textos para, de ese modo, estimular una amplia gama de respuestas. En este contexto, el uso de CE es la expresión de una dinámica dialógica de orden lingüístico, textual, discursivo y retórico que pone de manifiesto cómo son las relaciones sociales entre los participantes (Russell, 1997; Hyland, 2004b, Camps & Castelló, 2013), cómo se van dando los procesos de aculturación (Berkenkotter & Huckin, 1993; Haswell, 2006) y cómo se despliega el proceso de enseñanza aprendizaje de los textos académicos entre profesor, aprendices y el entorno de la tarea (Bazerman, 2012). Para comprender cuál es la naturaleza de los comentarios escritos de una manera situada, 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. En nuestra investigación, hemos adoptado una visión de los géneros desde la Nueva Retórica entendida como una aproximación que examina el modo cómo las personas usan los recursos de la lengua no solo para persuadir, sino para relacionarse y crear experiencias compartidas de la realidad social (Bawarshi & Reiff, 2010). Para dicha aproximación, los géneros discursivos se entienden como acciones sociales complejas y dinámicas, interdependientes unas de otras (Bazerman et al., 2010). Esta visión situada es la que hemos venido señalando (Tapia-Ladino, 2014; Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016) para asumir que los CE que los profesores dejan consignados en los borradores de sus estudiantes son un género pedagógico (Bazerman, 2012) escrito, manual o electrónico, que contiene como mínimo una palabra y que es parte del sistema de actividad en que se desarrolla un

escrito. La función del CE en dicho sistema es propiciar la materialización del género meta a alcanzar. En el caso particular de la escritura de una tesis, los CE participan del entramado de interacciones dialógicas entre los distintos componentes del sistema de actividad propio de este género académico: participantes (estudiantes, profesores guías e informantes), propósitos (metas personales, académicas y/o institucionales) y medios (regulaciones institucionales, espacios físicos, recursos).

En un estudio previo sobre provisión de feedback escrito en tesis de postgrado de tres áreas disciplinares, Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) muestran que los académicos guías de tesis comentan de manera similar en las disciplinas. Básicamente se centran en la corrección lingüística y el contenido. En relación con el modo como se provee, destacan las sugerencias y los requerimientos. Por su parte, Hattie y Timperley (2007) 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, 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. Para ello, es necesario que se den condiciones de diversa índole. Desde esta perspectiva, tiene sentido el modelo de retroalimentación en espiral propuesto por Hounsell (2008) quien señala que la provisión de comentarios se constituye en un tipo de evaluación formativa cuando ocurre en un circuito en el que se ofrece tanto feedback como feedforward. Este último cobra especial relevancia, porque se trata de información acerca del desempeño que se espera que el escritor despliegue en los sucesivos escritos con la ayuda de procesos de feedback anteriores. Dado este contexto, el objetivo de este artículo es demostrar que el guía de tesis ofrece comentarios escritos, más allá de las cuestiones normativas de la lengua o del uso del código. El guía también ofrece orientaciones destinadas a ajustar el escrito del tesista al género tesis para que responda a las convenciones que la comunidad acepta y valora como necesarias. En este sentido, los CE que estudiamos en este artículo van más allá de lo que tradicionalmente se ha estudiado como feedback correctivo (Ellis, 2009, por ejemplo), pues se trata de indicaciones que apuntan a que el escrito responda a los apartados prototípicos, las formas de atribución del conocimiento y las adecuaciones discursivas que la comunidad académica reconoce como propios de una tesis de grado.

METODOLOGÍA

Esta investigación corresponde a un estudio exploratorio descriptivo con alcance cuantitativo, cuyos materiales fueron obtenidos de una dinámica académica natural como es el proceso de guiar y elaborar una tesis. Reunimos un conjunto de comentarios escritos (manuales o digitales) ofrecidos por profesores guías de tesis a 3 borradores sucesivos elaborados por estudiantes de programas de formación universitaria en pedagogía, durante el proceso de elaboración de tesis. Hemos optado por este Sistema de Actividad (Berkenkotter & Huckin, 1993; Haswell, 2008), porque se trata de un proceso donde los participantes se reúnen a trabajar semanalmente en un escrito académico en el que la provisión de feedback y la toma de decisiones se pueden

registrar y recolectar. Se trata de una actividad altamente institucionalizada en las universidades estudiadas. En este sentido, seguimos las recomendaciones de Litosseliti (2010) sobre estudiar muestras de habla (oral o escrita) no estáticas con materiales obtenidos de dinámicas naturales de interacción.

Uno de los objetivos de estudio fue describir cómo son y qué rol cumplen los comentarios escritos que apuntan a resguardar los rasgos del género tesis. Para cautelar la validez ecológica, los participantes no recibieron instrucciones sobre cómo ni cuánto comentar los borradores de sus tesis. Se dejó abierta la posibilidad de que pudieran entregarlos revisados manualmente. Cabe señalar que se acordaron los plazos de entrega respetando el cronograma de trabajo ya establecido con sus estudiantes.

1. Participantes

Se invitó a un total de 29 académicos de carreras de pedagogía de 2 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) de la ciudad de Concepción. De ellos, 18 aceptaron el desafío de proveer borradores comentados. Sin embargo, sólo 12 entregaron los materiales en forma: tres borradores de la tesis comentados por escrito en 3 momentos distintos del desarrollo del escrito. Del total, dos trabajos se escribieron y recibieron comentarios en inglés, los demás se desarrollaron en español. Los criterios de inclusión fueron: contar con el grado académico de doctor, ejercer docencia en las carreras a las que pertenecían los tesis, tener por lo menos 5 años de experiencia como guías de tesis y proporcionar habitualmente CE. La participación de los académicos fue voluntaria previa firma de un consentimiento informado.

En la Tabla 1, se detallan las características generales de los participantes.

Universidad	Participantes	Programas de Formación	Especialidades por universidad
1	9	5	Educación Básica, Pedagogías Medias: inglés, castellano, historia y biología
2	3	2	Pedagogías Medias: inglés, castellano
3	12	4	4

Tabla 1. Características generales de la distribución de los participantes.

Como se aprecia en la Tabla 1, los participantes pertenecían a 5 áreas del saber de programas de formación de pedagogía.

2. Procedimientos para la obtención del corpus

Para obtener el corpus de CE se les solicitó a los profesores participantes que, apenas enviaran a sus tesis un borrador revisado, hicieran llegar una copia de este al equipo de investigación. Una vez recibido, un grupo de asistentes –previamente entrenado por las investigadoras– procedía a respaldar digitalmente el material, a etiquetarlo con un código identificador y a registrar cada CE junto con el correspondiente fragmento de la tesis al que aludía, respetando en todo su forma original. La información fue vaciada en una planilla Excel en la que todos los registros fueron codificados de manera de poder identificar al participante (profesor, universidad y carrera), a qué entrega correspondían los CE (primer, segundo o tercer borrador), y el orden de aparición de cada uno (número del comentario). Se incorporaron nuevas columnas en las que se fue registrando la clasificación de cada CE de acuerdo con las categorías y subcategorías empleadas en el análisis, las que también fueron codificadas numéricamente. Cabe señalar que sólo se incorporaron como parte del corpus los comentarios ofrecidos verbalmente, es decir, con al menos una palabra, los que totalizaron 2070 comentarios escritos.

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

Para la construcción de la matriz de análisis se siguieron pasos de forma recursiva. En primer lugar, se efectuó una revisión bibliográfica exhaustiva de las tipologías propuestas para la clasificación de CE a la escritura de textos académicos (Straub y Lundsford, 1995; Straub, 1996, 1997; Ferris, 1997; Ellis, 2009; Hyland & Hyland, 2010; Duijnhouwer, 2010). Posteriormente, se construyó una matriz preliminar de análisis que fue sometida a juicio experto en dos instancias. En la primera participaron tres jueces con mayor experiencia en investigación en escritura académica. Sus sugerencias y observaciones fueron utilizadas para ajustar dicha matriz, la que luego fue sometida a un segundo juicio experto, en el que participaron 5 académicos pertenecientes a diferentes universidades chilenas. De ese modo, se precisaron las categorías y subcategorías propuestas para el análisis, así como su definición conceptual o teórica. Para efectos de esta investigación solo presentamos los datos correspondientes a la categoría “ajuste al género tesis” y sus correspondientes subcategorías. Estas categorías, en particular, fueron además validadas tanto en su definición como en su aplicación con el apoyo de 2 expertos extranjeros. La definición de la categoría, subcategorías y ejemplos se presenta en la Tabla 2.

El siguiente paso fue el análisis piloto de los CE de los primeros borradores para poner las categorías a prueba. Esto se realizó siguiendo a Duijnhouwer (2010), quien propone realizar primero un análisis individual de muestras pequeñas por parte de cada investigador para luego auditar los resultados. Este procedimiento permitió detectar y corregir errores en la aplicación de las categorías y subcategorías para estabilizar la matriz de análisis. El mismo procedimiento fue aplicado a lo largo de toda la investigación, para cautelar así la confiabilidad de los resultados. Asimismo, para dar validez y

Subcategorías	Sub-subcategorías: el CEAG alude
Apartados prototípicos	Al <i>Eje temático</i> , es decir, a que el contenido sea relevante, suficiente y pertinente por lo que el profesor guía solicita precisión en las temáticas abordadas en la tesis.
	A la <i>Organización del texto</i> , por lo que se solicita eliminar, mover, cambiar de lugar partes de escrito a otros lugares o apartados.
	Al <i>Propósito comunicativo</i> o al objetivo que cumple cada parte de la tesis a nivel micro o macro.
Atribución del conocimiento	Al <i>Sistema de citación</i> en términos de adecuación a las normas APA.
	A la <i>Voz</i> o a necesaria distinción entre la opinión propia y la de los autores citados.
Sistema de actividad	A las <i>interacciones</i> dinámicas y ecológicas entre los géneros, los usuarios y sus contextos de uso
Adecuación discursiva	A los <i>Patrones léxico-gramaticales</i> o rasgos lingüísticos que tienden a co-ocurrir sistemáticamente a lo largo de las tramas textuales de la tesis.
	Al <i>Estilo</i> o registro, tono e intencionalidad para que el escrito luzca con el modo propio de la tesis

Tabla 2. Categorías y subcategorías de Comentarios Escritos de Ajuste al Género.

confiabilidad a los análisis de las categorías y subcategorías de CEAG, se recurrió al juicio de 2 expertos con amplia trayectoria y reconocimiento en el área de investigación

4. Análisis de información

Para cumplir con el objetivo de caracterizar los CEAG, 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 CEAG 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 los resultados por borrador, con el fin de observar si se producen cambios en las características de los CEAG a medida que avanza el desarrollo de la tesis.

RESULTADOS

Como se indicó en el apartado anterior, del total de CE recolectados (2070) identificamos un corpus de 1063 comentarios escritos que hacían referencia a ajustar el

escrito a las convenciones del género tesis, los cuales fueron provistos en 3 borradores. Ello equivale al 51% del total de comentarios del corpus completo. Este primer dato revela que quienes dirigen tesis se preocupan de retroalimentar con el fin de que el escrito adopte progresivamente los rasgos característicos de una tesis.

El análisis del sub-corpus permitió identificar que dichos CEAG aludían principalmente a dimensiones como: Apartado Prototípico, Atribución del Conocimiento, Sistema de Actividad y Adecuación Discursiva. En la Tabla 3, se presentan los datos correspondientes a estas subcategorías considerando la totalidad de los casos.

Borrador	Apartado Prototípico	Atribución conocimiento	Sistema Actividad	Adecuación Discursiva	Otros	Total
Primero	197 (70%)	51(18%)	5 (2%)	23 (8%)	5 (2%)	280 (100%)
Segundo	185 (58%)	93 (29%)	9 (3%)	32 (10%)	1(0.3%)	319 (100%)
Tercero	241 (52%)	156 (34%)	19 (4%)	43 (9%)	3 (1%)	463 (100%)
Total	623 (59%)	300 (28%)	33 (3%)	98 (9%)	9 (1%)	1063 (100%)

Tabla 3. Distribución de los CEAG según subcategorías en los tres borradores.

Como se aprecia en la Tabla 3, la mayoría de los comentarios escritos aluden a proponer que los sucesivos borradores se ajusten tanto a los propósitos comunicativos de los apartados propios de la tesis como a sus aspectos formales. Tal preocupación va decreciendo entre borrador y borrador: 70%, 58% y 52%, lo que podría expresar que los tesistas van considerando los comentarios para implementar los cambios necesarios. Estos datos demuestran la preocupación del director de tesis porque el escrito progresivamente responda a los apartados prototípicos de la tesis. En segundo término, destacan los comentarios orientados a que el tesista establezca la distinción entre el discurso propio y el ajeno. En la Tabla 4, presentamos la distribución de comentarios al interior de la categoría Apartados Prototípicos. En ella, identificamos tres subcategorías eje temático, organización del texto y propósitos comunicativos lo que corresponde a un total de 623 CEAG.

Borrador	Eje temático	Organización del texto	Propósitos Comunicativos	Totales
Primer	120 (19%)	63 (10%)	14 (2%)	197 (31%)
Segundo	115 (18%)	48 (8%)	22 (4%)	185 (30%)
Tercero	150 (24%)	67 (11%)	24 (4%)	241 (39%)
Total	385 (62%)	178 (29%)	59 (9%)	623 (100%)

Tabla 4. Distribución de los CEAG según las sub categorías de Apartados Prototípicos en los tres borradores.

Los datos de la Tabla 4 revelan que los CEAG de los que aluden a los apartados se centran aspectos relacionados con el eje temático, es decir, se orientan a solicitar precisión, adecuación y pertinencia en el contenido (62% del total). Tal focalización va en aumento entre borrador y borrador (19%, 18%, 24%). Nuestros datos son consistentes con los aportados por Narvaja de Arnoux (2006) a nivel de postgrado quien señala que para los tesisistas uno de los principales problemas es plantear un problema relevante para hacer un aporte al área con cierta originalidad. En este sentido, los resultados relacionados con eje temático demuestran que al profesor guía le interesa que la tesis despliegue los contenidos con precisión y pertinencia.

Asimismo, el segundo grupo importante (29% total) de comentarios que ofrece el profesor guía a sus tesisistas se relaciona con que los contenidos estén ubicados en los apartados que corresponden. Estos CEAG se relacionan con solicitudes como cambios de lugar o reorganización de las ideas. Sin embargo, son menos las alusiones a los propósitos comunicativos (9% total), que se orientan a que se cumpla con el objetivo comunicativo del apartado correspondiente. Resulta interesante que, en general, para cada uno de los casos, los CEAG tienden a aumentar entre borrador y borrador, cuestión que se puede explicar porque en cada entrega va aumentando el volumen del material. Para complementar los datos, ofrecemos algunos ejemplos de los CEAG sobre Apartados Prototípicos. Con P se identifica al participante y con número al borrador:

Eje temático

- *Antes de desarrollar los apartados del marco teórico, sería bueno un párrafo introductorio que nos explicara brevemente cuál es, para este trabajo, la necesidad de desarrollar estos temas. (P3-02)*
- *Pero no veo la relación con la idea de la introducción. (P6-03)*

Organización del texto

- *I do not see a hierarchical structure in your literature review. This is very important in order to organize the content. (P8-01)*
- *Eliminar este párrafo o ubicarlo antes cuando se hable de SIMCE. (P1-03)*

Propósitos comunicativos

- *Me parece un apartado débil en relación con los otros. No alcanza, realmente, a justificar nada. (P3-01)*
- *No es un supuesto de la investigación (en el sentido que le damos en este proceso). Corresponde a antecedentes. (P5-02)*

La revisión de los casos permite señalar que los CEAG relacionados con apartados prototípicos buscan que los contenidos de la tesis se ajusten a las temáticas comprometidas, que las ideas se ubiquen en los lugares que corresponde y que se ajusten a la finalidad comunicativa. Como señala Narvaja de Arnoux (2006), el profesor guía es un lector experto de tesis, por lo tanto, está habilitado para discernir cuándo un aspecto del escrito queda fuera lugar. En cambio, el tesista no suele leer tesis de otros estudiantes con el fin de elaborar su propio texto. De hecho, muchos llegan a esta etapa de formación con escasa experiencia en la elaboración de estos tipos de textos (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016).

Otro de los rasgos genéricos a los que aluden los comentarios de ajuste al género se relaciona con que los tesistas realicen las debidas distinciones entre el discurso propio y el ajeno, sea mediante observaciones al uso de las convenciones APA o solicitando los recursos discursivos que permitan identificar cuáles son las ideas de los autores citados. En la tabla 5 se presentan los datos de distribución según las subcategorías Atribución del Conocimiento, los que corresponden a 300 del total de CEAG.

Borrador	Sistema de citación	Voz	Totales
Primero	37 (19%)	14 (5%)	51 (17%)
Segundo	66 (22%)	27 (9%)	93 (31%)
Tercero	88 (29%)	68 (23%)	156 (52%)
Total	191 (64%)	109 (36%)	300 (100%)

Tabla 5. Distribución de los CEAG según la subcategoría Atribución del Conocimiento en los tres borradores.

Los resultados presentados en la Tabla 5 indican que el profesor guía ofrece progresivamente más comentarios entre borrador y borrador con el fin de que el tesista establezca la diferenciación entre cuáles son sus ideas y cuáles las de los autores. Del total de CEAG, los profesores se focalizan más en el uso adecuado de las convenciones APA (64% del total) que en la distinción de la voz (36% del total). Existe especial preocupación porque el tesista demuestre manejo en el uso de las convenciones de citación. Los datos de la Tabla 3 revelan que esta preocupación por comentar la atribución de las ideas aumenta de borrador a borrador para las subcategorías. Algunos de estos tipos de CEAG son los siguientes:

Uso de convenciones APA

- *Revisar normas APA en el caso de autores ingleses la “y” se reemplaza por &. (PI-01)*
- *Make sure that you follow APA guidelines all the way. (UCRF-03)*

Voz

- *No es exactamente así. Los comentarios de las citas son un punto sensible de la tesis y hay que ser precisos. (P3-02)*
- *Incorporar investigaciones que denoten la falta de reflexión en los profesores de ciencias en general y cómo estos afectan los aprendizajes. (P1-03)*

Otro de los rasgos que caracterizan a los géneros es el sistema de actividad en que se desarrolla el género tesis. Como señalan Berkenkotter y Huckin (1993), Straub y Lunsford (1995), Bazerman (2012) y Camps y Castelló (2013), este aspecto considera el escrito, el proceso de escritura, los contextos de los participantes y los contextos sociales. Los resultados se presentan en la Tabla 6, donde se expresa la distribución de los comentarios según la categoría Sistema de Actividad.

Borrador	Sistema de actividad
Primero	5 (15%)
Segundo	9 (27%)
Tercero	19 (58%)
Total	33 (100%)

Tabla 6. Distribución de los CEAG según categoría Sistema de Actividad.

Como se aprecia en los resultados de la Tabla 6, son pocos los comentarios relacionados con esta dimensión de la elaboración de la tesis. Es probable que la retroalimentación relacionada con estos aspectos del escrito ocurra en la interacción cara a cara donde los estudiantes plantean sus dudas y establecen consensos para la toma de decisiones. Nuestros datos previos (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016) revelan que en las reuniones con el profesor suelen darse las conversaciones acerca de la organización del grupo, la distribución de roles y tareas, entre otros. Llama la atención, en este caso, que los comentarios que aluden a la interacción y contexto aumentan, especialmente en la revisión del tercer borrador. Algunos ejemplos de estos casos son los siguientes:

Audiencia

- *PARA TODO ESTE CAPÍTULO: se trata de informar al lector (evaluadores y otros investigadores) qué decisiones se tomaron, entendiendo que la investigación ya se realizó. (P5-03)*

Acciones

- *This is common practice among writers. (P8-01)*

Finalmente, la cuarta categoría identificada como de ajuste al género denominada Adecuación Discursiva es aquella que incluye los Patrones léxicos gramaticales y el Estilo. Ellas hacen alusión a recursos lingüísticos prototípicos de ciertos usos de la lengua en una tesis. Con esta categoría se caracterizan los esfuerzos del profesor guía porque la escritura de la tesis vaya poco a poco “luciendo” como tal. En la tabla 7 presentamos la distribución de las subcategorías Patrones Léxico Gramaticales y Estilo, contenidas en la categoría Adecuación Discursiva. En total, se trata de 99 CEAG.

Borrador	Patrones léxico gramaticales	Estilo	Totales
Primero	6 (6%)	17 (17%)	23 (23%)
Segundo	14 (14%)	19 (19%)	33 (33%)
Tercero	15 (15%)	28 (29%)	43 (44)
Total	35 (35%)	64 (65%)	99 (100%)

Tabla 7. Distribución de los CEAG según la subcategoría Adecuación Discursiva.

Los resultados de la Tabla 7 revelan que son pocos los comentarios de ajuste al género en esta dimensión. La provisión de este tipo de CEAG aumenta progresivamente entre borrador y borrador en las dos subcategorías. De ellas, la porción más grande (65%) se destina a comentar aspectos que permitan al escrito hacer lucir su texto como una tesis. Los casos relacionados con estas subcategorías se ejemplifican con los siguientes CEAG:

Patrones léxico gramaticales

- *Redactar en pasado. (P1-01)*
- *Use non personal or passive voice instead. (P12-01)*

Estilo

- *Uno de los desafíos del discurso científico es encontrar la expresión adecuada para evitar estas exageraciones. (P3-01)*
- *¿No se podrá decir de una manera menos arriesgada semánticamente? (P3-02)*

Como se aprecia por los ejemplos, existe un esfuerzo explícito para que el escrito vaya poco a poco pareciéndose a una tesis de formación licenciada. Sin embargo, a la luz de los resultados, esta sub área es a la que menos atención presta el profesor guía. Claramente, la revisión general de los resultados revela que los aspectos semánticos relacionados con el desarrollo de la temática – cobertura y precisión temática -, su organización, la distinción entre la voz propia y la ajena, y el apego a las normas de referenciación bibliográficas son los aspectos genéricos de la tesis que más son retroalimentadas en los comentarios escritos del profesor.

DISCUSIÓN

Los resultados generales revelan que la retroalimentación escrita provista por el profesor guía es un recurso orientado a la transmisión del género. La identificación de Comentarios de Ajuste al Género permite evidenciar la consciencia de los profesores guías por cautelar que el escrito adopte progresivamente los rasgos del género meta a alcanzar. La provisión de retroalimentación, a la luz de lo señalado por Sommers (2013), deja de manifiesto el sentido del deber de los académicos con la tarea de escritura, cuestión que favorece dar saltos críticos a los aprendices. Como revelan nuestros hallazgos previos (Tapia-Ladino, Arancibia & Correa, 2016), los estudiantes valoran el detalle y la minuciosidad del trabajo del profesor guía y lo interpretan como un signo de compromiso con la tarea. De todos modos, por ahora no podemos garantizar que los CE sean los únicos elementos que favorecen la evolución del escrito. Una siguiente fase de la investigación mayor en la que se enmarca este estudio se orienta a averiguar desde la tesis terminada cuáles fueron las acciones emprendidas por los testistas a partir de los comentarios ofrecidos por los profesores guía.

Desde el punto de vista más lingüístico, es destacable constatar que el profesor guía presenta un balance entre la retroalimentación sobre aspectos de la lengua, así como sobre las dimensiones genéricas de la tesis. Como mostraron nuestros resultados, algo más del 50% de los CE se destinan a orientar el escrito en su dimensión genérica. Por lo tanto, es evidente que el profesor guía presenta un especial interés en que el texto en construcción se vaya pareciendo o ajustando a lo que la comunidad especializada considera que es una tesis. Tales orientaciones se relacionan con que el escrito presente los apartados típicos de la tesis (Venegas et al., 2015), en términos de una adecuada organización y cobertura temática; con distinción entre las opiniones propias y las de los autores mediante el uso correcto del sistema de referenciación y de recursos discursivo (Hyland, 2004a; Beke, 2008; Bolívar, Beke & Shiro, 2010; Venegas, Meza & Martínez, 2013). La atención a esta dimensión del escrito deja en evidencia la preocupación por la responsabilidad intelectual que los aprendices requieren desplegar al comunicar el conocimiento que van desarrollando en su tesis. De este modo, los CEAG que el profesor guía proporciona durante el proceso de guía de tesis favorece la introducción del estudiante a la comunidad que lo recibirá como un profesional del área.

En relación con la dimensión genérica de los CE, como hemos señalado en un estudio previo (Tapia-Ladino, 2014), ellos constituyen géneros discursivos pedagógicos (Bazerman, 2012) dado que participan del entramado de las interacciones dialógicas del sistema de actividad en el que se desarrolla la tesis. En este circuito, cada uno de los participantes persigue metas y se desenvuelve en las condiciones del medio en el que ocurre la tarea de escritura, en este caso, un género discursivo académico de orden acreditativo, cuyo fin es la obtención de un grado académico. Los CE constituyen un género discursivo que se encuentra en un extremo en la clasificación del continuum de los géneros discursivos: son, muchas veces, dependientes del texto comentado, por lo que su sentido se completa intertextualmente. El hallazgo de los CEAG, en particular, revela que el académico que guía una tesis no está solo interesado en que el escrito

que produce el estudiante presente apego a las normas de la lengua, sino también que se ajuste a las convenciones discursivas de la comunidad donde circula el escrito. El CEAG revela la consciencia del director de tesis sobre la responsabilidad que le cabe en la transmisión del género –en tanto manifestación de la lengua– durante un proceso de aprendizaje situado. El carácter sistemático y dialógico con que se proporciona la retroalimentación escrita favorece el aprendizaje de un género discursivo particular, con lo cual se asegura su supervivencia en el tiempo. En este sentido, nuestra investigación se alinea con lo señalado por Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) en términos de que los comentarios del director de tesis en los sucesivos borradores permiten adentrar a sus estudiantes en las prácticas y los valores de la comunidad académica especializada a la cual aspira pertenecer el estudiante tesista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. 2011. [1979]. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BASTURKMEN, H., M. MEAST & J. BITCHENER. 2014. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education* 19(4): 432-445.
- BAWARSHI, A. S. & M. J. REIFF. 2010. *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press.
- BAZERMAN, C. 2012. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En C. Bazerman (Ed.), *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Pp. 122-161. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BAZERMAN, C. 2014. El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Pp. 11-16. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- BEKE, R. 2008. El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo* 25: 13-35.
- BERKENKOTTER, C. & T. HUCKIN. 1993. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication* 10(4): 475-509.
- BITCHENER, J. & D. R. FERRIS. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- BOLÍVAR, A., R. BEKE & M. SHIRO, M. 2010. Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización Académica y Profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Pp. 95-125. Santiago: Planeta.
- BUNTON, D. 2005. The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes* 4: 207-224.
- CAMPS, A. & M. CASTELLÓ. 2013. La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1): 17- 36.
- CASTELLÓ, M., M. CORCELLES, A. IÑESTA, N. VEGA & G. BAÑALES. 2011. La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 44(76): 105-117.

- CHRISTIANSEN, M. S. & J. BLOCH. 2016. 'Papers are never finished, just abandoned': The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing* 2(1): 6-42.
- DUIJNHOUWER, H. 2010. *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance*. Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- ELLIS, R. 2009. A typology of written corrective feedback types. *elt Journal* 63(2): 97-107.
- FERRIS, D. 1997. The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly* 31(2): 315-339
- HASWELL, R. H. 2006. Teaching of Writing in Higher Education. En C. Bazerman (Ed.) *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Pp. 331-346. New York: Erlbaum.
- HATTIE, J. & H. TIMPERLEY. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1): 81-112.
- HOUNSELL, D. 2008. The trouble with feedback: New challenges, emerging strategies. *Interchange* 2: 1-10.
- HYLAND, K. 2004a. *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan: Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.
- HYLAND, K. 2004b. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HYLAND, K. 2010. *Teaching and Researching Writing (Applied Linguistics in Action)*. New York, Routledge.
- HYLAND, K. & F. HYLAND. 2006. *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press
- LITOSSELITI, L. (Ed.). 2010. *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum
- MEZA, P. 2016. El posicionamiento estratégico del autor en Artículos de Investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función* 29(2): 111-134.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. 2006. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada* 44 (1): 95-118.
- PALTRIDGE, B. 2002. Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practices. *English for Specific Purposes* 21: 125-143.
- PALTRIDGE, B. & S. STARFIELD. 2007. *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge
- PARODI, G. 2004. Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos* 39: 7-36.
- PARODI, G. 2005. Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el Corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles. En Parodi, G. (Ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Pp. 83-125. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- RUSSELL, D. 1997. Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* 14(4): 504-54
- SOMMERS, N. 2013. *Responding to Student Writers*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- STRAUB, R. 1996. The concept of Control in teacher Response: Defining the Varieties of "Directive" and "Facilitative" commentary. *College Composition and Communication* 27(2): 223-248.

- STRAUB, R. 1997. Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *National Council of teachers of English* 31(1): 91-119.
- STRAUB, R. & R. LUNSFORD, R. 1995. *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- SWALES, J. 2004. *Genre analysis: research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAPIA-LADINO, M. 2014. Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica. *Revista Onomázein* 30: 254-268.
- TAPIA- LADINO, M.; ARANCIBIA, B.; CORREA, R. 2016. Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guías. *Universitas Psychologica* V. 15, n. 4: 1-14.
- VENEGAS, R. 2005. Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: Una aproximación desde el análisis semántico latente. Tesis para optar grado de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- VENEGAS, R. 2006. La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente. *Revista Signos* 39(60): 75-106.
- VENEGAS, R. 2007. Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico. *Revista Signos* 40(63): 239-271.
- VENEGAS, R. 2016. Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos* 49(S1): 247-279.
- VENEGAS, R., P. MEZA & J. MARTÍNEZ, J. 2013. Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51(1): 153-179.
- VENEGAS, R., S. ZAMORA, M. NÚÑEZ, & A. SANTANA. 2015. *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso: Euvsa.