

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Ochoa-Sierra, Ligia; Moreno-Mosquera, Emilce
Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado
Revista Colombiana de Educación, vol. 76, 2019, pp. 143-171
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413662855007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado

Analysis of Written Comments from Graduate Thesis Advisors

Análise de comentários escritos de diretores de teses de pós-graduação

Ligia Ochoa Sierra*  orcid.org/0000-0002-8761-4819

Emilce Moreno Mosquera**  orcid.org/0000-0003-4058-5691

Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 76. Primer semestre de 2019, Bogotá, Colombia.

doi: 10.17227/rce.num76-5725

Para citar este artículo: Ochoa, L. y Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171.



Recibido: 02/05/2017
Evaluado: 25/01/2018

* Doctora en Gramática general y comparada. Doctora en Educación, UNED. Profesora de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Colombia. Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

** Doctora en Educación. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se analizaron los comentarios escritos que hicieron 20 directores de tesis a estudiantes de distintas maestrías de Ciencias Humanas. Específicamente, la investigación centró su atención en la pregunta ¿qué características lingüísticas y pedagógicas presentan los comentarios hechos por directores de tesis? Para ello, se retomaron algunos postulados de Kumar y Stracke (2007), Hyland (2009), Higgins, Hartely y Skelton (2001). Del análisis de los datos se establecieron las categorías a la luz de los niveles de lengua pragmático (función del lenguaje, acto de habla privilegiado, finalidad, rol del emisor, rol del receptor, tono) semántico (tipo de comentario, aspecto en el que se centra el comentario, referencialidad) y sintáctico (cohesión, longitud) y del modelo de la retroalimentación escrita basado en las funciones del lenguaje de Kumar y Stracke (2007). El resultado más importante evidencia que el comentario refleja que el docente asume uno de los siguientes roles: evaluador, corrector de estilo o coautor. Este último rol genera comentarios más constructivos que los dos roles anteriores.

Palabras clave

comentarios; tesis de posgrado; escritura académica; niveles lingüísticos retroalimentación; coautor; evaluador

Keywords

comments; master's theses; academic writing; levels of language; feedback; co-author; evaluator

Abstract

In this paper, we present the results of a research in which the comments written by 20 thesis advisors to students from different master programs in the field of Human Sciences were analyzed. More specifically, the research focused on the question "What are the linguistic and pedagogic characteristics of the comments made by thesis advisors?" For that purpose, we used some of the hypothesis of Kumar and Stracke (2007), Hyland (2009), Higgins, Hartely, and Skelton (2001). Based on the analysis of the data, we were able to establish the categories in light of the pragmatic (language function, privileged act of speech, intent, role of the addresser, role of the addressee, tone), semantic (type of comment, aspect on which the comment focuses, referentiality) and syntactic (cohesion, length) levels of language and the written feedback model based on Kumar and Stracke's (2007) language functions. The most significant result shows that the comment reflects that the teachers assume one of the following roles: evaluator, copyeditor, or co-author.

This last role generates more constructive roles than the previous two.

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa na que analisamos os comentários escritos que fizeram 20 diretores de tese a estudantes de diversos programas de mestrado em Ciências Humanas. A pesquisa centrou-se, principalmente, na pergunta: quais características linguísticas e pedagógicas têm os comentários realizados por diretores de tese? Para isso retomamos algumas afirmações de Kumar e Stracke (2007), Hyland (2009), Higgins, Hartely e Skelton (2001). Da análise dos dados estabelecemos as categorias segundo os níveis linguísticos: pragmático (função da linguagem, ato de fala privilegiado, finalidade, papel do emissor, papel do receptor, tom); semântico (tipo de comentário, aspecto no que o comentário está focado, referencialidade); e sintático (coesão, longitude) e do modelo da retroalimentação escrita baseado nas funções da linguagem de Kumar e Stracke. A descoberta mais importante evidenciou que o comentário reflete que o professor assume um dos seguintes papéis: avaliador, revisor ou coautor. Este último papel gera comentários mais construtivos do que os outros dois.

Palavras-chave

comentários; teses de pós-graduação; escrita acadêmica; níveis linguísticos; retroalimentação; coautor; avaliador

Introducción

Los estudiantes de maestría muchas veces al escribir su tesis afrontan dificultades y confusiones, las cuales se constituye en obstáculos que pueden incidir en el proceso de su investigación y en la calidad de la tesis. En el desarrollo del escrito desempeñan un papel fundamental el director de tesis y sus comentarios, pues a través de estos se pueden mejorar diferentes aspectos de la escritura en los aspectos lingüístico, discursivo, retórico, estilístico o del método científico. En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objeto de estudio los comentarios u observaciones que hacen directores de tesis a sus asesorados. Se buscó identificar las características lingüísticas de dichos comentarios y las implicaciones pedagógicas que de ellas se derivan.

Se partió del supuesto de que es importante saber qué tipo de comentarios hay que estimular y cuáles evitar con el fin de alcanzar el propósito de terminar una tesis, integrar un estudiante a una comunidad académica y lograr que continúe investigando al margen de la universidad. Efectivamente, del tipo de observaciones y comentarios depende en parte el éxito de una tesis. Son una especie de ruta para el estudiante, con base en la cual toma decisiones que le ayudan —o no— a ir ajustando el texto a los requerimientos de una comunidad académica. La revisión y el aporte de comentarios se constituyen en prácticas que potencian la reflexión y el análisis de aspectos formales y de contenido en la escritura de la tesis, y pueden aminorar las dificultades que rodean este proceso, relativas a sentimientos como la desorientación, la soledad, el desgaste, el desánimo, la angustia y el desistimiento, documentados por algunos investigadores (Bartolini et al., 2013, Carlino, 2003).

En la revisión de literatura se encontró abundante bibliografía en torno al papel del director de tesis (Difabio de Anglat, 2011; Fresán, 2002; Ochoa, y Cueva, 2012; Rosas, Flores y Valarino, 2006; Valarino, 1997; Valarino, 2006); así como sobre la complejidad de la relación tesista-director (Bargar y Mayo-Chamberlain, 1983; Dubs, 2005; Rose, 2005; Tinto, 1993). Al respecto, señala Dubs:

Los estudiantes indican que una barrera a la que se le ha prestado poca atención es a la supervisión, calidad de la asesoría de la tesis, apoyo y accesibilidad de los tutores. A menudo los estudiantes reclaman falta de estímulo y retroalimentación efectiva y a tiempo por parte del tutor. (2005, p. 55).

De acuerdo con Narvaja de Arnoux (2006), Hattie y Timperley (2007) y Stracke y Kumar (2010), una de las funciones más importantes del director de una tesis tiene que ver con la lectura, retroalimentación y comentarios de los avances escritos de los estudiantes. La retroalimentación es una herramienta

esencial en el proceso de formación de un investigador. Según Yu y Lee (2013), los comentarios de los directores de tesis desempeñan un papel importante para los procesos de escritura académica, la iniciación en una comunidad académica, y para generar procesos de motivación y confianza; su papel debe ser de retroalimentación dirigida (*feedback-oriented*) más que de evaluación. En el modelo propuesto por Odena y Burgess (2015) para el desarrollo de la escritura en estudiantes de doctorado, se proponen tres elementos imprescindibles: 1) La retroalimentación de los directores, como andamiaje del pensamiento independiente; 2) La resiliencia personal y la organización; y 3) Una red de apoyo (director, estudiantes, directivos, centro de escritura, familia, amigos), elementos que, unidos, se constituyen en soportes fundamentales para garantizar la calidad, la claridad conceptual, la articulación del pensamiento de manera lógica y el desarrollo de habilidades de escritura en el estudiante de posgrado.

Autores como Wisker et al. (2003) y East, Bitchener y Basturkmen (2012) explican que la retroalimentación es una estrategia de aprendizaje, cuyo objetivo final es llevar al estudiante a ser independiente del maestro. En esa misma línea, Franke y Arvidsson (2011) plantean que la retroalimentación implica tanto un proceso de conocimiento como un proceso relacional, a través del cual el estudiante de doctorado tiene la oportunidad de desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para convertirse en un investigador eficaz. Aitchison y Lee (2006), Cotterall (2011), Aitchison, Catterall, Ross y Burgin (2012) explican la importancia de la retroalimentación como una pedagogía para aprender a escribir y la necesidad de generar estrategias de trabajo entre pares, en círculos de tesis o grupos pequeños articulados a los directores. Por su parte, Caffarella y Barnett (2000) señalan que dar y recibir críticas permite al tesista reducir la ansiedad y ganar confianza en la medida en que se convierte en un hábito y se percibe como inherente al proceso investigativo.

Por otro lado, algunas investigaciones indagan acerca de las percepciones de los estudiantes y directores sobre los comentarios que reciben o emiten. Bitchener, Basturkmen y East (2010) encuestaron a 35 supervisores, entrevistaron a 20 estudiantes y examinaron algunos ejemplos de comentarios hechos a estudiantes que tenían como lengua materna el inglés (L1) y los que no la tenían (L2) para indagar acerca del aspecto en el que se centraron a la hora de dar retroalimentación. Se buscó averiguar si los directores proporcionaban información sobre el contenido, partes de la tesis, organización y estructura de la tesis, coherencia y cohesión, precisión y adecuación lingüística. Según los participantes, los profesores proporcionan retroalimentación en cada uno de los aspectos indagados. Se encontró que en el último aspecto se da más retroalimentación que en otros, sobre todo para estudiantes de L2. Los profesores señalan que lo más álgido tiene que ver con el estado de la cuestión, el marco teórico y el alcance del trabajo.

Ghazal et al. (2014) evaluaron la calidad de la retroalimentación aportada en programas de posgrado de una universidad privada de Pakistán. Se encontró que, según los estudiantes, los comentarios se centraban mayoritariamente en el contenido y no en la forma. El tono de los comentarios oscilaba entre sugerencias, críticas y elogios y había variación en cuanto a la calidad, la cantidad, la frecuencia y la asignación de pautas y orientaciones. También identificaron varios problemas que han afectado la calidad de la información escrita, tales como el enfoque, la claridad, la profundidad y el tono de la retroalimentación. Por último, señalaron que los estudiantes prefieren comentarios centrados en el contenido y una retroalimentación constructiva.

Por su parte, Moreno y Ochoa (2016) entrevistaron a estudiantes y egresados de maestrías acerca de su percepción sobre los comentarios que hacían sus directores de tesis. Encontraron que para los entrevistados los comentarios son esenciales, no solo para la terminación de la tesis, sino para la inclusión del tesista en una comunidad académica. No obstante, el tipo de comentario —poco constructivo e irrespetuoso— puede desalentarlos. De acuerdo con estas investigadoras, se requiere configurar unas condiciones que busquen un mejor andamiaje para apoyar la tarea del estudiante y del director.

Carless (2006) muestra cómo hay una divergencia en cuanto a las percepciones de estudiantes y profesores frente a los comentarios: los profesores piensan que su retroalimentación es más efectiva de lo que consideran los alumnos universitarios; para los profesores la cantidad aportada de información es suficiente, mientras que para los estudiantes no; los profesores consideran que los estudiantes no prestan la atención requerida a sus comentarios, al tiempo que aquellos explican que algunas marcas de los comentarios son ambiguas. El autor recomienda “diálogos de evaluación” (*assessment dialogues*) entre los implicados para esclarecer perspectivas contrarias, conceptos erróneos y para mitigar algunos efectos de los comentarios. En ese sentido, la participación en la construcción de los criterios de evaluación o su explicitud contribuyen a una mayor efectividad de los procesos de retroalimentación.

Un antecedente más directo relacionado con la pregunta de investigación se encontró en el trabajo de Tapia-Ladino (2014), quien analiza las características discursivas del género comentarios de escritura y presenta un exhaustivo estado de la cuestión frente a este tema. Sin embargo, no focaliza su atención en los comentarios de directores de tesis.

Como se ve, el análisis de los comentarios se centra en aspectos de diversa índole; estos aspectos se convirtieron en un insumo para nuestra investigación, que buscó presentar un panorama más unitario de sus características.

Marco teórico

En este apartado se desarrolla, por un lado, la relación existente entre la retroalimentación y su papel en los procesos de autorregulación y, por otro, las características lingüísticas que se tuvieron en cuenta en el análisis de los comentarios.

La retroalimentación y su aporte a la autorregulación del tesista de posgrado

La autorregulación del aprendizaje (ARA) es un proceso gradual de autonomía académica que se adquiere gracias a estrategias conscientes y explícitas que se desarrollan en el ámbito escolar. En términos de Hernández y Camargo (2017, p. 147): “El proceso de la ARA consiste en la organización deliberada de actividades cognitivas, conductuales y ambientales que conducen al éxito en el aprendizaje”. En este proceso, además de la dimensión cognitiva intervienen factores motivacionales y afectivos: objetivos, expectativas, metas, convicción. Zimmerman (1994) explica que los estudiantes autorregulados son aquellos participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio aprendizaje. De igual forma, la ARA está determinada por las condiciones en las que se produce el aprendizaje, por ejemplo, un ambiente democrático y participativo resulta favorecedor de ella.

En relación con la escritura, un sujeto autorregulado realiza una serie de procesos y de toma de decisiones:

En primer lugar, el sujeto se plantea metas claras, acordes con las demandas del texto y elabora un plan de acciones consecuente con tales metas. En segundo lugar, el sujeto está en constante monitoreo, por medio de una observación sistemática del desarrollo del texto en función de la meta. En tercer lugar, se autoevalúa para verificar qué tan cerca o qué tan lejos está su texto de la meta planteada; finalmente, realiza acciones concretas frente al proceso, si se requiere. (Rincón, Sanabria y López, 2016, p. 63).

Espacios de interacción continua entre los sujetos participantes (unos más expertos que otros) y la manera como ellos interactúan influyen en el paso de la heterorregulación a la autorregulación. De allí que la retroalimentación resulte decisiva para dicho proceso.

De acuerdo con Hyland (2009, p. 132), la retroalimentación cumple “un papel central en la enculturación de los estudiantes en la alfabetización y las epistemologías disciplinarias”. En ese sentido, es parte fundamental del proceso de investigación para que el estudiante de posgrado se

vuelva más independiente, para que aprenda por sí mismo, mantenga la motivación, la identidad académica y su voz como escritor. Kumar y Stracke (2007) explican que “es a través de la retroalimentación escrita que el director comunica y provee entrenamiento académico avanzado al estudiante, particularmente en la escritura. [...] [La retroalimentación] está en el corazón de la experiencia de aprendizaje de un estudiante de doctorado” (p. 462). Igualmente, la retroalimentación se refiere a una forma de comunicación e interacción; al respecto, Higgins et al. (2001) destacaron su papel dialógico, pues conduce a la discusión, la aclaración y la negociación.

La confrontación a través de comentarios se constituye en un mecanismo de interacción entre el director y su asesorado que permite a este último reflexionar sobre su escritura. La retroalimentación es también una estrategia pedagógica de apoyo ante la soledad y el aislamiento en el cual muchas veces se encuentra el tesista. Esa constante reflexión sobre su proceso de investigación y su escritura es fundamental para que el estudiante se constituya en investigador, máxime si tiene en cuenta que en posgrado la tesis “es un texto cuidadosamente elaborado, que emplea a menudo un discurso retórico en alto grado; es una comunicación escrita que implica un largo proceso de elaboración y maduración, de lugar y tiempo diferido entre el escritor y su lector” (Borsinger de Montemayor, 2005, p. 269). Así mismo, supone aportar al estado de conocimiento del campo disciplinar donde se inscribe.

En dicha retroalimentación se cierra una brecha entre el rendimiento actual del estudiante y el deseado (Parr y Timperley, 2010), de manera que los comentarios permiten la comprensión del tema y al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por parte del estudiante. Se trata de un proceso que proporciona experiencias de desarrollo y alienta al tesista a la autorregulación del aprendizaje (Stracke y Kumar, 2010).

El comentario y las características lingüísticas analizadas en este artículo

Un comentario es un texto, es decir, una unidad lingüística alrededor de la cual se establece una comunicación entre un emisor (director) y un receptor (tesista). Como todo texto está formado por una interrelación de al menos tres niveles o componentes: el nivel semántico (contenidos, ideas), el nivel sintáctico (formas, estructuras) y el nivel pragmático (acto de habla y sus condiciones de uso). A continuación, se plantea una caracterización general de estos niveles, teniendo en cuenta que son los criterios específicos en los cuales se basará la categorización de los datos recopilados para este estudio.

A *nivel pragmático*, en el análisis de un comentario se identifica cuál es el emisor y qué papel asume, cómo se percibe al receptor (si se le permite o no cuestionar la observación, si se resalta o no los logros) y cuál es la finalidad del comentario, es decir, la intención comunicativa: acto de habla ilocutivo. En ese sentido, para el análisis de los comentarios, se retoma especialmente la teoría de actos de habla de Austin (1962) y de Searle (1969), quienes plantean que las personas realizan actos al emplear el lenguaje, es decir, se usa el lenguaje para ordenar, pedir, advertir, aconsejar, etc. Un acto ilocutivo puede ser literal o no literal, directo o indirecto:

Un acto es *literal* si un hablante piensa o quiere decir lo que dice. Inversamente, diremos que un acto es *no literal* si un hablante no piensa o no quiere decir lo que sus palabras significan literalmente. [...] Un acto es *indirecto* si un hablante ejecuta ese acto por medio de la ejecución de otro acto de habla [...]. Un acto es *directo* [...] si no se ejecuta por medio de ningún otro acto. (Akmajian, Demers y Harnish, 1984, p. 318. Cursivas del original).

En esa línea, Kumar y Stracke (2007), analizando lo que *hacen* los comentarios, adoptan también esta teoría al asociarla con las funciones del lenguaje: referencial, directiva y expresiva, las cuales son componentes básicos de cualquier interacción (Holmes, 2001, p. 529). La referencial remite a los comentarios que proveen información; la directiva, a la relación docente/estudiante (enunciados directivos que intentan que el receptor haga algo); y la expresiva se focaliza en el hablante director (afirmaciones expresivas que manifiestan los sentimientos del hablante). A continuación, se presenta una tabla que resume estos componentes

Tabla 1
Aspectos pragmáticos por analizar en los comentarios

Función del lenguaje	Acción	Ejemplo
Referencial	De redacción	Por favor, use el conector adecuado.
	Organización	Esto no corresponde a los antecedentes.
	Contenido	¿De quién es este término?
Directiva	Recomendación/sugerencia	Tal vez esto no es necesario.
	Pregunta	¿Está seguro de lo que está afirmando?
	Instrucción/orden	Aclarar este concepto
Expresiva	Elogio	Bien, ¡buen ejemplo!
	Crítica	Esta tabla... no contribuye al texto.
	Opinión	Recomiendo ahondar en lo que motivó esto.

Fuente: adaptada de Kumar y Stracke (2007, p. 464).

También a nivel pragmático se analiza lo referido al tono, el cual está ligado a la cortesía verbal: el comentario como acto comunicativo con una intención procura modificar el comportamiento del tesista, esto es, actuar sobre el destinatario. Los comentarios buscan establecer acuerdos de edición, modificación y transformación de la tesis, para lo cual el tono es fundamental, pues de acuerdo con este puede lograrse —o no— el propósito comunicativo. Si el tono es positivo y constructivo, el receptor posiblemente lo procesará mejor que si el tono es negativo/destructivo o descalificador.

En el *nivel semántico* se estudia el contenido (macroestructura), las ideas e información que aporta. Desde este nivel se analiza en qué aspecto(s) se centra el comentario, lo cual tiene una estrecha relación con el tipo de texto en el que aparece: en nuestro caso una tesis de maestría que tiene unas categorías específicas como el marco teórico y metodológico, el estado de la cuestión, etc. Se analiza también cómo se desarrolla la referencialidad en el texto: si el comentario tiene un desarrollo amplio, si presenta argumentos que justifiquen la valoración, si es proactivo (con sugerencias) o no.

A *nivel sintáctico-textual* se analiza la forma en que se presenta el discurso, cómo se materializa la intención comunicativa. Comprende dos aspectos: la cohesión y la longitud del texto. La cohesión es la propiedad textual que refleja las relaciones lógicas entre palabras, frases y oraciones (Calsamiglia y Tusón, 2002) tiene que ver con el desarrollo lineal del texto. Hacen parte de la cohesión fenómenos como la concordancia, el manejo de los pronombres, la construcción de las oraciones, el uso de los conectores. Un texto es cohesivo si las oraciones están bien construidas (esquema completo de sujeto, verbo y complementos), si hay un orden lógico en la presentación de la información y en la organización del texto, si se respetan las reglas gramaticales, de puntuación y de ortografía de la lengua española, etc.

La longitud hace referencia a la extensión del comentario: si es corto, mediano o largo.

Metodología

La investigación que se presenta en este artículo se inscribe en un modelo metodológico cualitativo de tipo exploratorio. Para el logro del objetivo general —caracterizar en términos lingüísticos y pedagógicos comentarios escritos hechos por directores de tesis de maestría— se pidió a través de un correo electrónico a 40 tesistas de distintas maestrías de una facultad de Ciencias Humanas comentarios que tuviesen de sus directores de tesis; solo 15 estudiantes enviaron la información. Se pidió también a 5

directores de tesis que nos prestaran copias de apartados de tesis o de borradores de tesis donde hubiera comentarios suyos. Los 5 aceptaron y nos ofrecieron los trabajos. Es importante aclarar que las investigadoras solo tuvieron acceso a los borradores de ocho tesis completas, los demás documentos fueron partes de tesis. En este último caso, se analizaron todos los comentarios, que no fueron más de dos o tres. En el primer caso, con el fin de unificar la muestra (es decir que no fueran más de tres por director), se usó como criterio de selección pedir a los estudiantes que ellos eligieran los 3 comentarios que más les había impactado negativa o positivamente. Estos tres comentarios correspondían aproximadamente a un 10% de los comentarios globales. En total, se analizaron 56 comentarios de 20 directores de tesis. Para el análisis del contenido de las categorías en las que se centraba el comentario, se tuvo en cuenta la totalidad de comentarios, esto es, 276.

El análisis de los datos se hizo a partir de los niveles de la lengua antes mencionados y con base en el esquema de análisis de datos planteado por Miles y Huberman (1994): reducción de los datos, síntesis y agrupamiento y verificación de resultados: cada investigadora analizó de forma independiente los comentarios, los clasificó y después se confrontaron las respuestas con el fin de garantizar su fiabilidad.

Para esta investigación se elaboró un modelo básico asociado a tres grandes categorías —los niveles—, incluyendo a nivel pragmático las funciones del lenguaje planteadas por Kumar y Stracke (2007). En la siguiente tabla se resumen los aspectos considerados en el análisis de los comentarios (tabla 2).

Tabla 2

Esquema de análisis de los comentarios realizados por los directores a sus tesis

Pragmático	Semántico	Sintáctico
Función del lenguaje (Kumar y Stracke, 2007).	Tipo de comentario: general o local.	Cohesión: si es cohesivo el comentario o no.
Acto de habla privilegiado (sugerencia/recomendación, pregunta, aseveración, orden) y finalidad.	Aspecto en el que se centra el comentario (macroestructura): forma, contenido o ambos.	Longitud: corto, mediano o largo.
Rol del emisor.	Referencialidad: desarrollo, argumentación.	
Rol del receptor: pasivo/ activo. Opción de discutir.		
Tono: positivo/ negativo.		
Constructivo/destructivo.		

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Se presentan primero los resultados lingüísticos, atendiendo a las categorías enunciadas anteriormente y luego, las implicaciones pedagógicas de este análisis.

Resultados lingüísticos

A. Consideraciones pragmáticas

Tabla 3

Distribución de los comentarios de acuerdo con aspectos pragmáticos

Criterio	Aspectos específicos	Total/56	Porcentajes (%)
<i>Propósito comunicativo</i>	Actos de habla literales	45	80,0
	Actos de habla <i>no</i> literales	11	20,0
	Actos de habla directos	46	82,0
	Actos de habla indirectos	10	18,0
<i>Acto de habla privilegiado/ función directiva (Kumar y Strake, 2007)</i>	Sugerencia	18	32,5
	Pregunta	15	27,5
	Aseveración	13	22,5
	Orden	10	17,5
<i>Rol del emisor y del receptor</i>	Evaluador	38	67,0
	Coautor	12	22,0
	Corrector	6	11,0
	No tiene opción de discutir (pasivo)	52	92,8
	Sí tiene opción de discutir	4	7,2
<i>Función del lenguaje: referencial y expresiva</i>	Redacción	26	46,2
	Organización	6	10,0
	Contenido	25	43,8
	Crítica	18	32,2
	Opinión	32	58,0
	Elogio	5	9,8

Criterio	Aspectos específicos	Total/56	Porcentajes (%)
Tono: <i>Negativo/ positivo</i>	No se resalta lo positivo	51	90,2
	Se resalta lo positivo	5	9,8
Constructivo/destructivo	Constructivo	46	82,0
	Descalificador	10	18,0

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los comentarios analizados son literales, pero el 82 % de ellos son indirectos, es decir, son actos de habla en los que no se pide directamente lo que se desea. Estos resultados se correlacionan con el tipo de acto de habla privilegiado: contrario a lo esperado no es la aserción el acto privilegiado, sino la sugerencia. Veamos unos ejemplos en (1) y (2):

(1) Tal y como está redactada esta parte de la frase, no se entiende si el hallazgo fue suyo (al encontrar el libro) o de Montejo (al inventarse los heterónimos). Habría que reescribirla para evitar ambigüedades.

(2) Esta parte del título queda muy amplia, muy genérica, acótela más.

(1) es un comentario que hace alusión a uno de los problemas más frecuentes de las tesis: el manejo de las fuentes. Busca que el estudiante aprenda a establecer una relación adecuada entre su voz y la de otros autores, uno de los aprendizajes más difíciles de adquirir. Es un acto de habla literal e indirecto: no se le ordena al receptor que cite adecuadamente (lo que sería un acto de habla directo), sino que se lo invita cortésmente a hacerlo. Obsérvese que no se acusa al estudiante de plagio, sino que se presenta el acto de habla modalizado por el verbo *deber*, lo que le da un tono positivo y constructivo, con lo que se logra el propósito comunicativo. En (2) se ordena el ajuste en el título de manera literal y directa.

Los propósitos comunicativos se expresan mayoritariamente a través de las sugerencias (3) y preguntas (4) y en menor medida por medio de aseveraciones (5) y órdenes (6). Veamos.

(3) Hubiera sido útil mostrar el concepto de cultura escrita ligado a las tradiciones de estudio existentes, lo que se presenta está muy generalizado.

(4) ¿A qué se refiere con indicadores didácticos? Los indicadores didácticos, según la perspectiva de didáctica que estamos trabajando serían indicadores de cara a los procesos de enseñanza...

(5) No entiendo el sentido de esta actividad, no es clara la planeación... Además, está a muy poco de finalizar la secuencia didáctica y nada que llegaran a la escritura del producto final [sic].

(6) Desarrolla un poco más la problemática de convivencia social y el desinterés por la lectura y la escritura, para luego sí exponer cómo la propuesta del profesor Galán entra a proponer una alternativa al respecto.

(3) Tiene como finalidad invitar al estudiante a puntualizar un concepto teórico que es necesario para la investigación; sin embargo, la sugerencia relativiza el propósito comunicativo, al punto de que el receptor podría no acatarla. (4) es una pregunta retórica pues lo que se busca es que el receptor precise este concepto. (5) expresa un reproche a través de una aseveración. La docente desea que se revalúe el trabajo propuesto. (6) es una orden clara y directa.

En relación con el rol del emisor, se encontró que hay tres papeles claramente diferenciados: evaluador, coautor y corrector de estilo.

En la mayoría de los comentarios el emisor se pone como evaluador, esto es, emite un juicio, generalmente sobre un error o una debilidad del texto con miras a su rectificación o enmienda. El receptor se ubica en una posición de subordinación en la que no se le deja margen para discutir la observación. Ejemplos típicos se ven en (1) y (2), presentados anteriormente, y en (7):

(7) Exceptuando los dos párrafos finales de este apartado [marco teórico], el escrito se caracteriza por presentar una propuesta discursiva heterogénea, estructurada a partir de paráfrasis, citas y notas pie de página, articuladas en formatos de resumen, reseña y recuento, de los enfoques teóricos correspondientes a algunos especialistas del ámbito de la cultura escrita. En otras palabras, la excesiva recurrencia al discurso de los autores referidos ha determinado la dilución discursiva de quien escribe el documento. Se hace necesario pensar en la estructura del marco teórico, cómo se jerarquizaría la información y cómo la voz de quien escribe no se diluye entre tanta cita sin un tejido claro.

(7) es una dura crítica que muestra la mirada evaluadora del emisor sobre un grave problema de la tesis. Hay un amplio desarrollo justificativo, antes de la solicitud final.

El emisor asume el rol de coautor cuando participa activamente en la investigación y en la redacción del documento y, en consecuencia, hace aportes para la construcción del texto, tal como se ve en (8), y da la posibilidad al estudiante de discutir la observación, como se muestra en (9a- 9c):

(8) Esto se dijo en el párrafo anterior a la cita. No es necesario repetirlo. Una opción mejor es la siguiente: Dado que él se siente identificado con la misión de purificar la lengua, su empresa tiene, además, un rasgo importante de mesianismo. [...]

(9a) El tema, como lo estás planteando, tiene mayor claridad. El estudio comparado entre dos instituciones puede ser discutible: ¿vale la pena? Las narrativas como objeto de análisis son un buen camino.

(9b) No me gusta la palabra “éxito” en la pregunta de investigación. Lo podemos hablar con más tiempo.

(9c) La próxima semana podemos encontrarnos para discutir la pregunta de investigación.

Obsérvese el tono de los últimos tres comentarios que invita al estudiante a la reflexión y abre el espacio para el diálogo, de manera similar a como lo hacen dos coinvestigadores. Los estudiantes a través de la discusión se ven retados a pensar de nuevo, leer más y revisar sus escritos. El hecho de que el director de la tesis plantee comentarios como coautor supone el apoyo y la crítica al tesista, también un compromiso mutuo y una estructura regulatoria de la participación que no solo inclina la obligación de culminar y mejorar el texto hacía el estudiante, sino también hacia el Director. No se trata únicamente de hacer señalamientos sobre los problemas y los errores, sino que a través de estos se establece un diálogo que les permite avanzar en el desarrollo del texto, comprender el sentido de la retroalimentación y abrir caminos de edición compartida. Además, se alienta y se anima al estudiante, generando oportunidades de aprendizaje sobre su proceso de escritura, que le permiten confrontarse y autorregularse sobre los cambios del texto.

Finalmente, se encontró —a través del sistema de control de cambios— que hay docentes que revisan el texto y corrigen directamente los problemas, ya sea de puntuación, redacción, ortografía e incluso hacen ajustes de apartados importantes de la tesis (metodología, conclusiones). El profesor se convierte en un corrector de estilo que elimina lo que considera inadecuado y lo sustituye para ajustar el texto a lo que considera ideal. Obsérvese el siguiente comentario:

(10) Te hice algunos cambios en las conclusiones.

Este papel le ayuda al estudiante a salir del paso, pero si el profesor no explicita y explica al tesista el error, no contribuye con su formación.

En cuanto a la función referencial prevalecen los comentarios en torno a la redacción y al contenido, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

(11a) Revisar esta enunciación ¿recuperar? ¿De qué?

(11b) Es necesario revisar la construcción del párrafo pues vienen hablando de la enseñanza de la lengua y de repente hablan de la literatura, sin hacer una conexión explícita entre uno y otro aspecto

(12a) De nuevo, la referencia a prácticas tradicionales, pero no se explica a qué se hace referencia con ello, cuáles son, por qué se consideran tradicionales, qué las caracteriza, a qué otras prácticas se oponen, qué caracteriza su discurso, etc. Sin la debida descripción y argumentación, esta referencia queda como un lugar común que no brinda mayor información.

(12b) Yo creo que aquí o más adelante vale la pena extender la reflexión al tema de la formación técnica en detrimento de la humanística y así tocar algo de las implicaciones políticas/ideológicas/económicas que subyacen a este fenómeno.

En los ejemplos (11a-11b) se resaltan aspectos de la redacción. Este tipo de comentarios son muy frecuentes y hacen referencia a diferentes aspectos como coherencia, precisión léxica, construcción de oraciones y párrafos, puntuación, manejo de tiempos verbales, etc. En cambio, en los ejemplos (12a-12b) el comentario enfatiza en aspectos puntuales de información que es redundante, repetitiva, incompleta o por el contrario que debe ampliarse o modificarse, conceptualizaciones o postulados por desarrollar o precisar.

En cuanto a lo referido a la función expresiva, prevalecen los comentarios que emiten opiniones, es decir, valoraciones generales del director que se ponen en consideración del tesista con el objetivo de informar sobre algún aspecto de la tesis que puede mejorarse. Este aspecto tiene una estrecha correlación con el rol de evaluador. Un ejemplo típico se ve en (7).

El otro aspecto pragmático tenido en cuenta es el tono, solo se encontraron cuatro observaciones, correspondientes a dos docentes, que resaltan aspectos positivos del trabajo hecho por el estudiante, veamos:

(13) Sí, su trabajo parece ir en una dirección pertinente. Sin embargo, parta de la idea *a priori* de que no hay ficción en la crónica periodística incluso si hay recursos de escritura literaria que Ud. debe mostrar [...].

(14) María Cristina, tu trabajo promete ser un buen trabajo. Para ser un primer abordaje al análisis de los datos, vas por buen camino. Pero hay que trabajar cuidadosamente los aspectos señalados a lo largo de la tesis, especialmente los resaltados en amarillo.

(15) La escritura es fluida y mejoró considerablemente.

(16) Mejoró el desarrollo temático de este apartado, en la explicación del concepto de práctica pedagógica se hace evidente como una acción intencionada y reflexiva entre el maestro y el estudiante; sin embargo, aún debe profundizarse, articularse y distinguirse del de práctica docente y práctica de enseñanza. Habría que pensar ¿qué caracteriza la práctica pedagógica? ¿Desde qué autores se está documentando? ¿Cómo se articulan la teoría y la práctica?

El inicio de los comentarios anima al escritor, le muestra que puede mejorar y hacer el trabajo, lo que no significa que no se puedan pedir ajustes. Se trata de una retroalimentación constructiva que se enfoca en valorar y elogiar el trabajo realizado y motivar al alumno para continuar aportando acerca de cómo puede mejorarse el texto. Además, la inclusión de preguntas posibilita la reflexión por parte del estudiante.

También se encontró que algunos comentarios resultaban poco constructivos para el receptor, esto es, comentarios siempre negativos o en tono amenazador, como se ilustra en (17), (18) y (19):

(17) Te recuerdo que el número de páginas para el avance 1 es de unas 20, ya que el total del trabajo es de 50 máximo. Te has excedido en 13 páginas que vas a tener que resumir para ajustarte a los límites exigidos. Por otro lado, queda totalmente descompensado el espacio que dedicas al marco teórico y a la metodología, tiene que ser algo más equilibrado.

(18) ¿Cómo se te ocurre poner esto así? Sin cita, sin introducción, sin reflexión.

(19) Tú no puedes seguir con el “Marco teórico” que escribiste para tu proyecto de investigación, pues este es una colcha de retazos de planteamientos de autores que en muchas ocasiones no se relacionan entre sí o que tocan aspectos teóricos que no son útiles para la investigación que estás haciendo.

Estos tres comentarios son opuestos a los presentados anteriormente. Los imperativos categóricos (*te recuerdo*) y las valoraciones del profesor (*grave*, “*cómo se te ocurre*”, “*colcha de retazos*”) expresadas en forma explícita o implícita afectan la imagen del escritor.

Hay ocasiones en las que el profesor no ofrece propiamente un comentario, sino que resalta o subraya un apartado en rojo sin ninguna nota; aparecen interrogaciones al lado (¿?) o palabras sueltas como *incoherencia*, *incompleto*, que por lo general no son comprendidas por el estudiante y en consecuencia no sabe qué hacer, lo que suele bloquear al escritor (Ochoa y Cueva, 2017).

B. Consideraciones semánticas

Tabla 4

Distribución de los comentarios de acuerdo con aspectos semánticos

Criterio	Aspectos específicos		Total/276	Porcentajes (%)
General, específico o ambos	Específico		228	82,6
	General		30	10,8
	Ambos		13	4,6
Forma, contenido o ambos	Contenido		169	61,4
	Forma		92	33,3
	Ambos		13	4,7
Categoría sobre la que se centra el comentario		Marco teórico	52	18,7
		Resultados	48	17,4
	Aspectos de contenido	Estado de la cuestión	36	13,1
		Metodología	29	10,4
		Introducción	33	12,0
		Todo	22	8,1
	Aspectos de forma	Redacción	56	20,3
	Con o sin argumentos / desarrollo / explicación	Con desarrollo	141	51,2
Sin desarrollo		134	48,7	
Con o sin sugerencias de mejora	Sin sugerencias de mejora,	169	61,2	
	Con sugerencias de mejora:	107	38,8	
Cantidad de información	No suficiente	161	58,3	
	Suficiente	115	41,7	

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, la mayoría de los comentarios apuntan a aspectos específicos. Esto puede explicarse porque el docente va evaluando apartes de la tesis y por lo tanto la atención está en aspectos concretos¹; por ejemplo, se centra en el marco teórico, tal como se ilustra en (20):

1 Otra explicación tiene que ver con el hecho, señalado en la metodología, de que solo se contó con el borrador de ocho tesis completas.

(20) Dada la importancia acordada a las categorías “prácticas”, “experiencias”, “vivencias”, es necesario proponer una reflexión acerca de las mismas y las fuentes teóricas que se han usado.

Al ser específicos, los comentarios se distribuyen de manera equilibrada entre los distintos elementos superestructurales de una tesis: introducción, pregunta, estado de la cuestión, marco teórico, marco metodológico, resultados, y entre los aspectos de forma: maneras de citar y redacción.

No obstante, es recomendable hacer una o dos observaciones generales que resuman los problemas más importantes y luego sí pasar a las categorías específicas o viceversa. En estos casos se atiende tanto a lo general como a lo específico. Ejemplo de ello es (21):

(21) Serios problemas de citación. Las fuentes que utilizas son muy pobres. El MEN no es una autoridad académica, se puede poner, pero debe fortalecerse con investigadores. Hay problemas de redacción.

La mayoría de los comentarios se centran en el contenido, pero en general no tienen un gran desarrollo ni argumentación. Un ejemplo se muestra a continuación:

(22) Lo que pusiste como estado de la cuestión, no es un estado de la cuestión, excepto por la reseña del segundo trabajo.

En (22) no se le aclara al estudiante por qué lo que presentó no es un estado de la cuestión. El emisor simplemente descalifica el apartado. Es posible que el receptor al leer la observación no sepa qué hacer ni cómo.

Contrástese este ejemplo con los siguientes:

(23) Continuar la justificación considerando:

- El origen industrial del enunciado “rendimiento”.
- El problema de la evaluación en la Institución Educativa.
- La tendencia a asociar rendimiento académico con aprehensión o memorización de contenidos.

(24) Debes complementar el estado de la cuestión (buscar más investigaciones similares a la tuya, es decir, donde se enseña a usar los marcadores o más específicamente los conectores). Después deja solo lo de conectores en el marco teórico y usa solo las referencias de Montolío. Después, toda la parte de diagnóstico y de enseñanza, debe hacerse de nuevo. Mañana te mando un trabajo que hice para que veas lo que hay que hacer en esta parte. Sugiero que hagas el estado de la cuestión y pienses en la propuesta concreta. Cuando tengas algo, me lo mandas. Después hacemos lo del marco teórico (lo aplazas porque es complejo hacerlo).

(23) se divide en dos partes, inicialmente se presenta una observación local, centrada en la justificación, y posteriormente se focaliza en los aspectos por tener en cuenta en su desarrollo. En este comentario se proponen sugerencias puntuales para fortalecer la justificación y cualificar la interpretación de los datos. En (24) se evidencia también el deseo de la docente de ayudar a la estudiante, al detallar de manera precisa las tareas y ofrecerle un modelo por seguir. Obsérvese el amplio desarrollo de cada aspecto.

Hay, entonces, observaciones que le ofrecen al estudiante una ruta por seguir para mejorar el texto.

Llama la atención el alto porcentaje de los aspectos formales. Esto puede explicarse por el hecho de que los borradores de las tesis completas eran versiones casi finales, es decir, seguramente ya se habían hecho observaciones puntuales a cada parte y en estas versiones de lo que se trataba era de depurar el texto. Los contenidos de los comentarios dependen entonces del momento mismo de la investigación: introducción, desarrollo, redacción final.

Como aspectos recurrentes señalados por los docentes, se observa que se hacen fuertes críticas a textos mal escritos, a conclusiones que no estén sustentadas debidamente y a información mal citada.

C. Consideraciones sintácticas

Tabla 5

Distribución de los comentarios de acuerdo con aspectos sintácticos

Criterio	Aspectos específicos	Total/56	Porcentajes (%)
<i>Longitud: corto, mediano o largo</i>	Corto	36	63,4
	Largo	11	19,5
	Mediano	10	17,1
<i>Cohesión</i>	Cohesivo	32	58,0
	Falta de cohesión	24	42,0

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los comentarios son cortos, lo que se correlaciona con el hallazgo relacionado con el ítem de la referencia: los comentarios no tienen gran desarrollo ni justificación.

Como se ve en la tabla 5, hay una leve superioridad de comentarios cohesivos, es decir, la redacción es clara, se comprende y el texto respeta las normas de la lengua española. Sin embargo, en una proporción muy cercana se pueden encontrar ejemplos con problemas de cohesión. Veamos de nuevo el ejemplo (5).

(5) No entiendo el sentido de esta actividad, no es clara la planeación...
Además, está a muy poco de finalizar la secuencia didáctica y nada que llegan a la escritura del producto final...

(5) termina con un registro muy informal, casi oral, impropio de lo que espera como comentario de una tesis de maestría. Una redacción mejor podría ser (6a):

(6a) No entiendo el sentido de esta actividad, no es clara la planeación...
Además, está a muy poco de finalizar la secuencia didáctica y aún no hace referencia a la escritura del producto final...

Implicaciones pedagógicas

Es importante que los profesores tomen conciencia de los comentarios que ofrecen a sus estudiantes, en aspectos como la claridad, la profundidad, el tono, la calidad, la frecuencia, la cantidad de información, y de sus implicaciones y de las formas como pueden mejorarlos para potenciar el trabajo tanto del estudiante como de sí mismo. Diferentes estudios confirman que los comentarios efectivos son fundamentales en la enseñanza de calidad (Hattie, Biggs y Purdie, 1996; Hattie y Jaeger, 1998; Ramsden, 2003). El alumno aprende en la medida en que sepa lo que está haciendo bien y lo que necesita para mejorar. Es recomendable que los programas de maestría inviten a los docentes a reflexionar sobre este tema. De igual manera, es necesario que los estudiantes exijan a sus directores comentarios precisos, con sugerencias, con posibilidad de discutir y llegar a un acuerdo. El tesista debe estar en libertad de pedir aclaración y de estar en desacuerdo con las observaciones. Solo en un clima de diálogo y reflexión se puede construir un texto.

Cuando se trata de actos de habla literales hay cierta garantía de comprensión; cuando no, algunos comentarios corren el riesgo de no ser comprendidos bien o ser comprendidos en clave de ironía, sarcasmo o reproche. Algunos docentes tienen un estilo directo y expresan sus sugerencias por medio de órdenes, lo que es claro, pero puede sentirse un poco “agresivo”. A menudo, el uso de actos directos e indirectos que aluden solo a las carencias del texto tiene un impacto potencialmente negativo en la autopercepción y en la confianza de los estudiantes (James, 2000).

Igualmente, el hecho de que los comentarios no revelen detalles que aporten una ruta de cómo enmendar los problemas, que no sean claros, o el uso indiscriminado de actos de habla indirectos contribuye a que la retroalimentación sea menos efectiva (Carless, 2006; Gibbs y Simpson, 2004; Weaver, 2006).

De otra parte, la posibilidad de discutir la observación es una perspectiva “democrática” en la cual el alumno puede replicar a la crítica, manifestar su acuerdo o desacuerdo. Es un proceso más dialógico y formativo que aquel que simplemente ordena sin ninguna justificación. El desarrollo de una tesis en posgrado se constituye en una práctica de enculturación académica (Hyland, 2009; Prior, 1998; Prior y Bilbro, 2012), que debería promover una actitud crítica y una aproximación a la escritura articulada a la investigación. Esto implica, de un lado, hacer conexiones entre la teoría y la práctica, conectar teorías, argumentar y razonar; de otro lado, fomentar el desarrollo de roles académicos (que el estudiante asuma su voz como escritor/investigador) y la reconfiguración del sujeto que participa en una actividad alfabetizada.

El hecho de que una observación no tenga un adecuado desarrollo y argumentación puede generar problemas de comprensión y de solidez en la medida en que el comentario no presenta una justificación que convenza al estudiante y le haga comprender su importancia

Es positivo que los comentarios se centren en el contenido, pues de lo que se trata es de ayudar a los alumnos a construir un conocimiento alrededor de una pregunta de investigación. Cuando el trabajo únicamente se centra en las formas, el estudiante siente que no aprendió a investigar y que el trabajo del director de tesis lo hubiera podido hacer un corrector de estilo. También se puede transmitir la idea equivocada de que los problemas son solo de forma. Lo que los estudiantes piden y desean es un profesor experto en un tema y en investigación que ayude a los estudiantes a incursionar en el campo investigativo al cual están adscritos (Moreno y Ochoa, 2016), incursión que pasa también por revisar la forma de los textos: redacción y estilo, pero no puede focalizarse solo en ello.

Resaltamos como positivo las observaciones en las que se le ofrece al estudiante un camino: lo que debe hacer, las posibilidades que tiene. Es muy distinta una observación que solo detecta el error de aquella que además brinda una solución. Este tipo de observaciones suelen ser más constructivas en cuanto ayudan al alumno a salir del problema, lo orientan.

Los comentarios enfocados en el contenido que hacen valoraciones positivas sin perder objetividad, en tono suave y sugerente, pero con autoridad, que promueven preguntas reflexivas, favorecen el diálogo, el aprendizaje, el hacer frente a los segmentos difíciles y a la co-construcción

de conocimiento. Igualmente, esto se debe apoyar en conversaciones dirigidas al esclarecimiento de los comentarios, como lo plantean Handley y Williams (2011).

Es importante que el alumno reciba estímulos positivos durante el desarrollo de su tesis. Este tipo de estímulos le ayudan a superar los momentos difíciles, las severas críticas, en un proceso que es muy duro y de largo aliento. Lo positivo le permite al estudiante sentir que es capaz de tener logros y reafirma su autoestima y su confianza, esenciales en un proceso de tesis. Cuando el director centra la atención solo en los aspectos problemáticos que hay que mejorar, pierde la oportunidad de estimular al alumno. Se trata de enseñar el oficio de la investigación, esto es, formar a los tesisistas para que tomen consciencia de la importancia de manejar datos adecuadamente y producir informes de investigación bien argumentados y documentados, pero en un ambiente constructivo. También es importante generar espacios de comunicación entre profesores y estudiantes en los cuales se discutan los objetivos y las expectativas frente a la retroalimentación. Este tipo de espacios puede complementarse con el trabajo por pares, para la tarea de revisión de textos.

Los problemas de coherencia, cohesión, citación, presentes en la mayoría de textos de los estudiantes deben trabajarse desde el inicio de la maestría y particularmente en los seminarios de investigación. Se hace pertinente pensar en cómo generar un trabajo pedagógico que apoye al alumno a través de grupos o redes de apoyo (Aitchison y Lee, 2006; Caffarella y Barnett, 2000). Más allá de ser un proceso lineal, silencioso y de control, se trata de que los directores de tesis y los diferentes agentes implicados en el acompañamiento del tesisista presten atención a la naturaleza y la dinámica de trabajo establecida a través de los borradores y las diferentes entregas del estudiante. Se ha demostrado que “la interacción entre pares en grupos de escritura es doblemente poderosa, puesto que los estudiantes demuestran su conocimiento conceptual, así como su capacidad para comunicarlo a través de la escritura” (Aitchison, 2010, p. 87). Asumir la retroalimentación desde un escenario dialógico alienta la reflexión y puede conducir más eficazmente a los resultados deseados en el nivel de posgrado. De ahí que sea importante poner el acento en los comentarios escritos como una forma de comprender el ciclo de retroalimentación del tesisista.

Discusión y conclusiones

Esta investigación se propuso indagar acerca de las características lingüísticas de los comentarios que hacen directores de tesis de maestría a los borradores que presentan sus asesorados y las implicaciones que se derivan

de ello. Para abordar este objeto de estudio se llevó a cabo un estudio cualitativo donde se analizaron 56 comentarios teniendo en cuenta los niveles sintáctico, semántico y pragmático de la lengua.

Los datos muestran que en términos pragmáticos la mayoría de los comentarios son literales, indirectos, no dan opción al receptor para cuestionarlos, no señalan los aspectos positivos y evidencian un rol del emisor como evaluador. A nivel semántico, en general, se trata de comentarios específicos, centrados en el contenido, con un énfasis importante en el marco teórico, con cierto desarrollo, pero no siempre con la información suficiente y sin sugerencias sobre cómo mejorar el texto. En el aspecto sintáctico, priman los comentarios cortos y medianamente cohesivos.

Es importante aclarar que los comentarios escritos en muchos casos suelen complementarse con asesorías presenciales que permiten al estudiante aclarar las observaciones y expresar su acuerdo o no con ellas.

Los resultados de esta investigación coinciden en parte con los señalados por Tapia-Ladino (2014) y por East et al. (2012), en relación con los aspectos en los que se focalizan los comentarios. Para Tapia-Ladino (2014), los comentarios aluden a aspectos relacionados con el léxico, la sintaxis, la semántica, el género discursivo y los hábitos académicos y para East et al. (2012), el marco teórico genera un número considerable de comentarios. Esto puede explicarse porque es una de partes más complejas de elaborar. Así mismo, los datos de Tapia-Ladino muestran que los comentarios sugieren e imponen tareas; esto se correlaciona con los tipos de actos de habla encontrados en esta investigación: la mayoría son sugerencias y aseveraciones que apuntan a lo que se debe hacer o corregir.

Compartimos la afirmación de Prior y Bilbro (2012) de que la escritura es una práctica social situada y en consecuencia su desarrollo a nivel universitario implica aprender cómo se construye el conocimiento en una disciplina, en qué contextos se produce y en qué condiciones. Y en este proceso es crucial el papel del director de la tesis.

Investigaciones como la de Rosas et al. (2006) o la de Ochoa y Cueva (2012) resaltan la importancia que dan los tesisistas al aporte de ideas y sugerencias constructivas. Rosas et al. (2006) destacan asimismo como una característica importante del director de tesis la apertura al abordaje de puntos sometidos a discusión, característica que no se hace visible en los comentarios analizados. Yu y Lee (2013), por su parte, insisten en que el comentario debe ser más formativo que evaluativo.

Como lo señalan Moreno y Ochoa (2016) y Tapia-Ladino (2014), por lo general, los estudiantes aceptan los comentarios para mejorar los textos. De ahí el efecto que ellos tienen en el proceso de terminación de la tesis. Este efecto está mediado por el tipo de tesisista.

En Valarino (1997) hay un decálogo de tipos de estudiantes-tesistas; está el que posterga, el que duda siempre, el que no concluye nada. Alumnos que tienden a postergar o que se les dificulta terminar una tarea requieren comentarios precisos, con orientaciones muy directas para que aclaren al máximo sus ideas. Al tesista indeciso es necesario proporcionarle instrucciones claras y concretas para que pueda continuar el trabajo y caminos para hacerlo. Comentarios descalificadores, sancionadores y que minan continuamente la autoestima de la persona son muy perjudiciales para individuos que se dejan vencer por las críticas, esto los puede llevar a abandonar la tesis. La función del comentario no debe ser desalentar al estudiante, sino mantener su confianza.

Ponerse en el lugar del alumno favorece considerablemente la interacción y el avance de la tesis. Si el profesor piensa qué es lo que le ocurre al tesista, si comprende su situación, si ve en qué punto está bloqueado y por qué, y si identifica cuál es el problema del texto y se lo explica, puede ayudarlo de una mejor manera. El comentario debe lograr un cambio favorable frente al proceso investigativo y frente a la escritura: explicar por qué lo que se hizo no está bien y señalar cómo podría hacerse mejor. En fin, es necesario, como señalan Ghazal et al. (2014), que la retroalimentación sea de calidad

De otra parte, la retroalimentación —en forma de comentarios— tiene una función referencial importante, pero también relacional (cf. Higgins, Hartely y Skelton, 2001; Franke y Arvidsson, 2011), dado que, por un lado, permite cerrar la brecha entre la versión actual de la tesis y el desempeño deseado (East et al., 2012; Gulfidan, 2009; Hyatt, 2005). De otro lado, el comentario puede favorecer el diálogo entre director o tesista o impedirlo. Y esto ocurre porque en términos de las funciones señaladas por Kumar y Stracke (2007), en el comentario se refleja también la función directiva: como el comentario sitúa al receptor y se dirige a él determina cómo se recibe y procesa la información. Tener en cuenta estas dos funciones permite alcanzar el objetivo último de la retroalimentación: lograr paulatinamente la independencia académica del tesista (Wisker et al., 2003) y su vinculación a una comunidad investigativa en contextos situados.

A lo largo del análisis se observó que algunos profesores se limitaban a señalar los errores para que el alumno los corrigiera. Hubo otro tipo de docente que corregía directamente el error, sobre todo cuando era menor, donde el profesor siente que es más fácil y rápido hacerlo él que pedirle al estudiante la corrección, y por último, se encontró docentes que asumen la dirección de la tesis como un coautor o coinvestigador, colaboran en su diseño, aportan información clave, corrigen y hacen sugerencias de cambio, comparten las angustias e inquietudes de la tesis, establecen un diálogo permanente con el estudiante, expresan comentarios positivos, comparten su experiencia y sus ideas con el escritor, explican qué se

puede hacer para mejorar el texto o encausar la investigación, dan opciones diversas, permiten el diálogo e invitan al estudiante a reflexionar a través de preguntas. Se trata de tres estilos de comentarios distintos a los que podemos rotular provisionalmente como evaluador, coautor o corrector de estilo. Este es un hallazgo de la presente investigación.

Para terminar, es importante resaltar el carácter exploratorio de la investigación y conocer sus limitaciones. En primer lugar, la muestra es pequeña, lo que no permite hacer generalizaciones. En segundo lugar, los comentarios analizados se limitaron al campo de las ciencias humanas y por ello los hallazgos no son aplicables a otras áreas. En futuros estudios es preciso ampliar esta muestra no solo en número de comentarios sino también en la incorporación de otras facultades. Posiblemente, los resultados varían de una a facultad a otra. Así mismo, es conveniente analizar los comentarios teniendo en cuenta las distintas etapas de la investigación y la supervisión: el inicio (proyecto), el desarrollo y el final (versiones con la totalidad de la tesis donde la revisión de la redacción juega un papel esencial). Finalmente, una investigación que puede ser útil es la correlación entre el análisis lingüístico y la percepción de los sujetos involucrados: directores y tesistas.

Referencias

- Aitchison, C. (2010). Learning together to publish: Writing group pedagogies for doctoral publishing. En C. Aitchison, B. Kamler, y A. Lee (eds.), *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond* (pp. 83-100). Londres: Routledge.
- Aitchison, C., Catterall, J., Ross, P. M. y Burgin, S. (2012). 'Tough love and tears': learning doctoral writing in the sciences. *Higher Education Research and Development*, 31(4), 435-447. doi: 10.1080/07294360.2011.559195.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. doi: 10.1080/13562510600680574.
- Akmajian, A., Demers, R. y Harnish, R. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bargar, R. R. y Mayo-Chamberlain, J. (1983). Advisor and advisee issues in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 54(4), 407-432. doi: 10.2307/1981905.

- Bartolini, A. M., Vivas, D. R., Petric, N., Schvab, B., Forzano, U. y Ferreira, C. (2013). Trayectorias de tesis de UADER: factores y protagonistas. Resultados preliminares. *Tiempo de gestión*, 16, 99-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4751165.pdf>.
- Bitchener, J., Basturkmen, H. e East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-97. doi: 10.6018/ijes/2010/2/119201.
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En L. Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 267-282). Córdoba, Argentina: Comunic-Arte Editorial.
- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. doi: 10.1080/03075070600572132.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En *II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Cotterall, S. (2011). Doctoral students' writing: Where's the pedagogy? *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413-425. doi.org/10.1080/13562517.2011.560381.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de posgrado: síntesis de los modelos teóricos. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 55-79.
- East, M., Bitchener, J. y Basturkmen, H. (2012). What constitutes effective feedback on postgraduate students' writing? The students' perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 1-16.
- Franke, A. y Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7-19. doi: 10.1080/03075070903402151.
- Fresán, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de Educación Superior*, 124, 103-122. Recuperado de publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf.

- Ghazal, L., Gul, R., Hanzala, M., Jessop, T. y Tharani, A. (2014). Graduate Students' Perceptions of Written Feedback at a Private University in Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 13-27. doi: 10.5430/ijhe.v3n2p13.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31. doi: 10.1007/978-3-8348-9837-1.
- Gulfidan, C. (2009). A model for doctoral students' perceptions and attitudes towards written feedback (tesis doctoral inédita). Utah State University, Utah.
- Handley, K. y Williams, L. (2011). From copying to learning: using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95-108. doi: doi.org/10.1080/02602930903201669.
- Hattie, J. A., Biggs, J. y Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hattie, J. A. y Jaeger, R. (1998). Assessment and Classroom Learning. A Deductive Approach. *Assessment in Education*, 5(1), 111-122. doi: 10.1080/0969595980050107.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Hernández, A., y Camargo, A., (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274. doi: 10.1080/13562510120045230.
- Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics* (2.ª ed.). Harlow: Pearson Education.
- Hyatt, D. (2005) 'Yes, a very good point!': a critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 339-353. doi: 10.1080/13562510500122222.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. Londres: Continuum.
- James, D. (2000). Making the graduate: perspectives on student experience of assessment in higher education. En A. Filer (ed.), *Assessment: social practice and social product* (pp. 151-166). Londres: Routledge Falmer.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. doi: org/10.1080/13562510701415433.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, E. y Ochoa, L. (2016). *Representaciones sociales sobre el proceso de revisión de la tesis de estudiantes de postgrado de ciencias sociales y humanas*. Documento inédito.
- 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.
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Revista Lenguaje*, 45(1), 61-87. doi: 10.25100/lenguaje.v45i1.4614.
- Odena, O. y Burgess, H. (2015). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590. doi: 10.1080/03075079.2015.1063598.
- Parr, J. M. y Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85. doi: 10.1016/j.asw.2010.05.004.
- Prior, P. (1998). *Writing/Disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic* (pp. 19-31). Bingley, UK: Emerald.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2.^a ed.). Londres: RoutledgeFalmer.
- Rincón, L., Sanabria, L. B. y López, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Folios*, 43, 59-76.
- Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 1-24.
- Rose, G. L. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46(1) 53-80.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stracke, E. y Kumar, V. (2010). Feedback and self-regulated learning: insights from supervisors' and PhD examiners' reports. *Reflective Practice*, 11(1), 19-32. doi: 10.1080/14623940903525140.

- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268. doi: 10.7764/onomazein.30.21.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. doi: 10.1080/02602930500353061.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. y Creighton, E. (2003). From supervisory dialogues to successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at post-graduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383-397. doi: 10.1080/13562510309400.
- Yu, S. y Lee, I. (2013). Understanding supervisors' commentary practices in doctoral research proposal writing: A Hong Kong study. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 473-483. doi: 10.1007/s40299-012-0046-9.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

