



Enunciación

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a03>

enunciación

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena

Students' Reactions to Written Comments Provided by Language Teachers in Chilean Secondary Schools

Mónica Tapia-Ladino¹ Camila Bustos Jara² Talía Salazar González³
Constanza Muñoz Muñoz⁴ María Varela Seguel⁵ Katia Sáez^{6,7}

Para citar este artículo: Tapia-Ladino M., Bustos C., Salazar T., Muñoz C., Varela M., Sáez K. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Enunciación*, 19(1), 39-52.

Recibido: 30-abril-2014 / **Aprobado:** 28-julio-2014

Resumen

Comentar los textos que los estudiantes van elaborando suele ser una práctica frecuente de los profesores de español como lengua materna. Sin embargo, son pocos los estudios que señalen cómo es la disposición a adoptar las sugerencias por parte de los estudiantes. Se presentan los resultados de un cuestionario (elaborado con comentarios diseñados *ad hoc*) aplicado a 142 estudiantes de dos establecimientos educacionales chilenos. Dichos resultados indican que, en general, los estudiantes reaccionan positivamente frente a comentarios del docente, prefieren aquellas sugerencias que ofrecen alternativas de mejora explícita. Los comentarios en forma de pregunta son menos preferidos y las sugerencias imperativas que toman control sobre el texto son aceptadas. Los hallazgos revelan que la oferta de *feedback* escrito es un área que es necesario incorporar en la formación de los futuros docentes de lenguaje.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de la escritura, feedback, lengua materna

Abstract

The findings show that the provision of written feedback is an area that needs to be included in the training of future language teachers. The practice of writing comments that students are elaborating is frequently used by teachers of Spanish as their first language. However, few studies indicate in favor of student willingness to apply these suggestions from teachers. The results of a questionnaire (made with *ad hoc* designed comments) applied to 142 students from two Chilean schools are presented. These results indicate that, overall, students react positively to teacher comments; they prefer suggestions that offer explicit improvement alternatives. Comments made in question form are less preferred and mandatory suggestions that take control over texts are accepted. Findings reveal that written feedback demand is an area that needs to be included in training of future language teachers.

Keywords: teaching-learning of writing, feedback, first language

- 1 Coordinadora del Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Correo electrónico: mtapia@ucsc.cl
- 2 Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación, UCSC. Correo electrónico: camila.bustosj@gmail.com
- 3 Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación, UCSC. Correo electrónico: talisalazargon@gmail.com
- 4 Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación, UCSC. Correo electrónico: constanza00munoz@gmail.com
- 5 Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación, UCSC. Correo electrónico: mvarlaseguel@gmail.com
- 6 Ingeniera y doctora en ingeniería eléctrica, académica del Departamento de Estadística de la Universidad de Concepción. Correo electrónico: ksaez@udec.cl
- 7 Profesoras de Lenguaje en Educación Secundaria, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

INTRODUCCIÓN

Cuando queremos alcanzar nuevos logros, necesitamos información externa acerca de cómo lo estamos haciendo, tal información es conocida como *feedback* o retroalimentación. Específicamente en los procesos de aprendizaje de la escritura los profesores frecuentemente comentan (oralmente o por escrito) diferentes aspectos del texto de sus estudiantes. El *feedback* escrito suele manifestarse de diversas formas: símbolos, colores, flechas, rayas, frases, oraciones, entre otras. La retroalimentación escrita ha sido identificada como un género específico denominado Comentario Escrito (En adelante CE). Se trata de un tipo de comunicación que los profesores proporcionan habitualmente a sus estudiantes, para la cual no reciben formación explícita. Al mismo tiempo, son escasos los estudios en español que describen la forma de los comentarios escritos y aún menos aquellos que informen sobre cómo receptionan los estudiantes las sugerencias que proporciona un docente a sus escritos. En este sentido, el objetivo de este artículo es determinar, con apoyo de un cuestionario *ad hoc*, cómo valoran los estudiantes de Enseñanza secundaria, de dos establecimientos particulares subvencionados de la región del Biobío (Chile), un conjunto de tipos de CE de docentes elaborados para retroalimentar la producción de textos escritos. Como sabemos, producir un texto requiere un proceso gradual y sistemático que exige atención y monitoreo. Por lo tanto, nos interesa conocer cómo los escritores en formación receptionan los comentarios escritos, qué disposición tienen frente a las sugerencias de sus docentes, qué razones subyacen a su decisión de rechazar, ignorar o adoptar los comentarios y qué forma del comentario les resulta más comprensible, entre otras preguntas.

Retroalimentación o *feedback*

Para empezar nos referiremos a los sustentos teóricos que respaldan nuestra investigación.

Específicamente aludiremos a las teorías sobre *feedback* en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en especial, a la retroalimentación en la forma de comentarios escritos en los procesos de enseñanza de la escritura en español como lengua materna; si bien es relativamente reciente la preocupación por los estudios de *feedback* en escritura. La escasa preocupación se puede relacionar con la concepción lineal con la que se venía abordando la escritura hasta finales de los años setenta (Sommer, 1982). Desde los estudios de Hayes y Flower (1981), que revelan que los escritores expertos vuelven continuamente sobre sus textos para mejorarlos, se ha dado espacio al análisis de la relación entre retroalimentación y escritura. Desde el punto de vista pedagógico, Sadler (1989) define la retroalimentación como aquella información que expresa la diferencia entre un nivel actual y real y un nivel de referencia, discrepancia por la cual se ofrece *feedback* con el fin de modificar dicha brecha. En el aula, se le considera un canal importante de interacción entre el profesor y el estudiante, pues al prevalecer como práctica resulta de suma utilidad en el proceso instruccional (MacDonald, 1991). Según Brinko (1993), para que el *feedback* resulte efectivo es necesario que, entre otros rasgos, provea información precisa y concreta, quien la reciba se comprometa a aceptarla y que se ofrezca próxima al momento de la actuación. Los estudios sobre retroalimentación identifican variadas maneras para su provisión: evaluación de pares, reuniones (individuales y/o grupales) y autorrevisión y comentarios escritos (Quible, 1997). Las diversas manifestaciones del *feedback* (oral o escrito) en los procesos de aprendizaje de textos académicos han sido descritas por Bazerman (2004) como géneros pedagógicos cuyo rol es relevante en el proceso de aprendizaje de la escritura. De ellas nos interesan específicamente los comentarios escritos que Perpignan (2003) entiende como aquella representación que provee guía al aprendiz de forma escrita (palabras, frases, oraciones o grupos de oraciones) y que se focaliza en un aspecto

del texto del estudiante (cf. p.12). Por lo tanto, se trata de un tipo de apoyo al proceso de escritura que permite al escritor aprender a avanzar hacia la producción de textos complejos. Sin embargo, los estudios en español como lengua materna son todavía escasos. La tradición sobre estudios de *feedback* escrito proviene principalmente de la enseñanza de inglés como primera y segunda lengua.

Los estudios en inglés como segunda lengua revelan que durante el proceso de aprendizaje de la escritura es fundamental ofrecer al estudiante información sobre qué y cómo se está aprendiendo (Hyland y Hyland, 2010). El *feedback* es un valioso recurso que permite mostrar ejemplos, criterios y referencias para que el estudiante pueda autoevaluarse (Anijovich y González, 2011). En enseñanza de inglés en ámbitos académicos, Ferris (1997) analizó más de 1600 comentarios escritos en 110 borradores de 47 estudiantes universitarios avanzados de inglés como segunda lengua. La autora distinguió comentarios que piden más información, hacen solicitudes mediante preguntas o afirmaciones y proveen comentarios positivos, entre otros. Los comentarios analizados presentan signos de interrogación, van al margen, aluden a partes del texto y son específicos. Una proporción importante de los comentarios al margen y finales condujo a cambios positivos en los siguientes textos de los estudiantes. De ellos, los comentarios con forma de pregunta que aludían a aspectos gramaticales condujeron a correcciones sustantivas. Los comentarios positivos, en cambio, no se pudieron asociar a modificaciones en los textos. Una de las conclusiones más llamativas del estudio de Ferris (1997) es que los estudiantes prestan gran atención a los comentarios del profesor, situación que los ayuda a tomar decisiones y realizar las revisiones. No obstante, la autora agrega que los estudiantes a veces ignoran las sugerencias contenidas en la observación del profesor o tutor.

Desde la perspectiva del docente en educación superior, Tardy (2010) señala que cuando los

profesores ofrecen *feedback* a los textos de sus alumnos lo hacen con varios objetivos en la mente: ilustrar cómo los lectores podrían responder a los textos, mostrar alternativas de expresiones o sugerencias y evidenciar cómo los textos podrían conformarse de manera más cercana a la visión que los expertos ven como escritura exitosa. En este sentido, el docente actúa como un mentor que colabora con sus estudiantes para señalar en qué momento sus escritos presentan los rasgos que los lectores esperan. Las breves referencias indican que los CE han sido objeto de estudio principalmente en contextos académicos. Nos interesa en adelante revisar investigaciones sobre la forma y función de los CE, así como estudios que abordan la recepción de estos trabajos.

Los comentarios escritos

El presente artículo se centra en los aportes de Duijnhouwer (2010) y Straub y Lunsford (1995), quienes han descrito y experimentado con importantes volúmenes de CE en diferentes contextos. Straub y Lunsford (1995) analizan los CE que doce profesores universitarios —con experiencia en investigación o enseñanza de composición en escritura académica en diferentes universidades de Estados Unidos— anotaron en una muestra de escritos de estudiantes de primer año de universidad. Los participantes analizaron y comentaron quince escritos: cinco ensayos expresivos, seis explicativos y cuatro persuasivos. En total recopilaron 3500 comentarios que clasificaron según dos criterios: *foco* y *modo*. El primero hacía referencia a aspectos constructivos del escrito como menciones a palabras, organización y desarrollo de ideas, estructura global y local o correcciones a niveles específicos del escrito. El segundo tipo de CE se relacionaba con la imagen que el profesor crea de sí mismo y el control que ejerce sobre el escrito del estudiante. Tales tipos se manifiestan a través de correcciones, evaluaciones, órdenes, advertencias, alabanzas, afirmaciones para reflexionar y preguntas indirectas, heurísticas o de

problema-solución (1995, pp.158-159). El *modo*, para los autores, es considerado como una forma particular de emitir el discurso, su influencia, significado y voz que vehicula la intención que subyace al comentario más allá de su forma. El trabajo de los autores ha servido de referente para los estudios de los CE, pues ofrece clasificaciones y criterios de análisis.

La investigación de Duijnhouwer (2010), por su parte, busca averiguar cómo se relacionan los CE que ofrecen estrategias explícitas de solución con variables externas como la motivación y la autoeficacia. En lo que se refiere a la forma de los CE, el autor propone los siguientes tipos: *feedback de progreso, con estrategias de mejora y con preguntas*. Los CE *de progreso* son aquellos que informan el avance o mejoramiento en el desempeño del escritor comparado con su desempeño previo en una tarea similar (Duijnhouwer, 2010). Los CE *con estrategias* se entienden como un recurso de orden cognitivo que provee pistas explícitas para mejorar y pensar la elaboración del texto. Dichas estrategias varían según la etapa en la que se encuentre el escritor: planificación o revisión. El tercer tipo de CE es aquel que provee *preguntas*, a través de las cuales el docente interviene el texto del estudiante por medio de interrogaciones cuyo objetivo es promover la reelaboración de las ideas. Este tipo de CE según el autor busca desafiar y no controlar el contenido ni las formulaciones del texto (Duijnhouwer, 2010). El supuesto del autor es que las preguntas disponen positivamente la motivación para enfrentar la tarea. Dentro de la categoría de CE interrogativos, el autor distingue cuatro tipos de preguntas: la primera, basada en el tema de la tarea y en el proceso de escritura; la segunda se focaliza en evidenciar los procesos cognitivos desde lo más simple a lo más complejo; la tercera se centra en la extensión de la respuesta requerida; y la cuarta, que clasifica las preguntas. Sobre este último caso, distingue entre preguntas reales que proveen información implícita y preguntas no reales sobre las que el

profesor conoce la respuesta de antemano. Los tres tipos de CE propuestos por el autor proveen algún tipo de estrategia orientada a fortalecer la tarea de escritura en sus distintas etapas. De este modo, los CE como *feedback* son recursos orientados a guiar el proceso de escritura de los estudiantes para conducirlos de manera personalizada, hacerlos tomar conciencia de sus propios procesos de producción y poner atención en los factores contextuales, sus objetivos y los rasgos de los textos.

La breve revisión explica algunos rasgos relevantes de los CE, sin embargo, es nuestro interés centrarnos en estudios que abordan el impacto que dichos recursos producen en los escritos; para ello revisamos algunos estudios empíricos que estudian la recepción que los escritores aprendices hacen de los CE provistos por sus profesores. Los estudios sobre la comprensión o valoración que los estudiantes hacen de las anotaciones que los profesores dejan consignadas en sus trabajos escritos son otra manera de abordar el fenómeno del *feedback* escrito. Los trabajos que reportamos en adelante se realizaron en Educación Superior. Straub (1997) analiza cómo los estudiantes valoran los CE que ofrecen los profesores a sus escritos. Sus resultados revelan que los estudiantes prefieren aquellas anotaciones que son comprensibles, válidas, apropiadas y que se focalizan en el propósito de escritura. Además, valoran recomendaciones específicas y elaboradas que presentan consistencia entre sí. Esperan que los comentarios les indiquen cómo mejorar sus escritos, en términos de lo que hay que hacer efectivamente. En general, prefieren el tono moderado y aquella oferta que no toma el control sobre el escrito (Straub, 1997). Otro estudio es el de Walker (2009) quien analiza 3000 comentarios escritos ofrecidos por profesores universitarios en 106 trabajos de tres cursos de una Facultad de Tecnología. A fin de reconocer la valoración que los usuarios hacían de este recurso, les consultó por su efectividad mediante entrevistas telefónicas. Los resultados indican que los

estudiantes, en general, consideraron útiles los CE; sin embargo, advirtieron que muchas veces son poco comprensibles, por lo que es necesario dar más explicación. Además, señalaron que las observaciones que aluden a cómo mejorar las habilidades de escritura son útiles para los trabajos siguientes y que aquellos que contienen explicaciones son los mejores. Finalmente, Chanock (2010) realiza una consulta para averiguar si la comprensión del contenido de los CE era compartida entre estudiantes y tutores. Los resultados indican que más de la mitad de los estudiantes interpretaban los comentarios de un modo diferente a como esperaban sus tutores. La idea de lo que es un buen “análisis” en ensayos escritos en diferentes disciplinas inducía a la formulación de escritos valorados de manera distinta en cada materia. Para unas disciplinas el “análisis” puede incluir descripción y valoración; no obstante, en otras, es más valorada la descomposición del fenómeno en sus partes. El conjunto de los trabajos revisados indica que existe una comprensión diferente de los CE por parte de los estudiantes y que, en general, valoran los CE que dan indicaciones acerca de cómo actuar y no están de acuerdo con aquellos que son vagos o imprecisos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se adscribió a un estudio predominantemente cuantitativo, con variables de tipo cualitativo. Los datos se recabaron con ayuda de un cuestionario sobre valoración de CE que nos permitió estudiar el fenómeno de una manera cuantificable. La investigación cuantitativa se basó en un diseño no experimental de tipo transeccional con alcance descriptivo y exploratorio. En nuestro caso, no manipulamos variables, sino que definimos una situación específica del fenómeno del *feedback* en la modalidad Comentarios Escritos. Se trata de una investigación exploratoria, porque es un área poco estudiada en español como lengua materna.

Los participantes

En total la muestra estuvo constituida por 142 estudiantes pertenecientes a dos establecimientos particulares subvencionados⁸ de la región del Biobío. Los estudiantes estaban distribuidos en cinco cursos de Segundos Medios del nivel secundario. Las edades fluctuaban entre los 14 y 16 años. Se trata de una muestra intencionada dado que fue aquella a la que podían acceder los investigadores.

Instrumento

Con el fin de examinar cómo valoraban los estudiantes los comentarios que un docente puede hacer a los escritos, elaboramos una encuesta de 26 reactivos. Cada uno de ellos, contenía tres preguntas que aludían a un fragmento de un escrito real de un estudiante junto con un comentario hipotético provisto por un profesor. Dichos comentarios fueron creados *ad hoc* por las investigadoras a partir de los criterios de clasificación propuestos por Straub y Lunsford (1995), en cuanto al *modo* del comentario, y Duijnhouwer (2010) sobre la provisión de estrategia. De esta manera consideramos siete modos (correctivo, imperativo, evaluación negativa, consejo, preguntas de resolución de problemas, afirmaciones reflexivas y elogio), y para cada uno de ellos elaboramos comentarios con y sin oferta de estrategia.

En la Tabla 1 presentamos los datos de los reactivos en la encuesta. En la primera columna, de izquierda a derecha, indicamos el número del reactivo, luego la inclusión de estrategia, seguida de la definición de cada uno de los modos con sus respectivos ejemplos.

El instrumento proponía a cada encuestado que imaginara que el texto comentado era de su

⁸ En Chile un establecimiento educacional es aquel que recibe subsidio del Estado y aportes de los apoderados. Segundos Medios corresponde al segundo año de la secundaria. Se trata del año diez de un total de doce años de enseñanza obligatoria.

propiedad y que para cada caso su profesor le había señalado un comentario. Para cada reactivo se consultaba cómo lo haría sentir si recibiera ese comentario, qué haría con la sugerencia (adoptarla, ignorarla) y, en el caso de señalar que lo adoptaría, se le pedía que informara sus razones. Cada ítem reactivo de la encuesta presentó tres preguntas: la primera, sobre la valoración de los Comentarios Escritos; la segunda, sobre la adopción por parte de los estudiantes; y la tercera, sobre las razones de su adopción o rechazo. Cabe señalar que las preguntas descritas no solo pretendían averiguar la valoración de los estudiantes con respecto al modo en que es provisto el comentario, sino también las razones

que tiene el estudiante para adoptarlo. Asimismo, cada pregunta comprendía una alternativa de respuesta abierta con la opción "Otro" para especificar una idea, opinión, explicación, sentimiento y/o apreciación no contenida en las alternativas de respuesta cerrada.

Validación del instrumento

Para dar validez a los comentarios diseñados solicitamos (a través de un Protocolo de Juicio de Pares) la evaluación de tres jueces expertos: dos académicas universitarias de lenguaje y educación y un profesor de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media. Con las evaluaciones de

Tabla 1. Descripción de los tipos de CE en el cuestionario

Reactivos	Estrategia	Tipo de CE según modo	Ejemplo de CE del profesor
1-2	Sin	Correctivo: indicación mediante la provisión explícita del cambio o modificación en el texto.	Repites "es por eso".
3-4	Con	Imperativo: orden para exigir un cambio en el texto o alguna acción del estudiante.	Recomiendo reemplazar "podría" por "es".
5-6	Sin		Ejemplifique más.
7-8	Con		La palabra "bueno" que se repite tres veces, suprímala, no es necesaria.
9-10	Sin	Evaluación negativa: crítica negativa al escrito.	Mal redactado.
11-12	Con		"Nada" es poco preciso. Sugiero explicar cómo nace.
13-14	Sin	Consejo: recomendación de cambio en el texto.	Atención con esta palabra.
15-16	Con		Le aconsejo usar el adverbio "como" para expresar modo o comparar.
17-18	Sin	Elogio: valoración positiva del escrito.	¡Buen comienzo!
19-20	Con	Pregunta resolución de problemas: pregunta con la que se identifica un problema en el texto sobre el que es necesario actuar.	¿Realmente estas son palabras tuyas?
21-22	Sin		¿Crees que tu lenguaje es adecuado? El diccionario te entrega palabras formales.
23-24	Con		Afirmaciones reflexivas: reflexión declarativa para que el estudiante piense en el contenido de su escritura.
25-26	Sin		La repetición de una palabra no es adecuada en la redacción de un texto.

Fuente: elaboración propia.

los tres expertos reformulamos a partir de las sugerencias aquellos ítems en los que se presentó disonancia.

Recolección de los datos

Antes de llevar a cabo la investigación se solicitó la autorización formal a las autoridades de cada establecimiento educacional. Al mismo tiempo, solicitamos el consentimiento informado de cada uno de los estudiantes participantes. Para la aplicación de la encuesta, en todos los casos, dispusimos de un bloque de 90 minutos, en el horario del subsector de Lenguaje y Comunicación. Presentamos el instrumento e invitamos a imaginar a los encuestados que los textos de los estudiantes contenidos en el cuestionario fueron escritos por ellos y que el comentario fue provisto por su profesor de la asignatura en cuestión. De esta manera intentamos simular una situación pedagógica cotidiana para los estudiantes.

Análisis de los datos

Las respuestas de cada alternativa fueron convertidas en un valor numérico que contenía información con la cual elaboramos planillas de cálculo. Cada dato fue ingresado en una planilla de Excel para posteriormente hacer los análisis con el software estadístico Infostat.

Resultados

A continuación presentamos el Gráfico 1 que incluye la distribución de las respuestas a la pregunta “¿Cómo me hace sentir el comentario?” contenida en los 26 reactivos de la encuesta.

Al revisar los datos del Gráfico 1, advertimos que en la mayoría de los casos los encuestados optaron por la alternativa “Bien” a la hora de responder cómo se sentirían con el comentario. Tales respuestas fluctúan en la mayoría de los casos entre el 40% y el 80%. La reacción negativa

representada por la alternativa “Mal” presenta valores más bajos de entre el 10% y el 40%. Llama la atención la opción por la respuesta “Me es indiferente” que también oscila entre el 10% y el 40%. La tendencia revela que, en general, los estudiantes reaccionaron positivamente frente a los comentarios que podrían dar los profesores. Dentro de los 26 reactivos observamos que el 17 y 18 (correspondiente al elogio) obtuvieron la preferencia más alta en la alternativa “Bien” con un 79% y un 74%, respectivamente. Nuestros datos coinciden con los reportados por Duijnhouwer (2010), quien señala que el *feedback* es un recurso valorado por los estudiantes, pues constituye un aporte orientado a mejorar el desempeño de los alumnos, es decir, puede favorecer el desarrollo de sus habilidades.

De la tendencia reportada, la excepción se da en el reactivo 19, pues presenta como preferencia la alternativa “Mal” con un 44%. Dicho comentario corresponde a una pregunta clasificada como *pregunta resolución de problema* que señalaba “¿Realmente son palabras tuyas?”. El objetivo de este tipo de pregunta fue identificar un problema en el texto o algún tema necesario de considerar. Este tipo de comentario no exige directamente al estudiante hacer cambios, sino que propone reflexionar sobre la tarea de encontrar una solución de mejora. Al respecto, los encuestados reaccionaron negativamente, pues al parecer sintieron cuestionadas sus capacidades. Tal dato expresa que la interpretación que se expresa en el comentario del profesor no tiene el mismo significado que el del estudiante que lo recibe. Parece ser que las preguntas apelan a una reflexión interna del docente con el texto más que a un diálogo con el estudiante.

A continuación presentamos la distribución de las respuestas a la pregunta sobre las acciones que promueve el comentario. El objetivo de la pregunta era averiguar si el comentario favorecía la adopción, indiferencia o rechazo de la sugerencia. En el Gráfico 2 presentamos

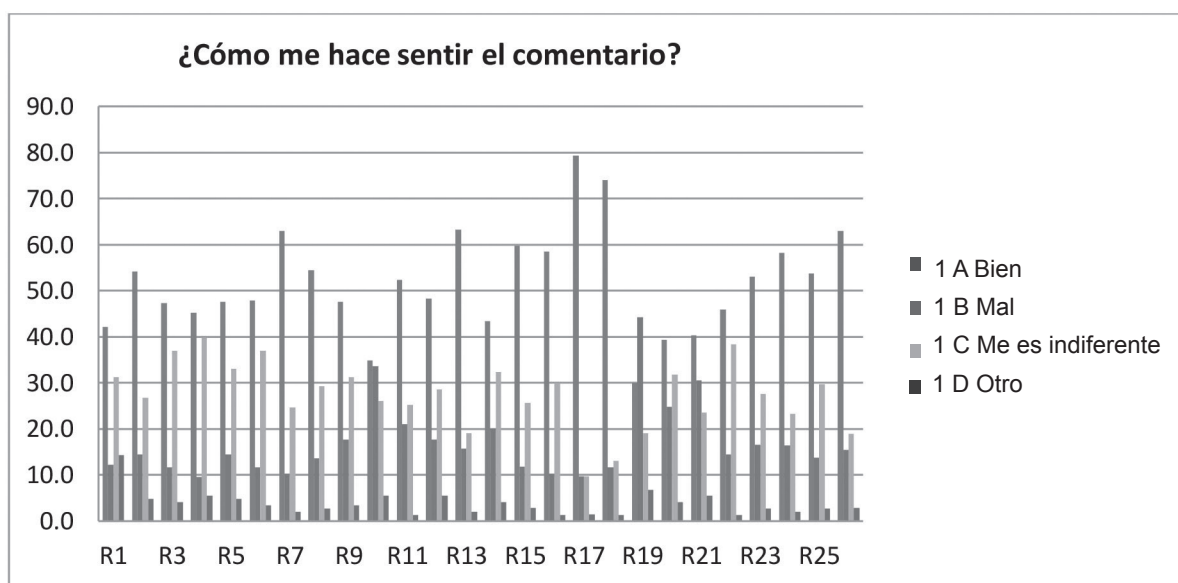
la distribución del total de respuestas relacionadas con las acciones que invitan a tomar el comentario.

Observamos que en la mayoría de los reactivos la preferencia se inclinó hacia la alternativa “Lo adoptaría para mejorar mi texto”. Tal opción oscila preferentemente entre el 30% y el 80%. De ellas, 20 respuestas alcanzaron más del 50%. La segunda alternativa con mayor preferencia fue “No haría nada”, con una media de un 40%.

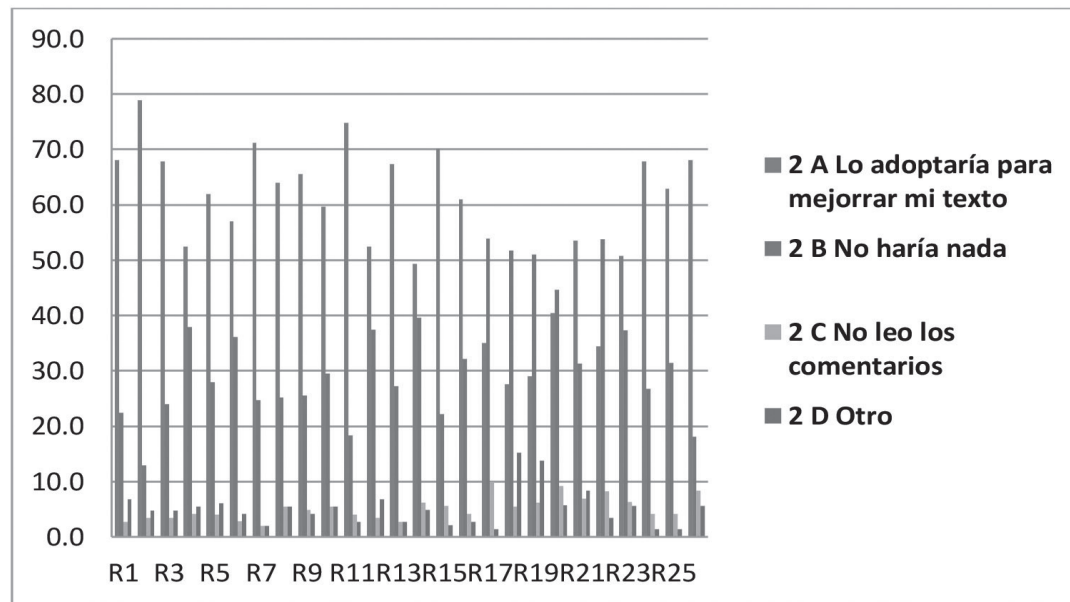
Cuatro de los 26 reactivos: el 2 (correctivo sin estrategia), 7 (imperativo con estrategia), 11 (evaluación negativa con estrategia) y 15 (consejo con estrategia) alcanzaron más del 70% de las preferencias. De lo anterior deducimos que la mayoría de los estudiantes estima conveniente la adopción de los comentarios, porque ofrecen de manera explícita cómo mejorar el texto. Los reactivos 17 (elogio), 18 (elogio), 19 (pregunta de resolución de problema sin estrategia), 20 (pregunta de resolución de problema sin estrategia) y 22 (pregunta de resolución de problema con

estrategia), muestran que la alternativa con más preferencia fue “No haría nada”. De lo anterior, extraemos que frente a los tipos de comentario *preguntas de resolución de problemas* sin estrategia y con estrategia, los estudiantes no manifestaron una disposición a adoptarlos. En el caso del elogio es comprensible, se trata de un comentario que evalúa positivamente (54% y 52% de preferencia respectivamente), y que no exige la realización de un cambio. Sin embargo, las otras tres alternativas ofrecen preguntas, frente a las que los estudiantes prefieren no hacer nada en su texto; razón por la cual podemos señalar que las preguntas representan un desafío que los estudiantes no están dispuestos a adoptar. De alguna manera los comentarios en forma de pregunta no favorecen la acción menos a la acción. Como ya señalamos, puede ser que este recurso, en el caso de esta investigación, orientaba escasamente sobre el curso de acción. Quizás las preguntas que ofrecen alternativas de solución pudieran ser más orientadoras.

Gráfico 1. Distribución del total de las reacciones a los CE



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Distribución del total de reacciones a los CE

Fuente: elaboración propia.

A continuación presentamos, en Gráfico 3, la distribución de las respuestas de la tercera pregunta: “Si en la pregunta 2 marcaste la alternativa a), contesta lo siguiente: adoptaría la sugerencia del comentario porque”. Esta pregunta fue respondida solo por el 10% de los sujetos que contestaron la encuesta.

El Gráfico 3 evidencia que los pocos estudiantes que fundamentaron su respuesta señalaron que el CE les proponía cómo mejorar su texto. Tal dato tiene como excepción los reactivos 17 (elogio) y 18 (elogio) que los estudiantes valoran por resultar amigables. Dichos resultados son consistentes con los de Straub (1997) quien señala que los estudiantes universitarios valoran aquella oferta de ayuda que indica qué es lo que hay que mejorar y el modo como hacerlo.

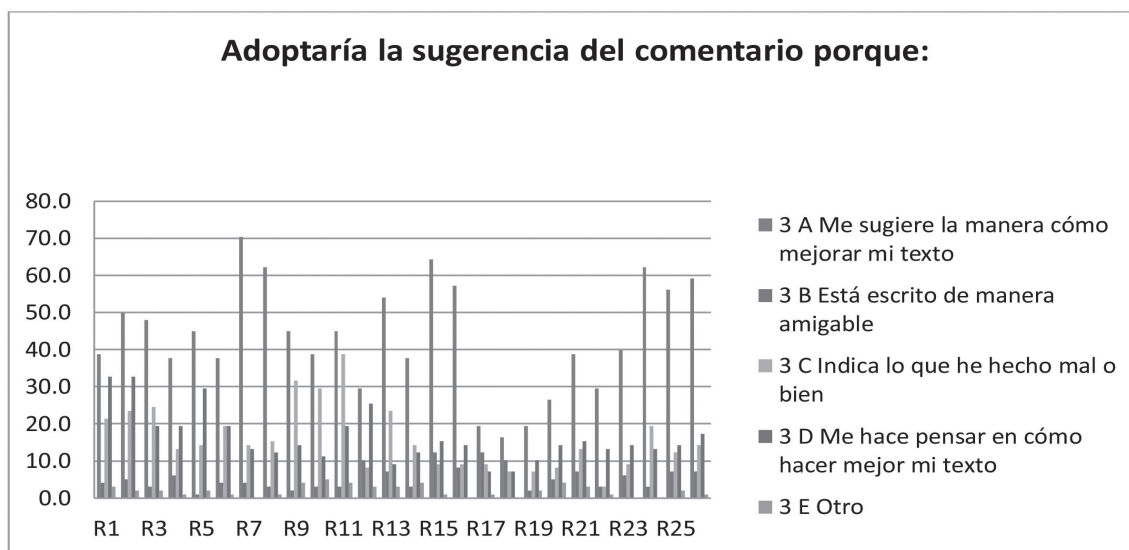
En el Gráfico 4 se muestra una ordenación de los comentarios según modo. Nos interesaba saber si la manera como se comunica el comentario afecta la decisión de adoptarlo o no. Por lo tanto, presentamos los resultados a las consultas sobre “Cómo me hace sentir el comentario” y “Si recibiera este comentario”, respectivamente.

Los resultados del Gráfico 4 muestran que los estudiantes prefirieron los siguientes tipos de comentarios: *correctivo*, *imperativo*, *evaluación negativa*, *consejo* y *afirmaciones reflexivas*. Los datos revelan que a pesar del tono imperativo del comentario, el 65% de los estudiantes los evalúa positivamente: “Bien” y “Lo adoptaría para mejorar mi texto”. Los resultados quieren decir que, a pesar de la manera como se expresa el comentario, los estudiantes valoran el hecho de que el profesor comente sus textos.

En el Gráfico 5 presentamos la distribución de resultados considerando los CE con estrategia.

Los resultados para los *modos* nos muestran que los estudiantes prefieren los siguientes tipos de comentarios con estrategia: *evaluación negativa* 75%, *imperativo* 71%, *consejo* 70% y *correctivo* 68%. Los estudiantes prefirieron en su mayoría los CE con estrategia. Para estos casos las respuestas fueron “Bien” y “Lo adoptaría para mejorar mi texto”. Los valores indican que los estudiantes prefieren la oferta de estrategia por encima del comentario sin dicho recurso.

Gráfico 3. Distribución del total sobre la acción que promueve el CE



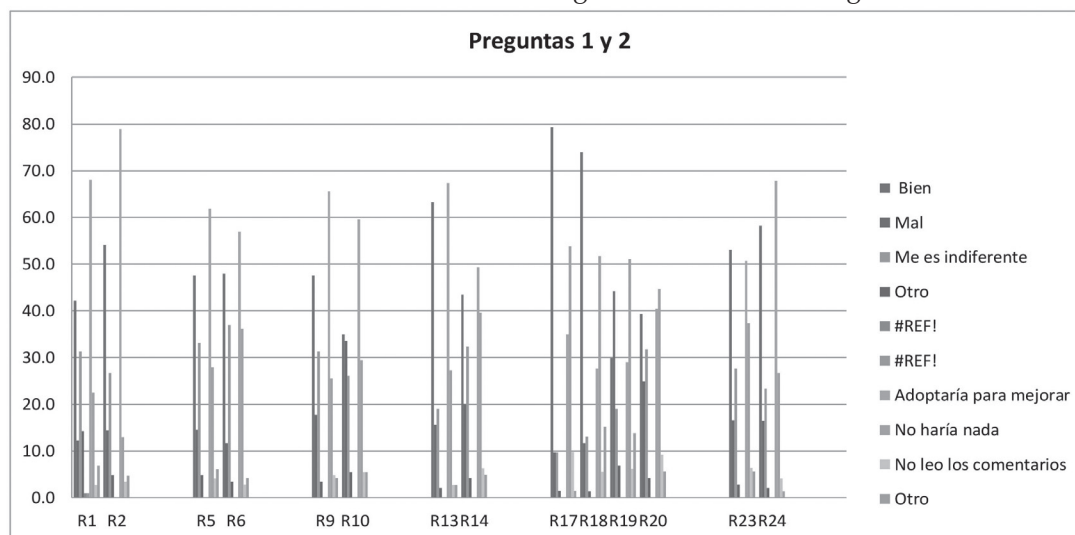
Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados revelan que, en general, los estudiantes valoran la provisión de CE y reaccionan positivamente ante ellos. Las respuestas indican una disposición a la adopción de las sugerencias especialmente cuando ofrecen estrategias de mejora, a pesar de que se expresen de un modo imperativo o controlador. De los datos comentados,

podemos señalar que a los estudiantes les gusta recibir retroalimentación en la modalidad CE. Nuestros resultados son coincidentes con los de diversos autores (Brinko 1993, Straub 1997, Smith 1997, Duijnhouwer 2010) en cuanto a la disposición de los estudiantes sobre la recepción de Comentarios Escritos. En relación con las ideas de Straub (1997), coincidimos en que la provisión de *feedback* es bien recibida por estudiantes

Gráfico 4. Distribución de reacciones a los CE según modos sin estrategia



Fuente: elaboración propia.

universitarios cuando los comentarios son claros, específicos, elaborados y les indican cómo mejorar su escrito en términos de lo que hay que hacer. Lo último hace referencia a lo que hemos señalado en nuestro estudio como la provisión de comentarios con estrategia. Según lo planteado por Duijnhouwer (2010), estamos de acuerdo con que el objetivo del *feedback* es favorecer la mejora progresiva de los escritos.

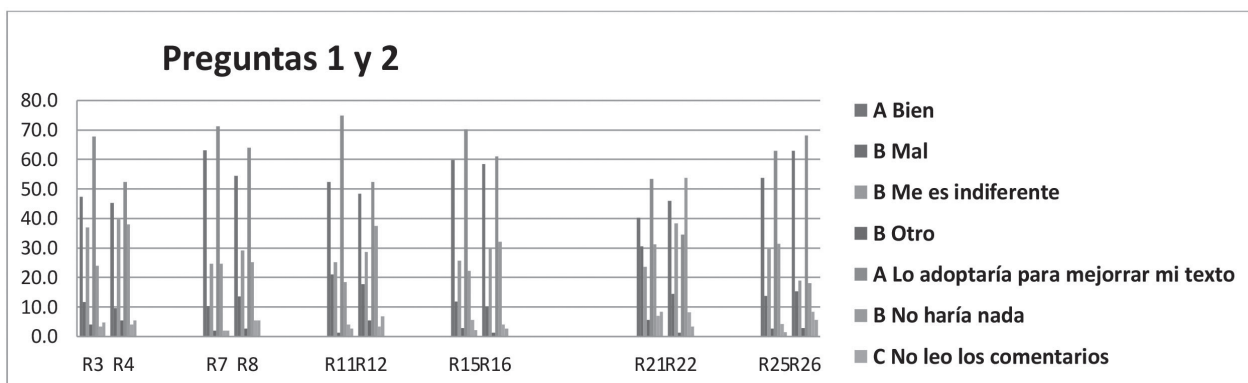
En términos específicos sobre los tipos de CE expresados en siete modos, la mayoría fueron bien valorados y predisponen su adopción. Recordemos que los modos incluidos fueron: correctivo, imperativo, evaluación negativa, consejo, elogio y afirmaciones reflexivas. Podemos agrupar por semejanza a los modos correctivo, imperativo y consejo, por presentar una fuerza ilocutiva similar, dado que su objetivo es incitar al estudiante a modificar su texto. Las diferencias están dadas por las maneras, dado que el modo correctivo impone, el imperativo exige y el consejo sugiere. Creemos que dichos modos son aceptados y favorecen su adopción, porque indican al estudiante qué hacer y en algunos casos cómo hacerlo. Una posible razón podría relacionarse con la claridad comunicativa con la que se expresan tales modos, en otras palabras, la baja ambigüedad. En este sentido, nuestros datos son

diferentes, en alguna manera, con los señalados por Straub (1997), quien indica que los estudiantes universitarios prefieren el tono moderado y valoran la oferta de ayuda que no controla el escrito del estudiante. En este caso, los estudiantes de Enseñanza Media se muestran con una disposición positiva hacia comentarios con tono imperativo y controlador. En otro sentido, nuestros resultados son concordantes con los datos de Straub (1997) y Tardy (2010), quienes señalan que los estudiantes universitarios valoran los comentarios que indican qué hacer y cómo mejorar el texto. En otras palabras, los comentarios ofrecen un importante andamiaje para el aprendizaje de la escritura.

Llama la atención que el *modo evaluación negativa*, que propone una crítica directa del escrito, haya sido bien valorado, incluso cuando no provee estrategia. Creemos que la valoración positiva se relaciona con el hecho de que ofrece pistas sobre cómo solucionar el problema del escrito (“mal redactado” y “no distingue entre singular y plural”, por ejemplo).

Los resultados en el caso del *modo elogio* nos mostraron que los estudiantes valoran positivamente este tipo de comentario. Tal hecho es consistente con lo señalado por Brinko (1993) al afirmar que el *feedback* es eficaz cuando la

Gráfico 5. Distribución de las reacciones ante los CE según el modo y sin estrategia



Fuente: elaboración propia.

información negativa es mezclada con la positiva. En nuestro caso, los estudiantes secundarios aprecian que se destaque lo que está bien escrito, pues podría resultar motivante para ellos. Pensamos que utilizar comentarios de tipo elogio puede constituir un aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Creemos que la enseñanza explícita de la provisión de Comentarios Escritos, como parte de la formación de profesores de lenguaje, es un tema relevante para su quehacer pedagógico. Al mismo tiempo, este tipo de recurso, como señala Duijnhouwer (2010), podría promover la continuidad del trabajo y constituir una buena estrategia para fortalecer el autoconcepto del escritor en formación al destacar los aspectos logrados.

En cuanto al modo pregunta de *resolución de problemas*, que identifica una complicación en el texto, o algún tema que es necesario reconsiderar, no fue bien valorado por los estudiantes, pues la mayoría de ellos eligió las alternativas “mal”, “no haría nada” y “no leo los comentarios”. Como señalamos, la pregunta resolución es un tipo de comentario que no exige directamente al estudiante hacer cambios, sino que propone reflexionar e intentar resolver la dificultad por sí mismo. En el caso del reactivo 19 cuyo comentario fue “¿Realmente estas son palabras tuyas?”, creemos que no fue bien valorado, porque no apunta al contenido del texto, sino más bien a la habilidad del estudiante; es posible que los estudiantes se hayan sentido subestimados y que lo hayan asumido como una crítica que afecta su autoestima. Tenemos que señalar que tal reacción puede deberse más bien a una falla en el tono con que se planteó dicho comentario y, desde esta perspectiva, concordamos con Brinko (1993) y Smith (1997) en el sentido de que los docentes requieren recibir entrenamiento sobre cómo proveer comentarios adecuados a los textos de los estudiantes. La intención al elaborar la pregunta en ningún caso fue subestimar el trabajo del estudiante, sino hacerlo reflexionar sobre la distinción entre ideas propias y ajenas. Este caso

demuestra que el CE puede ser interpretado de diferente manera por sus usuarios.

El *modo afirmaciones reflexivas* expresa una declaración del profesor para que el estudiante piense en el contenido de su escritura. Son afirmaciones descriptivas, interpretativas, exploratorias que no evalúan el texto. Los resultados muestran que ante comentarios del tipo señalado, los estudiantes manifiestan disposición a adoptarlos. Una posible explicación podría ser que aprecien la corrección indirecta, pues se expresa de manera sutil; podría existir una predisposición a aceptar aquello que apunta a pensar en las razones del mensaje. Lo anterior concuerda con los resultados de Straub y Lunsford (1995) en la provisión frecuente por parte de docentes universitarios del tipo de comentario, afirmaciones reflexivas.

Los resultados para los *modos con estrategia* mostraron que los estudiantes reaccionan favorablemente ante los siguientes tipos de comentarios: Correctivo, Imperativo, Evaluación negativa y Consejo cuando se presentan con estrategia. Las razones de tal preferencia se podrían deber a la provisión explícita de ayuda. Lamentablemente no fue posible establecer estadísticamente si los comentarios con estrategia obtuvieron la mayor preferencia de los estudiantes. Tal aspecto de nuestra investigación constituye una debilidad que será necesario superar en futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

Como hemos comentado, el hecho de que escribir sea una tarea recursiva ha permitido estudiar el fenómeno del *feedback* como un recurso orientado a ofrecer andamiaje durante el proceso de escritura. En este sentido, los resultados de la investigación nos permiten concluir que la oferta de retroalimentación a los textos en elaboración es bien recibida por los estudiantes. Ellos manifiestan disposición a adoptar las sugerencias, porque comprenden que favorece la elaboración

de un texto de calidad. Por lo tanto, la provisión de Comentarios Escritos es un recurso de apoyo a la escritura que puede promover la elaboración de escritos de mejor calidad. Pensamos que se trata de un área que es preciso incorporar a los procesos formativos de los futuros profesores de lenguaje a fin de motivarlos a reflexionar sobre el tipo de retroalimentación que ofrecen y el impacto que sus anotaciones provocan en los estudiantes. Como afirma Brinko (1993), no existe entrenamiento para la práctica de la retroalimentación, a pesar de que se trata de una forma prometedor de cambiar la educación.

RECONOCIMIENTOS

El presente artículo proviene del Proyecto Regular (2014-2016) Fondecyt⁹ 1140360 denominado *Los Comentarios Escritos y su relación con la elaboración de las tesis de pregrado en carreras de pedagogía de la ciudad de Concepción: análisis retórico discursivo de la construcción de un género académico a partir de su género primario*.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Educación. Recuperado de http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/Archivos/eventos/2012JornadaSecundaria/Evaluar_para_aprender.pdf
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. En C. Bazerman & Prior P. Mahwah, (Eds.). *What Writing Does and How It Does It* (309-339). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brinko, K. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What Is Effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10>
- Chanock, K. (2010). Comments on essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105.

- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Students' Writing Motivation, Process and Performance*. Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Hayes, J. & Flower, L. (1981). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2010). *Feedback in Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- MacDonald, R. B. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education*. 8(5), 1-5.
- Perpignan, H. (2003). Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice. *Language teaching research*, 7(2), 259-278. Recuperado de <http://lr.sagepub.com/content/7/2/259.short>
- Quible, Z. K. (1997). The efficacy of several writing feedback systems. *Business Communication Quarterly*, 60, 109-123.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48(2), 249-268.
- Sommer, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Straub, R. & Lunsford, R. (1995). *Twelve Readers Reading, Responding to College Student Writing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *National Council of Teachers of English*, 31(1), 91-119.

9 Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecy, con sede en Santiago de Chile.

Tardy, C. (2010). Appropriation, ownership, and agency: Negotiating teacher feedback in academic settings. En K. Hyland & F. Hyland *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues* (61-72). New York: Cambridge University Press.

Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67-78.