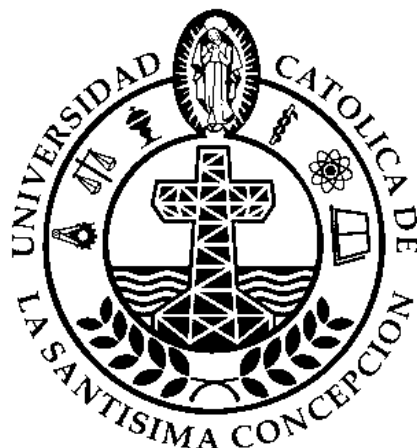


UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



COMENTARIOS ESCRITOS PROVISTOS POR DOCENTES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, HISTORIA Y PSICOLOGÍA A TEXTOS DE DISTINTA CALIDAD PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE TERCER AÑO MEDIO.

Fondecyt 1140360

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

Profesor Guía: Dra. Mónica Tapia Ladino

Estudiantes: Daniela Briceño Henríquez

Daniela Cabezas Banda

Juan Mesías Avendaño

Tania Nova Morales

Nicole Tapia Suárez

CONCEPCIÓN, MAYO 2016

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS	6
2.1. Objetivo General	6
2.2. Objetivos Específicos	6
2.3. Hipótesis	7
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	8
3.1. Escritura	8
3.1.1. Escritura como producto	9
3.1.2. Escritura como proceso	10
3.1.3. Escritura en disciplinas	11
3.2. La retroalimentación desde el punto de vista pedagógico	14
3.2.1. Retroalimentación como andamiaje	16
3.2.2. Comentarios escritos	19
CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO	27
4.1. Diseño	27
4.2. Participantes	27
4.3. Instrumento	29
4.4. Obtención de la muestra	30
4.5 Análisis de datos	30
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	44
5.1 Limitaciones de la investigación	46
5.2 Proyecciones de la investigación	47
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES FINALES	48
REFERENCIAS	50
ANEXOS	56

CAPÍTULO 1

Planteamiento del Problema

Constituye un saber común el hecho de que la mayoría de los estudiantes que finalizan su educación obligatoria de doce años, egresan de este nivel con escasas herramientas y técnicas necesarias como para ser considerados escritores expertos. De hecho, según los resultados de la Primera Evaluación Nacional de la Escritura en 6º Básico (2014), un 43,4% de los estudiantes alcanzó el máximo nivel en el indicador “Adecuación al propósito” y sólo un 9,3% de los alumnos logró el mayor desempeño en cuanto a “Desarrollo de ideas y vocabulario”. Tales datos evidencian que los estudiantes presentan una escasa habilidad para desarrollar un tema y complementarlo con descripciones, ejemplos y detalles que los enriquezcan. En cuanto al último indicador señalado (“Desarrollo de ideas y vocabulario”), el reporte del estudio realizado, indica que las escuelas en las que la mayoría de los alumnos alcanza sólo el nivel 2 de este ámbito son aquellas en las que los estudiantes escriben textos básicamente como enumeraciones. Estos resultados demuestran que el nivel alcanzado por los estudiantes no es el óptimo para la redacción de diferentes tipos de textos, pues esto significa que los textos producidos no presentan mayor desarrollo, poseen un vocabulario muy general y repetitivo que además es poco creativo y original.

En relación con esta problemática, un estudio de la UNESCO arroja una cifra alarmante, puesto que un 64,7% de los estudiantes de tercer año básico son capaces de mantener la misma temática y estructura del borrador en sus textos finales, pero de los estudiantes de sexto básico, solo un 49,7% es capaz de mantener aquellos elementos en el texto definitivo. Planificar y hacer borradores son pasos fundamentales para la adecuada elaboración de un texto y el *feedback* que proporcione el docente puede facilitar la tarea asignada. Es más, según la

visión del paradigma de Evaluación para el aprendizaje, los estudiantes generan conocimientos:

Cuando saben de antemano en qué consisten las metas del aprendizaje, cuando en forma anticipada saben con qué ojos o bajo qué prisma se mirarán sus trabajos, cuando tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás la clave de todo, cuando reciben retroalimentación para mejorar su desempeño a partir del trabajo realizado. El profesor o profesora retroalimenta su enseñanza considerando su observación de las fortalezas y debilidades de los alumnos y alumnas del curso (UCE 2007:10).

Hasta finales del siglo XX, el modelo imperante en el currículum nacional era el de la escritura como producto o enfoque gramatical, pues se consideraba la tarea de la escritura como una acción mecánica para producir una serie de grafemas que, juntos, daban como resultado un texto. Es solo a fines de la última década del pasado siglo que se comienza a superar dicho enfoque y comienza a desarrollarse la idea de la escritura como proceso. Dicho enfoque, aplicado posteriormente al currículum, se debe en gran medida a los hallazgos de Flower y Hayes (1980), quienes llevaron a cabo estudios empíricos, cuyos resultados permitieron plantear este modelo recursivo de escritura.

Posteriormente, surgen los movimientos con una visión sociocultural de escritura entre ellos distinguimos el de la escritura a través de las disciplinas, el cual propone integrar su enseñanza en todas las materias del currículum (Bzerman, 1988; Carlino, 2005). La propuesta de esta aproximación asume que las particularidades discursivas de cada campo de conocimiento moldea la escritura, por lo tanto, su énfasis se centra en el discurso de las comunidades disciplinarias y su construcción social, reconociendo que estas formas expresan el modo de reflexionar e indagar en las disciplinas.

Es una labor común por parte de los docentes de distintas asignaturas soliciten a sus estudiantes que escriban. Esta tarea se materializa, por ejemplo, con la producción de informes de investigación, ensayos, columnas de opinión en

las diferentes asignaturas. Ello revela la transversalidad de la escritura como una herramienta de aprendizaje en todo campo de conocimiento. Al mismo tiempo revela que cada disciplina tiene una forma particular de organizar el conocimiento, la cual está ligada a su comunidad discursiva. Como señala Marinkovich (1998) “al enseñar la producción escrita, enseñamos contextos, enseñamos nuestros mundos imaginarios, enseñamos nuestras: disciplinas –sus definiciones, sintaxis, conjeturas, objetivos, código moral, sus modos de ser en el mundo intelectual” (p. 1). Por lo tanto, pensamos que cada profesor de asignatura valora aspectos diferentes de la escritura dada su formación disciplinar. Tal visión particular se puede expresar en los aspectos que evalúa en la escritura de sus estudiantes.

Una de las formas utilizadas para enseñar a escribir es el *feedback* específicamente los comentarios escritos. Este mecanismo de retroalimentación es utilizado en todos los campos disciplinares y es por este motivo que nuestra investigación pretende determinar cómo son los comentarios escritos provistos por docentes de Lenguaje, Historia, Filosofía y/o Psicología a un grupo de textos de distinta calidad producidos por estudiantes de 3º medio de establecimientos particulares subvencionados.

Nos interesa intentar responder cuestiones como: ¿Qué valoran los docentes de las distintas disciplinas en la escritura de sus estudiantes? ¿Cuáles son los focos de atención en los mismos aspectos/objetos? ¿Qué tipo de comentarios escritos privilegian? Avanzar en este conocimiento podría explicar sobre el diferente o el mismo modo como los docentes guían la escritura.

CAPITULO 2

2.1 Objetivos

- **Objetivo general:**

Determinar cómo son los (CE) provistos por docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología a textos de distinta calidad producidos por estudiantes de tercer año medio de establecimientos particulares subvencionados.

- **Objetivo específicos:**

- 1) Identificar los tipos de CE provistos con mayor frecuencia por docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología a textos de distinta calidad producidos por estudiantes de tercer año medio de establecimientos particulares subvencionados.
- 2) Comparar los comentarios provistos por los docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología, según la calidad de los escritos producidos por estudiantes de tercer año medio de establecimientos particulares subvencionados.
- 3) Comparar la cantidad de CE provistos por los docentes Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología, según la disciplina de los docentes producidos por estudiantes de tercer año medio de establecimientos particulares subvencionados.
- 4) Describir las particularidades de los CE según la disciplina de los docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología.

2.2 Hipótesis

- 1) Los profesores utilizan, mayoritariamente, comentarios de la categoría “correctivo directo” y de modo “orden” en sus correcciones, sin importar la calidad de los textos.
- 2) Los textos de menor calidad son los que reciben mayor cantidad de comentarios escritos.
- 3) La cantidad de comentarios escritos varía considerablemente según la disciplina de los docentes.
- 4) Los profesores dan énfasis a distintos objetos en sus comentarios escritos según su disciplina.

CAPÍTULO 3

Marco Teórico

3.1 Escritura

La escritura es un fenómeno que ha sido estudiado desde hace ya muchas décadas y hasta la actualidad sigue siendo un ámbito de investigación fructífero. La escritura se define como “un sistema evolucionado, no un sistema artificial: no es algo separado de la humanidad, sino parte esencial de la condición humana” (Halliday, 1989:146). Este sistema simbólico ha sido abordado desde distintos enfoques (cognitivo, lingüístico, antropológico, entre otros) y se han propuesto modelos explicativos de producción escrita con el fin de identificar y describir cómo y cuáles son los pasos que llevan adelante los escritores (Flower y Hayes 1981; Beaugrande y Dressler 1982; Nystrand 1982; Flower 1989, 1990, 1993; Hayes 1996 y Bereiter y Scardamalia 1987). Estos modelos han surgido por la necesidad de conocer cómo los escritores enfrentan la tarea de escritura. En relación con ello, Cassany (1990) señala que:

La escritura es la destreza lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de las destrezas durante el proceso de composición: componer un escrito no solo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral (p. 39).

Concordamos con el autor en que el proceso de escribir no es una mera acción mecánica y automatizada, así lo describe Hayes (1996) al señalar que “escribir es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 2). Es decir, la escritura no es una acción aislada, sino una tarea que demanda diferentes tipos de procesamientos, ya sea cognitivos, afectivos, sociales, culturales, motivacionales o lingüísticos.

No obstante, la escritura no siempre ha sido concebida como un proceso. Antes del surgimiento de la psicología cognitiva la escritura era asumida como un producto, es decir, importaba más la forma que el contenido. Bajo este contexto podemos destacar la existencia de dos enfoques que marcaron precedentes en la comprensión del fenómeno de la escritura y en su posterior aplicación a la enseñanza. Estos enfoques corresponden, en primer lugar, al de la escritura como producto y, en segundo lugar, al de la escritura como proceso, ambos son abordados con más precisión en los siguientes apartados.

3.1.1 Escritura como producto

Antes de la década del setenta y del surgimiento de la psicología cognitiva, la escritura era considerada como un producto, es decir, adoptaba un enfoque gramatical que le daba importancia a la redacción del texto y a las reglas ortográficas. Como sostiene Díaz (2002) “escribir era un fenómeno mecánico centrado estrictamente en la representación gráfica de los datos lingüísticos, proporcionados por fuentes externas” (p. 319). Es decir, se le otorgaba más importancia a los aspectos formales y superficiales del texto y, generalmente, copiaban modelos clásicos de literatura, tales como El Quijote de la Mancha. Tal aproximación trajo como consecuencia que la escritura fuera considerada una tarea estática. Desde dicho enfoque, un buen escritor es quien maneja las normas de ortografía, puntuación, sintaxis y cohesión, excluyendo los propósitos comunicativos definidos.

El enfoque gramatical de la escritura es el más utilizado por los centros educativos (Cassany, 1990) y se relaciona con los estudios normativos y estructuralistas. Además tiene una larga tradición que hasta el día de hoy es difícil de erradicar.

3.1.2 Escritura como proceso

La escritura como proceso es una aproximación que ha sido propuesta por modelos psicolingüísticos contemporáneos tales como los de: Flower y Hayes (1980); Bereiter y Scardamalia (1992); Collins y Gentner (1980), entre otros. Todas estas propuestas tienen en común el describir los procesos cognitivos llevados a cabo durante la escritura en la relación del escritor, escrito y lector. La escritura no se considera un continuum, sino como una producción recursiva en la cual los procesos cognitivos se dan en diferente complejidad y orden.

Flower y Hayes (1980), estudiando las formas de proceder de los escritores avezados, evidenciaron que los más exitosos realizaban ciertos procesos. Basados en esto determinaron que el proceso de escritura consta de tres sub-procesos: planificación, textualización y revisión. En el primer sub-proceso, el escritor considera la finalidad de su escrito, a su receptor y el contexto, genera un esquema mental de su futura obra y la planea. Este momento es fundamental, ya que la producción será más eficiente dependiendo de la calidad de la planificación y también de la experticia del escritor.

La textualización es la primera concretización del escrito. En ese momento el escritor plasma sus pensamientos en el soporte físico (papel o digital), desarrolla sus pensamientos, clasificándolos, ordenándolos y cuidando que el significado de su escrito se corresponda con el de su pensamiento. El cuidado que el escritor tenga con el significado de su texto es determinante, ya que el texto es con lo que se enfrentará el lector, por lo que se pone en juego la imagen del escritor. El escritor experto se esfuerza por hacer comprensible y amigable su escrito, para facilitarle la comprensión a su lector.

Finalmente, la revisión consiste en la relectura y reconstrucción del texto. Este es un proceso complejo, ya que, en él, el escritor reconsidera ideas que en el momento de la primera textualización se consideraron adecuadas, pero, durante este momento, se consideran sobrantes, innecesarias, etc.

El proceso de escritura requiere de instrucción, ya que no es una actividad simple; es convertir las ideas en un texto. El dominio y utilización de estos procesos cognitivos a voluntad y bajo el control del escritor es lo que determina otro factor considerado por los modelos de escritura mencionados en un principio: la experticia. Según los autores, el escritor experto realiza conscientemente las tareas de planificación, textualización y revisión. Mientras que, como contraparte, el escritor novato es inconsciente de dichos procesos. Por bajo dominio puede crear un texto adecuado, pero no gracias a que él lo haya determinado así. En general, se suele decir que el texto de un novato parece un listado de ideas, entendiendo que ellos no tienen como foco de la escritura al lector, sino más bien escriben para sí mismos. Bereiter y Scardamalia (1992) hacen alusión a que más parece “un listado de sus ideas”, que un texto aceptable para el lector. Tienen dificultad para acceder a sus conocimientos y textualizarlos. Podríamos decir que es un escritor poco empático, ya que expresa sus ideas sin reparar en las cualidades de sus receptores, escasamente adoptado para la lectura del receptor.

3.1.3 Escritura en disciplinas

La escritura es considerada como un instrumento de reflexión y un recurso valioso para la organización del conocimiento, tanto para la escritura académica, en la educación superior, como para el currículum, en la enseñanza básica y media. De hecho, se han realizado algunos esfuerzos orientados a considerar dentro de la educación secundaria la enseñanza de la escritura en las diferentes disciplinas del currículum. Las primeras investigaciones se remontan en la década de los 70 con el movimiento “Escribir a través del currículum” y posteriormente, “Escribir en las disciplinas”. Al respecto, Marinkovich (2009) señala lo siguiente:

Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una materia para ayudar a pensar los contenidos conceptuales (“escribir para aprender”) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (“aprender a escribir”) (p. 7).

Como plantea la autora, el movimiento “escribir a través de las disciplinas”, proporciona instrucciones explícitas de cómo un sujeto debe escribir para producir textos que reflejen el discurso propio en campos de conocimiento específicos. Por lo tanto, enseñar a escribir es labor de todas las disciplinas, pues constituye un instrumento afianzador del aprendizaje. Al respecto la experta señala:

Cada disciplina tiene su propia relación con el lenguaje. Nos guste o no, al enseñar la producción escrita, enseñamos contextos, enseñamos nuestros mundos imaginarios, enseñamos nuestras: disciplinas –sus definiciones, sintaxis, conjeturas, objetivos, código moral, sus modos de ser en el mundo intelectual (Marinkovich, 1998, p. 1).

Estamos de acuerdo con la autora en afirmar que si la enseñanza de la escritura traspasa la frontera del subsector de lenguaje y comunicación implicará para cada estudiante dominar formas particulares de comunicar el conocimiento.

Escribir, además de implicar una acción cognitiva, exige una acción social (Marinkovich, 2014), pues cada disciplina tiene una forma particular de organizar el conocimiento, la cual está ligada a su comunidad discursiva. En otras palabras, “Cuando los estudiantes escriben una disciplina determinada, escriben con referencia a textos que definen las actividades específicas de esa disciplina” (Marinkovich, 1998, p. 5). Esto es así, porque las comunidades discursivas se expresan de una forma propia, porque tienen valores, metodologías de investigación que los diferencian de los demás grupos disciplinares.

Dado lo anterior, la escritura dentro de cada comunidad discursiva se materializa en los géneros discursivos. Para Bajtín (1985) los géneros discursivos corresponden a “una serie de enunciados del lenguaje, agrupados por ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición.” (p. 54). Es decir, constituyen modelos para producir enunciados exigidos por los diferentes contextos socioculturales del uso de la lengua. Al respecto, Parodi (2008) ha tomado tales supuestos para incluirlos en su trabajo:

Un género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y de los oyentes/lectores [...], a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos, porque involucran acciones comunicativas que se construyen socialmente, cuya similitud se da por sus aspectos formales y lingüísticos que presentan los textos de un mismo género, ya que estos tienen propiedades o cualidades singulares (p. 26).

Como se ha señalado, los géneros discursivos no son meros formatos de textos, sino que formas de relación entre autores y lectores dentro de un área disciplinar, las cuales implican acciones comunicativas y cognitivas propias de esa área. Por ejemplo, los estudiantes que ingresan a la educación superior comienzan a socializar académicamente con sus profesores y pares. Tal interacción conlleva el aprendizaje de convenciones y formatos de los distintos géneros que les permitirán familiarizarse con el discurso académico específico de sus carreras.

Además, hay que señalar que escribir a través de las disciplinas fomenta la acción investigativa, pues cada comunidad discursiva “reconoce que la formas de expresión sirven de reflexión y constituyen los modos de saber e indagar en las disciplinas. Sustentan una relación dialéctica entre los textos y las epistemologías disciplinarias” (Marinkovich, 1998: p. 5). En consecuencia, escribir dentro de un marco disciplinar implica el dominio de sus formas discursivas particulares. Tolchinsky (2013) señala:

La redacción le sirve también para entender mejor el asunto de su especialidad. Poner por escrito una idea la modifica. Al escribir, entendemos de otra manera lo que intentamos comunicar, ya que se movilizan distintas operaciones mentales (anticipar un argumento, comparar términos para decidir cuál es mejor, sintetizar, etc.) que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se está escribiendo (p. 10).

Concordamos con la autora en la importancia de promover la enseñanza de la escritura en todas las disciplinas, pues constituye una forma implícita de adquirir conocimientos del área, lo cual es claramente beneficioso en el proceso

de enseñanza aprendizaje. No obstante, no es una tarea sencilla, pues el trabajo de la escritura es arduo y conviene que esté mediado por algún experto.

No existe disciplina universitaria que pueda (o deba) prescindir de la comunicación escrita. Al contrario, las maneras (requeridas) para redactar y para publicar los textos de la especialidad pueden enseñarse explícitamente y conviene que las enseñe un especialista (Marinkovich, 1998, p. 11).

Por lo tanto, es importante la existencia de un experto que guíe el trabajo de escritura. En este sentido la labor de los docentes es proveer de sus conocimientos para que los estudiantes logren mejorar su habilidad de escritura. Dentro de este contexto, la provisión de *feedback* en el proceso de escritura juega un papel importante, pues constituye un recurso pedagógico que informa el desempeño del estudiante en una tarea determinada.

3.2 La retroalimentación desde el punto de vista pedagógico

Como mencionamos en el apartado anterior, una de las tantas labores de los docentes consiste en proveer a los estudiantes de herramientas para que mejoren sus habilidades de escritura. Cualquiera sea el área a la que se pertenezca es necesaria información externa acerca de cómo lo estamos haciendo, tal información es conocida como *feedback* o retroalimentación.

Muchos han sido los autores que han propuesto definiciones, acerca de este concepto (Brinko, 1993; Perpigan, 2003; entre otros). Para efectos de nuestra investigación, la consideramos como aquella “información que expresa la diferencia entre un nivel actual y real, y un nivel de referencia, diferencia por la cual se ofrece retroalimentación con el fin de modificar dicha brecha” (Sadler, 1989). Por lo tanto, el *feedback* es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que saben, hacen y la manera cómo actúan. Esto permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro.

En el ámbito pedagógico se considera como una práctica común por parte de los docentes dar a conocer a los estudiantes información acerca de las fortalezas y debilidades de la tarea que se les asignó. Desde este punto de vista, el *feedback* funciona como “information provided by an external agent regarding some aspect(s) of the learner’s task performance, intended to modify the learner’s cognition, motivation and/or for the purpose of improving” (Duijnhouwer, 2010: 16). En otras palabras consiste en informar al estudiante sobre su desempeño en diversos aspectos, tales como, cognitivos, actitudinales y académicos, para que a futuro mejore su rendimiento, y logre alcanzar la tarea que se le ha planteado como meta.

En el mundo académico, es reconocida la importancia de la retroalimentación como un aspecto que juega un papel central en la comprensión de la relación entre el progreso y logro estudiantil.

It is accepted in academic circles that feedback is an essential component in the learning cycle, providing for reflection and development. Alerting students to their strengths and weaknesses can provide the means by which they can assess their performance and make improvements to future work (Weaver, 2006, p. 1).

Además de informar al estudiante acerca de su desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje, el *feedback* tiene también la tarea de fomentar la capacidad autocrítica. En este caso, el alumno observa y analiza su propia tarea, en vista de la retroalimentación entregada, y reflexiona sobre ello, con el objeto de mejorar la tarea que se le ha asignado.

Cabe mencionar que no existe una única forma de proporcionar *feedback* dentro del proceso de aprendizaje, de hecho, son variadas las maneras para su provisión: oral, evaluación de pares, reuniones (individuales y/o grupales), autorevisión 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. Desde la aproximación de los géneros discursivos, Tapia-Ladino (2014) plantea que la retroalimentación escrita funciona como un género discursivo primario orientado a la adquisición de un género discursivo secundario o complejo. En otras palabras, la retroalimentación escrita dada por el docente presenta rasgos característicos, cuyo fin es provocar reacciones en los estudiantes para que realicen modificaciones en sus escritos.

Por lo tanto, la retroalimentación escrita funciona como un motor que moviliza a sus usuarios en el proceso de elaboración de los textos y en el proceso de integración de los estudiantes a la comunidad discursiva disciplinar o profesional a la que desean ingresar. En adelante, nos referiremos al *feedback* como un recurso pedagógico de andamiaje.

3.2.1 Retroalimentación como andamiaje

Como ya hemos mencionado en los apartados anteriores, la retroalimentación y en específico los CE representan una herramienta para mejorar el proceso de escritura. Pese a la existencia de estudios relacionados con las ventajas proporcionadas por los CE para producir cambios significativos en los textos de los estudiantes, desarrollar la habilidad de la escritura no es una tarea sencilla y ha representado un desafío para muchas escuelas y docentes. La complejidad de este proceso reside en que:

El lenguaje escrito demanda, en relación con el lenguaje oral, un trabajo intelectual más elaborado. Se trata de un lenguaje con mayor grado de descontextualización en la medida en que exige la doble abstracción de los componentes “físicos” del lenguaje (su aspecto sonoro externo, por ejemplo) y, fundamentalmente, demanda una abstracción con respecto al interlocutor, ausente (Baquero, 1997, pp. 118-119).

La provisión de CE durante el proceso de escritura es un mecanismo de retroalimentación que le permite a un individuo recibir información acerca de las fortalezas y falencias que presenta su texto.

En el ámbito pedagógico, los CE son una herramienta que permite apoyar al estudiante para alcanzar sus objetivos propuestos en cuanto a textualización, es decir, los CE pueden ser utilizados como un mecanismo de andamiaje.

Para comprender la función de los comentarios escritos como andamiaje, es necesario recordar la teoría de Vygotsky acerca de la “Zona de Desarrollo Próximo” en el aprendizaje. Según sus planteamientos, existe un ámbito de los procesos cognitivos que están en vía de maduración y ese ámbito es el que configura la zona de desarrollo próximo, la cual se entiende como:

La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1998, p. 133).

La eficacia con la que se logre salvar esta distancia dependerá en gran medida del tipo de andamiaje que se le facilite al estudiante. En este contexto, el desarrollo potencial del alumno es altamente sensible a la intervención del docente. Por lo tanto, el *feedback* promueve el desarrollo de la escritura del estudiante, es decir, que mejore o perfeccione la tarea o desempeño de manera autónoma. “Cuando el profesor u otra persona más capacitada proporciona asistencia, se activan procesos de desarrollo interno y cuando éstos se internalizan forman parte del logro desarrollador e independiente del niño” (Klenowski, 2005, p. 153). En consecuencia, el *feedback* se considera efectivo cuando movilizan las funciones y habilidades hacia la zona de desarrollo próximo.

Según las teorías cognitivistas sobre el aprendizaje, se entiende como andamiaje “una situación de interacción entre un sujeto experto y otro novato o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto.” (Baquero, 1997, p. 148). Precisamente por este motivo, sería de gran ayuda para los docentes conocer los tipos de CE que podrían utilizar para instruir a sus

estudiantes y reforzar sus técnicas de escritura, puesto que el progreso o retroceso que tengan los estudiantes en la redacción de diversos textos, depende del tipo de CE que proporcione el docente a sus estudiantes.

Como herramienta pedagógica, los CE pueden cumplir distintas funciones, como por ejemplo, informar, corregir, solicitar, reprender, entre otras (Cassany, 2012). Sin embargo:

Si se pretende que la corrección sea un estímulo y una ayuda para que el autor desarrolle su texto y sus capacidades de composición, la corrección del maestro debe guiar o reforzar el trabajo del autor, especificándole qué tipo de procesos puede realizar en cada momento (Cassany, 2012, p. 54).

Para el autor, las correcciones que realizan los profesores son, en su mayoría, poco fructíferas por el hecho de centrarse sólo en los aspectos negativos del escrito, motivo por el cual los comentarios no suelen ayudar mucho a modificar el desempeño del estudiante, en consecuencia, es necesario que el modo de cómo se provee sea apropiado. Al respecto Sadler (2010) propone las siguientes recomendaciones al momento de proveer *feedback*:

General recommendations in the literature about the desirable properties of feedback include: complimenting students on the strengths of their works; telling them (gently) about deficiencies, where they occurred, and their nature; telling students what would have improved their submitted productions; and pointing them to what could be done next time they complete a related type of response. Throughout, feedback should aim to be constructive and supportive. For most teachers, providing feedback with these characteristics is labour intensive and cognitively demanding (Sadler, 2009, p. 3).

Como señala el autor, es necesario un adecuado balance entre información positiva y negativa, pues el objetivo de la provisión de *feedback* es que el estudiante mejore su desempeño y no destacar sus falencias.

Para reforzar la idea anterior, podemos agregar los planteamientos de Barriga Arceo y Hernández Rojas (2005), quienes señalan que:

Cuando se hagan las correcciones sobre los escritos de los alumnos, debe procurarse no solo enfatizar los aspectos negativos, sino también los positivos. Los aspectos positivos de la escritura deben reconocerse y animarse, adjuntando comentarios sobre por qué son valiosos para el escrito; cuando haya aspectos negativos (preferible llamarlos “mejorables”), deberán hacerse recomendaciones claras y precisas sobre cómo contrarrestarlos o solucionarlos, lo cual quiere decir que en la evaluación de la composición escrita hay que sancionar menos y retroalimentar más (p. 341).

Estos planteamientos podrían arrojar luces de cómo se debería instruir a los docentes en cuanto a la entrega de *feedback* mediante comentarios escritos, para que el andamiaje fuese más efectivo, ya que, como se explicará a continuación, los comentarios escritos, idealmente, contribuirían a alcanzar los objetivos en una tarea de escritura. No obstante, si no se cautela, por ejemplo, el modo en el que se entrega la retroalimentación, el impacto en el estudiante, y por ende en su composición, podría no ser el esperado y la función pedagógica de los CE se vería opacada por el énfasis en los errores o falencias del escrito.

3.2.2 Comentarios escritos

Como mencionamos en el segundo apartado, existen distintos tipos de *feedback*. En función de nuestro objetivo de investigación, nos centraremos en los comentarios escritos. Estos constituyen una herramienta discursiva utilizada por los docentes para proveer comentarios y anotaciones acerca de las fortalezas y falencias al momento de guiar la producción escrita o evaluar la calidad de los escritos producidos por los estudiantes. Perpignan (2003) define esta acción 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. Dichos comentarios son respuestas escritas en palabras sobre un tema o área de

escritura, y que puede ser escrita en el texto de un estudiante como una nota, al final del texto o separado como una nota o carta. Estos pueden ser comentarios breves o extensos, al margen, entre párrafos o al final.

Estos comentarios son parte de la interacción comunicativa de asesoramiento en la producción escrita a los estudiantes, lo cual permite proporcionar información acerca de la calidad de los textos con el fin de subsanar errores y mejorar el proceso de escritura. Hyland (2006) señala que “Muchos maestros sienten que deben escribir comentarios sustanciales en los textos para proporcionar una reacción en los lectores a los esfuerzos de los estudiantes, para ayudarles a mejorar como escritores y justificar la calificación que se les ha dado” (p. 84). Por lo tanto, el ideal de esta interacción es que los estudiantes asuman los comentarios como sugerencias para mejorar sus escritos.

Así también, la motivación es considerada un factor importante al proporcionar CE, pues a pesar de que los estudiantes reconocen la importancia de la escritura para la educación y su formación académica, manifiestan sentimientos de incompetencia y por ende falta de entusiasmo ante las tareas de escritura. Al respecto Duijnhower (2010) señala que en el ámbito universitario el:

feedback is supposed to improve performance through its effect on motivation and/or strategy use. The student needs to be motivated and should learn how to approach the task and regulate the process. Just giving a correct answer will not lead to improvement of future performance (p. 17).

Concordamos con la autora en la importancia del uso de estrategias al proveer CE, puesto que apelan a diferentes aspectos de los escritos, tales como ortografía, estructura, cohesión, coherencia, entre otras. Asimismo nos plantea que las estrategias al proveer CE difieren durante todo el proceso de escritura, desde la planificación hasta la revisión. En relación a esto señala:

Strategies may vary in several respects Strategies differ in the writing process they aim at, such as planning or revising (e.g., for planning a strategy may explain how to make an outline in order to clarify text structure; for

revising a strategy may suggest to reread the text solely on spelling). Strategies may aim at different text aspects, such as text structure or language (e.g., making an outline can be suggested to improve text structure, rereading on spelling can be indicated to improve language). Strategies also differ in the involvement of others (e.g., rather than making an outline, the suggestion may be to discuss the text structure with a peer (Duijnhower, 2010, p. 20-21).

De acuerdo con los planteamientos de la autora, las estrategias se determinarán en virtud de la tarea solicitada al estudiante y en los aspectos a mejorar de cada escrito. En consecuencia, el estudiante se sentiría motivado por efectuar mejoras en sus textos al tener un guía que sugerirá mejoras y apoyará durante todo el proceso de escritura.

Según lo señalado, la autora considera tres tipos de retroalimentación escrita: *feedback de progreso*, el cual informa el avance y mejoras en el desempeño del escritor; *comentarios con estrategias*, los cuales define como un recurso de orden cognitivo con el que provee pistas explícitas para la mejora en la elaboración del escrito; y por último, *comentarios que proveen preguntas*, los cuales intervienen interrogativamente para que el alumno reelabore sus ideas, pues la investigación considera que las preguntas disponen positivamente a la motivación del estudiante para ejecutar la tarea.

Los resultados de la investigación de Duijnhower arrojan que las estrategias utilizadas al proveer CE fortalecen la tarea de escritura en sus distintas etapas y guían este proceso de forma personalizada haciendo conscientes a los estudiantes de los factores contextuales, objetivos y rasgos de los textos escritos por ellos mismos.

A su vez, Menéndez (2000) señala ciertas estrategias que podrían ser utilizadas por los docentes al momento de realizar comentarios escritos, que han surgido a causa de los análisis que respectan a los CE. Las estrategias que sugieren son: aceptar, rechazar, ajustar, problematizar, empujar, solicitar ampliación de la información, sugerir lecturas y guiar la producción escrita. Dichas

estrategias se adecuan en función de los resultados que se pretenden obtener en las tareas de los estudiantes.

Por su parte, Straub y Lundsford (1995) analizaron CE que profesores universitarios con experiencia en investigación y enseñanza de composición en la escritura académica anotaron en una muestra de escritos de estudiantes de primer año de universidad en Estados Unidos. Dichos profesores universitarios analizaron y comentaron diversos escritos. La investigación recopiló un total de 3500 comentarios, los cuales fueron clasificados según dos aspectos: foco y modo. El primer criterio alude a los rasgos constructivos del escrito, es decir, la estructura global y local, organización, desarrollo de ideas y correcciones a palabras. El segundo se relaciona con la imagen que el profesor crea de sí mismo y el control que ejerce sobre el escrito del estudiante. Los autores distinguen en este criterio correcciones, órdenes, evaluaciones, alabanzas, afirmaciones y preguntas. La investigación resultó de gran utilidad, puesto que constituyó un referente respecto a las clasificaciones, categorizaciones y análisis de los CE.

En el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua, Ferris (2013) aporta la categoría de CE de tipo correctivo, los cuales aluden a errores o fallos en el uso de la lengua en tanto código, en cualquiera de sus niveles.

Corrective feedback comes in various forms such as content comments, error correction, error correction and content comments and, error identification without corrections. It can be divided into direct or indirect feedback. Direct feedback is also known as explicit feedback. The instructor giving direct feedback usually identifies the errors and corrects them on the learners' written essay. Indirect feedback is when the instructor identifies the error but does not provide the correct form. Nonetheless, he or she may provide codes as clues of the errors committed such as to represent verb tense error. In most cases however, the instructor would underline, circle or place an error tally in the margin to indicate the mistake the students have committed. (p. 176).

Es importante señalar que la provisión de comentarios correctivos directos e indirectos denotan diferencias relevantes, puesto que los comentarios directos, al proveer la forma correcta, impiden que el estudiante pueda reflexionar o discernir sobre la solución en el escrito. Por el contrario, los comentarios indirectos

entregan pistas o explicaciones sin entregar la forma correcta, por lo tanto, el estudiante puede llegar a una solución sobre los errores del texto.

Otra de las categorías investigadas en la provisión de CE es su localización en el texto, la cual no es menos relevante que el contenido mismo, sino que ambos aspectos influyen sustancialmente en el aprendizaje. En este ámbito Sommers (2013) plantea: “Although written in the margins, such comments are hardly marginal; rather, they are central to the process of learning to write. Students don’t take this convention lightly; marginal comments are the evidence that their drafts have been read closely” (p. 16). Tal afirmación denota que la localización del comentario tendría relación con la percepción que el estudiante tiene de este, pues revela que la ubicación del comentario evidencia una lectura minuciosa, que atiende a sus escritos y demuestra preocupación por la reelaboración de un texto de mayor calidad. Además agrega:

Like marginal comments, end comments (also called final or summary comments) are an occasion for engaging students in a conversation about their work and are best phrased in the familiar language of the classroom. The exact wording of any comments is less important than what it evokes in a student and the relationship it fosters. If a teacher’s comment takes a student seriously –resonating with something the student has noticed, guiding without appropriating the student’s way of seeing and re-seeing- the comment will transcend the draft at hand and will travel with the student across the drafts (Sommers, 2013: 21).

De acuerdo con la autora, estamos conscientes de que los CE son un recurso discursivo que favorece el diálogo entre el profesor y el estudiante, puesto que los escritos y las anotaciones que hacen los docentes involucran directamente a los estudiantes en una conversación acerca de sus trabajos y del desarrollo del proceso de escritura proporcionando información útil y detallada.

Lo señalado denota que los profesores y estudiantes no son indiferentes ante la interacción comunicativa, pues esto ocurre en la forma de un diálogo iniciado por el escrito del estudiante y seguido por los comentarios o preguntas del

profesor que pretenden motivar a los estudiantes a hacer modificaciones en sus escritos. Así el ciclo se repite y continúa hasta que el escrito es percibido por los participantes como apropiado y adecuadamente expresado en términos de su significado y de lo que espera la audiencia.

En cuanto a las repercusiones de la provisión de CE, Straub (1997) plantea que los estudiantes prefieren aquellas anotaciones que son comprensibles, válidas, apropiadas y que se focalizan en el propósito de escritura. Así también, consideran importantes las recomendaciones específicas. Los estudiantes esperan que los CE les oriente a cómo mejorar sus escritos, de qué manera deben hacerlo y, generalmente, prefieren que estos sean en un tono moderado y menos imperativo.

Aludiendo a la recepción de los comentarios por parte de los estudiantes, Tapia-Ladino (2014) realizó un estudio con el objetivo de determinar cómo los estudiantes de enseñanza media valoran los CE. Dicho estudio fue realizado con el apoyo de un cuestionario ad hoc que fue aplicado a 142 estudiantes de dos establecimientos educacionales chilenos, con el afán de conocer cómo los escritores en formación reciben los CE, y qué disposición tienen frente a las anotaciones que hacen los profesores, qué razones subyacen a su decisión de rechazar, ignorar o adoptar los comentarios y qué forma del comentario les resultaba más comprensible, entre otras preguntas. La investigación concluyó lo siguiente:

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 (p. 10).

Tal resultado coincide con el estudio de Straub (1997) y además nos aporta información acerca del uso y la manera en que los docentes proveen comentarios

como andamiaje al proceso de escritura. Asimismo el estudio informa acerca de cómo los CE son bien recibidos por los estudiantes, puesto que manifiestan su disposición a adoptar sugerencias, y a estar conscientes de que favorecen la elaboración de escritos de mejor calidad.

En relación con las distintas investigaciones citadas, es relevante destacar la existencia de estudios sobre *feedback* escrito en contextos hispanohablantes, entre ellos, las aportaciones de Natale (2013), quien incorpora el concepto de *devoluciones escritas* en el ámbito de la formación universitaria. Dicha autora señala que la retroalimentación escrita:

Es una situación en la cual las devoluciones escritas que los docentes producen a partir de los textos elaborados por sus alumnos conforma un tipo de interacción en la que se les brinda atención personalizada, lo que no suele ser posible en otras condiciones (p. 4).

No obstante, Natale y sus estudios de devoluciones escritas se diferencian de los CE estudiados por otros autores, puesto que estas devoluciones no permiten a los estudiantes volver sobre sus escritos, debido a que las anotaciones y CE son realizados por los docentes en el producto final de las tareas de escritura. Es decir, las devoluciones se refieren a las anotaciones que respaldan a la evaluación final de la tarea asignada a los estudiantes, por lo tanto, no tienen la opción de mejorar en el mismo texto, sino que tal comentario puede servirle de ayuda para una próxima tarea de escritura.

Concluimos que los CE son una herramienta discursiva y comunicativa que sirve de andamiaje para el estudiante, puesto que el docente guía, facilita y mejora el proceso de escritura con diversas estrategias, pistas explícitas o preguntas que se materializan en los comentarios durante el proceso para motivar al estudiante. Los docentes informan sobre esta tarea de escritura, asistiendo de forma individual a las debilidades de cada estudiante como un apoyo personalizado. Tapia-Ladino (2014) señala:

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 (p 4).

Por lo tanto, los CE ofrecidos durante el proceso de producción constituyen una oportunidad para mejora y optimizar el desempeño en el nivel de escritura de los estudiantes, bajo una relación interpersonal que facilita su desarrollo como en ningún otro momento de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 4

Marco Metodológico

4.1 Diseño

El análisis de datos es de corte cuantitativo. En términos de Hernández et al (2014) “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y utiliza la medición numérica, el conteo y, frecuentemente el uso de estadísticas para establecer patrones” (p. 4). Dentro de las formas en las que estudiamos el fenómeno se contempló la enumeración y clasificación de tipos de retroalimentación escrita presentada dentro del corpus.

Siguiendo la línea del método, podemos decir que es de carácter descriptivo, ya que consiste en medir o ubicar a un grupo de fenómenos en una (o más) variables o conceptos y proporcionar su descripción (Hernández, et al 2014). Es decir, se caracterizó el fenómeno en cuestión, tal como se presentó dentro de su contexto real. El estudio considera la realización de una tarea para elicitación un conjunto de comentarios escritos.

El diseño de esta investigación es transaccional, ya que según Hernández et al. (2014): “se recolectan datos en un solo momento. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia y correlación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (p. 154). Para ello, se tomó una muestra en un momento y a sujetos determinados para su estudio, no el antes ni después, ni se utilizó esta muestra para luego ser modificada y testeada nuevamente.

4.2 Participantes

Para la investigación se consideró a 9 docentes de diferentes asignaturas: 3 profesores de Lenguaje y Comunicación, 3 profesores de Psicología y 3 profesores de Historia y Geografía, todos docentes de enseñanza media de 3 colegios particulares subvencionado de la región del Bío-Bío: Colegio Santa

Bernardita de Talcahuano, Colegio Santa Eufrasia de Concepción y Colegio Amanecer de Coronel.

La selección de esta muestra es de carácter no probabilístico, pues su procedimiento de selección fue orientado por la toma de decisiones de los investigadores en relación de la características de la investigación (Hernández, 2014). Los docentes seleccionados accedieron a participar de nuestra investigación, luego de entregarles un consentimiento informado, el cual incluía las cualidades de la investigación y un breve instructivo con el fin de orientar la tarea requerida. En la Tabla 1. Se presentan los rasgos más relevantes de los participantes de la muestra.

Tabla 1: Rasgos generales de los participantes.

Docente	Subsector	Edad	Sexo	Colegio
P1	Historia	35	Femenino	Colegio Amanecer
P2	Historia	41	Masculino	Colegio Santa Bernardita
P3	Historia	32	Femenino	Colegio Santa Eufrasia
P4	Psicología	62	Masculino	Colegio Amanecer
P5	Psicología	36	Femenino	Colegio Santa Bernardita
P6	Psicología	29	Femenino	Colegio Santa Eufrasia

P7	Lenguaje	27	Masculino	Colegio Amanecer
P8	Lenguaje	43	Femenino	Colegio Santa Bernardita
P9	Lenguaje	30	Femenino	Colegio Santa Eufrasia

Como se aprecia, los docentes que participaron corresponden a seis mujeres y tres hombres de edades que varían entre los 27 y los 62 años, todos correspondientes a tres colegios particulares subvencionados.

4.3 Instrumento

Para obtener un conjunto de CE se elaboró una tarea-estímulo con 5 textos tipo género ensayo. La selección del género se justifica, porque es común solicitar este tipo de tarea a los estudiantes de enseñanza media. Asimismo, esta opción permitía a los docentes comentar dichos textos en el marco de su disciplina.

Cabe señalar, que los 5 escritos fueron escogidos a partir de un grupo de 74 textos utilizados en una investigación previa (FONIDE N° 521010). La selección se basó en función de su calidad, por lo tanto, para los fines de esta investigación, se consideró escoger 1 texto bueno, 2 regulares y 2 de menor calidad. Tal evaluación apela a un orden decreciente en cuanto al logro alcanzado en la tarea solicitada a estos estudiantes, pues nuestro objetivo era recopilar la mayor cantidad de CE provistos por los docentes. Para validar la evaluación de la clasificación de los textos seleccionados, utilizamos una rúbrica como instrumento de evaluación, la cual fue previamente validada, en el marco de una investigación mayor (FONIDE N° 521010).

4.4 Obtención de la muestra

Para obtener el conjunto de CE se elaboró un instructivo (ver anexos) en que se les solicitaba a los profesores cooperación para la investigación del seminario de tesis. Se les pidió que revisaran el conjunto de 5 escritos con el fin de proveer CE a los textos. Para ello, les solicitamos que ofrecieran anotaciones y comentarios escritos sobre los aspectos que cada uno de ellos considerara pertinente para mejorar la calidad del escrito. Para realizar la tarea se les dio un plazo de dos semanas desde la entrega del instructivo. Una vez cumplido dicho periodo, los profesores devolvieron los materiales comentados. Es necesario señalar que dicha actividad se realizó en el marco de las actividades habituales de los participantes.

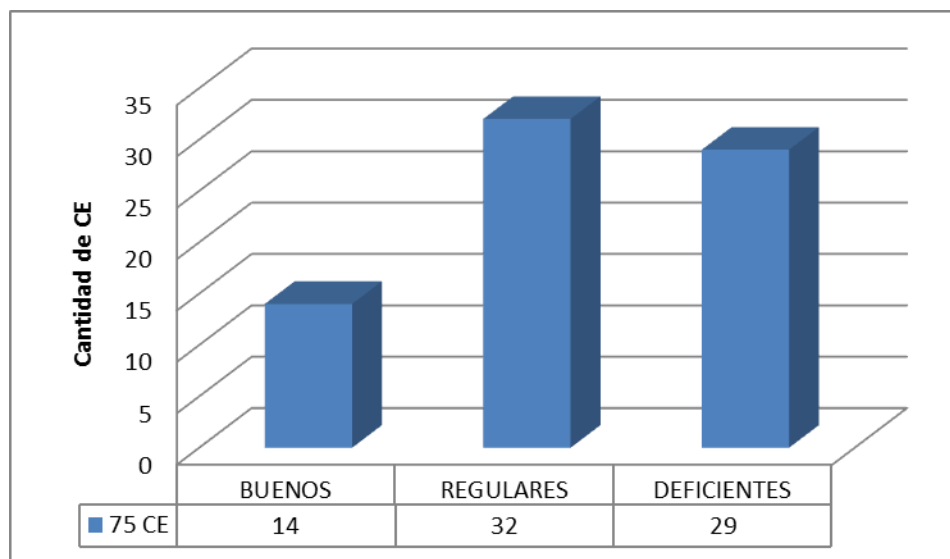
4.5 Análisis de los datos

Una vez recibidos los textos comentados, se procedió a traspasar los comentarios a una planilla excel. En cada planilla se agregaron los datos del establecimiento, la disciplina respectiva a cada docente colaborador y, por supuesto, los CE propiamente tal. Cada CE fue analizado según los criterios establecidos en una investigación mayor (FONDECYT 1140360), estos fueron: composición, tipo, lugar, atenuación, correctivo, objeto, modo y estrategia. Cada categoría posee subcategorías a las cuales se le designó un valor numérico para facilitar el análisis final.

Los CE clasificados como “compuestos” fueron quebrados, por lo que la cantidad final de CE incluye los comentarios descompuestos. Cada comentario descompuesto fue analizado como si se tratase de un comentario simple. Las planillas en las que se analizaron los datos sumaron un total de 9 archivos Excel. Estos documentos fueron repartidos entre los investigadores para ser analizados y posteriormente auditados en conjunto. De esta manera se comprobó y evaluó la eficacia del proceso analítico, lo que permitió detectar fallas, errores y ambigüedades en el análisis de los CE.

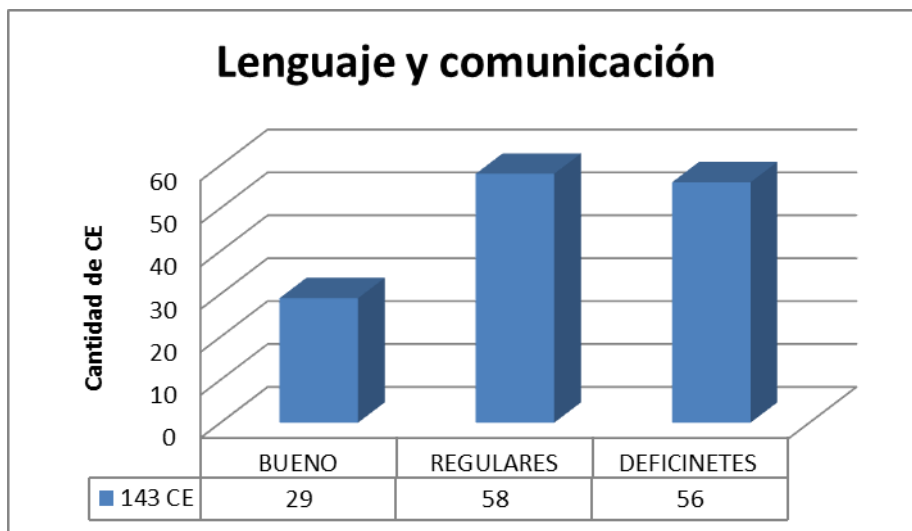
Luego del análisis de los CE se procedió a elaborar las tablas y los gráficos que analizaremos a continuación.

Figura 1
Cantidad de CE en Historia y geografía según calidad de los textos:



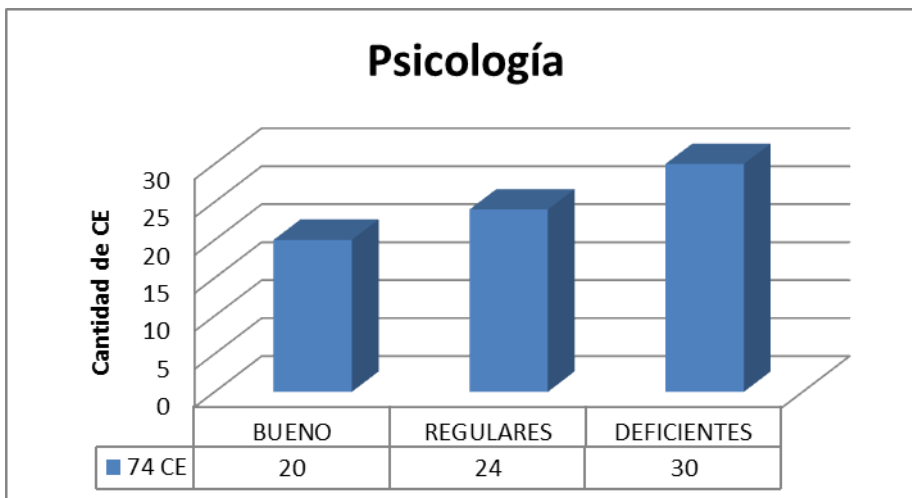
En esta disciplina, la segunda hipótesis se cumple parcialmente, puesto que son los textos de calidad regular y no los deficientes, los que recibieron la mayor cantidad de comentarios.

Figura 2
Cantidad de CE en Lenguaje y comunicación según calidad de los textos:



Al igual que en la disciplina anterior, la hipótesis se cumple parcialmente, sin embargo, la cantidad de CE entre los textos regulares y deficientes difiere por solo dos comentarios.

Figura 3
Cantidad de CE en Psicología según calidad de los textos:



En psicología, la segunda hipótesis se cumple. Pese a la parcialidad del cumplimiento de esta hipótesis, es necesario recalcar que en los tres casos la cantidad de CE es notoriamente superior en los textos deficientes.

Especulamos que la tendencia por comentar los textos regulares responde a la potencialidad de mejora de estos textos. Como dijimos antes, independiente de que no se cumpla totalmente la hipótesis, los picos más bajos de los gráficos no se dan en los textos positivos, lo cual nos indica que efectivamente, a menor calidad, mayor cantidad de comentarios aparecen.

Respecto a la cantidad de comentarios por disciplina, podemos ver que todos estos profesores tienden a lo mismo, salvo en Psicología, que es el único caso que muestra una tendencia mayor (pero no totalmente significativa, ya que se trata de dos casos más) a comentar más los textos deficientes.

Tabla 2. Composición

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Simple	24 (41%)	51 (43%)	35 (31%)
Compuesto	12 (20%)	23 (19%)	22 (19%)
Quebrado	23 (39%)	45 (38%)	57 (50%)

Los resultados de la tabla 2 indican que los docentes prefieren proveer CE de tipo simple sobre el compuesto. Esto denota que los profesores optan por entregar información que apunte solo a un problema o tema específico del escrito, con el fin de no confundir al estudiante. Además, los comentarios compuestos son mucho más extensos y explicativos que los simples, por lo tanto, utilizarlos conlleva un mayor desgaste y tiempo para el docente.

Tabla 3: Tipo

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Nota	58 (98%)	110 (92%)	104 (91%)
Carta	1 (2%)	9 (8%)	10 (9%)

Los resultados de la tabla 3 muestran claramente la preferencia del CE tipo nota sobre la carta, lo cual se podría justificar debido a que las notas apuntan directamente a la localización del problema que puede tener el escrito. Además, al igual que en el caso de la categoría simple/compuesto, proveer CE tipo carta, al ser más extensos, conlleva más tiempo y desgaste para el docente.

Tabla 4: Lugar

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Inicio	2 (3%)	2 (2%)	3 (3%)
Margen	19 (33%)	21 (18%)	14 (12%)
Intra-párrafo	2 (3%)	32 (27%)	19 (17%)
En figura	0	0	0
Final	36 (61%)	64 (53%)	78 (68%)

Los resultados de la tabla 4 indican que los docentes optan preferentemente proveer CE al final del escrito y seguidamente al margen o en intra-párrafos. Esto se podría justificar por el poco espacio que otorgan los márgenes de los escritos, ya que al ser estrechos, el docente no puede dejar consignado un buen CE. Junto con lo anterior, marcar todo el escrito (márgenes, final, intra-párrafo) visualmente puede afectar al autoestima del estudiante, pues puede pensar que su trabajo es totalmente deficiente.

Tabla 5: Atenuación

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Atenuado	17 (29%)	27 (23%)	21 (19%)
No atenuado	38 (64%)	83 (70%)	87 (76%)
No aplica	4 (7%)	9 (7%)	6 (5%)

La tabla 5 muestra que los profesores utilizan mayoritariamente CE de tipo no atenuado, es decir, que no se esfuerzan en mitigar la fuerza ilocutiva de sus juicios negativos.

Tabla 6: Correctivo

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Directo	2 (3%)	26 (21%)	12 (10%)
Metalingüístico directo	1 (2%)	1 (1%)	2 (2%)
Metalingüístico indirecto	17 (29%)	27 (23%)	19 (17%)
No aplica	39 (66%)	65 (55%)	81 (71%)

En la tabla 6 se observa que los docentes utilizan en menor medida lo CE tipo correctivos, ya que este tipo de categoría apela a aspectos que se relacionan con el uso del código. En cuanto a la corrección del código, los profesores prefieren proveer comentarios metalingüísticos indirectos para que los estudiantes por sus medios busquen respuestas. Probablemente, esto se hace para promover en el alumno una actitud de búsqueda del aprendizaje.

Tabla 7: Objeto

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Diagramación	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Lengua	19 (32%)	55 (46%)	33 (29%)
Contenido	27 (46%)	54 (45%)	61 (54%)
Estructura	3 (5%)	9 (8%)	10 (9%)
Documentación	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)
No aplica	10 (17%)	1 (1%)	9 (7%)

En la tabla 7 se observa una clara tendencia por parte de los profesores en enfocarse en la corrección del uso de la lengua y del contenido. Estos dos aspectos son fundamentales para la construcción de un texto. Aunque ambas subcategorías muestran un alto porcentaje, el mayor corresponde al contenido, pues el texto debe expresar con claridad sus ideas (debe ser coherente).

Luego sigue la estructura, aspecto también importante a considerar a la hora de redactar un escrito. Parece curioso observar la cantidad de CE dirigido a este aspecto, pues es evidentemente menor en comparación de los dos aspectos anteriormente mencionados.

Los datos observados podrían justificarse por la tradición gramatical en la que los docentes han sido formados, la cual se caracteriza por privilegiar la enseñanza del código sobre otros aspectos.

Tabla 8: Modo

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Evaluación negativa	4 (7%)	19 (16%)	20 (18%)
Evaluación positiva	4 (7%)	9 (8%)	5 (4%)
Orden	15 (25%)	41 (34%)	23 (20%)
Consejo	5 (8%)	9 (8%)	13 (11%)
Requerimiento indirecto	9 (15%)	12 (10%)	10 (9%)
Pregunta-problema	11 (19%)	18 (15%)	26 (23%)
Reflexión	11 (19%)	11 (9%)	17 (15%)

La tabla 8 muestra que los profesores a la hora de proveer comentarios, el modo en que estos lo hacen tiende a ser imperativo (orden). El mayor porcentaje (79 CE) corresponde al modo “orden” y el menor (2 casos) corresponde a “evaluación positiva”. Respecto a esto, las cifras vuelven a corroborar el tema de la eficiencia a la hora de comentar. Requiere menor trabajo dar una orden directa.

Tabla 9: Estrategia

Categoría	Bueno (59)	Regular (119)	Deficiente (114)
Con estrategia	7 (12%)	16 (13%)	21 (18%)
Sin estrategia	52 (88%)	103 (87%)	93 (82%)

En la tabla 9 se observa claramente que casi todos los comentarios no muestran estrategias. Podemos mencionar nuevamente el aspecto del trabajo que toma comentar. No ofrecer estrategias es mucho más rápido y menos costoso.

Esto se puede complementar con el hecho de que a los docentes, por lo general, no se les instruye en la utilización de estrategias para retroalimentar.

Tabla 10: Total de CE por disciplina

	HISTORIA	LENGUAJE	PSICOLOGÍA
100%= 292 CE	75 (26%)	143 (49%)	74 (25%)

El total de CE de la presente investigación corresponde a un total de 292. Esta cifra se distribuye en las disciplinas de Historia, Lenguaje y psicología.

Tabla 11: Composición

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Simple	24 (32%)	76 (53%)	10 (14%)
Compuesto	15 (20%)	27 (19%)	15 (20%)
Quebrado	36 (48%)	40 (28%)	49 (66%)

En la tabla 11 se observa que son los profesores del subsector de Lenguaje y Comunicación quienes proveen mayor cantidad de CE simples y compuestos. Estos datos demuestran que los profesores de lenguaje poseen mayores herramientas al momento de corregir un texto escrito, pues los temas como redacción, cohesión y coherencia de un texto son trabajados la mayor parte del tiempo por ellos.

Tabla 12: Tipo

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Nota	75 (100%)	143 (100%)	57 (77%)
Carta	0	0	17 (23%)

La tabla 12 indica que la preferencia por los CE tipo nota es transversal a las disciplinas. Esto demostraría que los profesores optan por realizar un trabajo sencillo, rápido y eficaz al comentar los escritos. No obstante, en el caso de psicología, un docente del área proveyó CE tipo carta, el cual conlleva una labor más extensa y reflexiva acerca del escrito de los estudiantes. Esto lo asociamos a las características propias de la disciplina en cuestión.

Tabla 13: Lugar

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Inicio	0 (0%)	10 (7%)	0 (0%)
Margen	8 (11%)	46 (32%)	0 (0%)
Intra-párrafo	21 (28%)	23 (16%)	13 (18%)
En Figura	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Final	46 (61%)	64 (45%)	61 (82%)

En la tabla 13, se observa que todos los profesores, independiente de su disciplina, prefieren consignar sus comentarios al final del escrito del estudiante. Esto indicaría una preferencia por los docentes en mostrar un orden y claridad en sus CE, ya que evidentemente al final de los escritos existe un mayor espacio para escribir. A esto se le suma, una clara tendencia por parte de los profesores de Lenguaje en proveer una mayor cantidad de CE en todas las subcategorías, lo cual indica que estos ellos poseen más ideas para que los estudiantes mejoren sus textos.

Tabla 14: Atenuación

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Atenuado	17 (23%)	35 (25%)	6 (8%)
No atenuado	54 (72%)	93 (65%)	68(92%)
No aplica	4 (5%)	15 (10%)	0

La tabla 14 muestra que independiente de la disciplina, los docentes optan proveer CE no atenuados sobre los atenuados. Una de las razones que podrían justificar esta preferencia apelaría a aspectos que se encuentran fuera de las disciplinas de los profesores, tales como tiempo y dedicación, pues como se dijo anteriormente, los comentarios atenuados son más extensos y conllevan un mayor trabajo producirlos.

Asimismo los profesores desconocen la recepción que podrían tener los estudiantes ante este tipo de CE (no atenuado), pues al enfocarse sólo en que mejoren la tarea en cuestión, olvidan las percusiones que podrían generar sus palabras.

Tabla 15: Correctivo

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Directo	17 (23%)	12 (8%)	11 (15%)
Metalingüístico directo	1 (1%)	3 (2%)	0 (0%)
Metalingüístico indirecto	12 (16%)	43 (30%)	8 (11%)
No aplica	45 (60%)	85 (60%)	55 (74%)

Se aprecia una clara tendencia, por parte de todas las disciplinas, a enfocarse en corregir el contenido y las ideas del texto, como se mencionó anteriormente. Otra tendencia evidente es la que se aprecia en la categoría “metalingüístico directo”, el cual presenta bajísimos índices.

En el caso de Lenguaje, los profesores privilegian los comentarios metalingüísticos indirectos, probablemente, para que los estudiantes busquen por sus propios medios la forma de corregir sus errores. Se puede apreciar que las otras disciplinas, que también utilizan este recurso, pero en lenguaje, probablemente por la alta formación en este ámbito, se presenta con mayor porcentaje.

Tabla 16: Objeto

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Diagramación	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Lengua	27 (36%)	56 (39%)	24 (32%)
Contenido	37 (49%)	59 (42%)	44 (60%)
Estructura	5 (7%)	15 (10%)	5 (7%)
Documentación	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
No aplica	6 (8 %)	12 (8%)	1 (1%)

En la tabla 16, nuevamente podemos observar una tendencia por comentar aspectos que apelan al contenido y la lengua, lo cual indica que en las tres disciplinas existe una preocupación por mejorar aspectos que tienen que ver con una buena redacción. Sin embargo, en el caso de los docentes de lenguaje, se presentan una mayor cantidad de CE en todas las subcategorías, lo cual demuestra su mayor dominio en los aspectos relacionados con la escritura.

Tabla 17: Modo

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Evaluación negativa	8 (11%)	19 (13%)	16 (22%)
Evaluación positiva	4 (5%)	14 (10%)	0 (0%)
Orden	26 (34%)	41 (29%)	12 (16%)
Consejo	5 (7%)	16 (11%)	6 (8%)
Requerimiento indirecto	8 (11%)	18 (13%)	5 (7%)
Pregunta-problema	11 (15%)	23(16%)	21 (28%)
Reflexión	13 (17%)	12 (8%)	14 (19%)

El análisis de los datos de la tabla 17 arroja que los profesores, a la hora de proveer comentarios escritos, respecto al modo de comentar, prefieren la orden. Lo cual se puede evidenciar en las tres asignaturas.

Al establecer una comparación de las características de cada asignatura, podemos ver que cada una privilegia ciertos aspectos y, en este privilegio, quizás descuidan otros aspectos. Podemos ver que psicología prefiere comentar utilizando evaluaciones negativas, preguntas-problema, pero presenta un 0% de evaluaciones positivas y un 7% en el requerimiento indirecto. Por otro lado los profesores de historia prefieren la orden y utilizan poco el consejo o la evaluación positiva. En Lenguaje podemos ver un equilibrio en cada una de las categorías, apreciando que no hay porcentajes altamente inferiores al 10% (el único caso es el de la categoría “reflexión”, la cual presenta un 8%).

Respecto a lo anterior, las cifras vuelven a corroborar el tema de la eficiencia a la hora de comentar, ya que requiere menor trabajo ordenar directamente.

Tabla 18: Estrategia

Categoría	HISTORIA (75)	LENGUAJE (143)	PSICOLOGÍA (74)
Con estrategia	10 (13%)	25 (17%)	9 (12%)
Sin estrategia	65 (87%)	118 (83%)	65 (88%)

El dato evidentemente llamativo en la tabla 8 es que los comentarios sin estrategia predominan considerablemente por sobre los con estrategia. Esto es posiblemente atribuible a dos factores ya mencionados: la preparación intuitiva por parte de los profesores para entregar comentarios a sus estudiantes y la falta de tiempo para poder comentar adecuadamente los trabajos de sus estudiantes, dedicándose así a comentar detalladamente solo los casos anecdóticos.

CAPÍTULO 5

Discusión de los resultados

En esta investigación se buscó determinar cómo son los CE provistos por docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología a textos de distinta calidad producidos por estudiantes de tercer año medio. Específicamente, pretendió describir y comparar los CE provistos por estos docentes en textos de estudiantes de distinta calidad, y compararlos según la disciplina de los docentes.

Para efecto de nuestra investigación se proporcionaron 5 textos de distinta calidad a 9 docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología, quienes proveyeron CE según criterios del marco de su disciplina. Este *feedback* fue analizado por los investigadores para obtener una visión panorámica acerca de las posibles diferencias y semejanzas de los CE provistos por profesores de distinta disciplinas humanistas.

En relación a los resultados expuestos y considerando los postulados del marco teórico, se puede señalar que la provisión de CE es muy importante para el proceso de escritura, por lo tanto, su provisión es labor de todas las disciplinas. Según Tolchinsky (2013), “la comunicación escrita es fundamental para el funcionamiento de la vida académica (que debe adecuarse a las características discursivas de cada disciplina) y que la habilidad requerida para crear textos de calidad puede ser enseñada” (p. 7).

En el marco teórico de esta investigación se aludió al concepto de CE, el cual corresponde a anotaciones acerca de las fortalezas y falencias al momento de guiar la producción escrita o evaluar la calidad de los escritos producidos por estudiantes. En consecuencia, los docentes esperan que luego de su provisión los estudiantes hagan uso de estos para que mejoren o corrijan su escrito.

De acuerdo a la bibliografía existente sobre los CE, se han considerado una serie de categorías para su análisis. Algunos de estos criterios han sido propuestos por autores como, Duijnhower (2010), Straub y Lundsford (1995), Ferris (2013) y Sommers (2013); otros han sido adoptados de una investigación mayor (Fondecyt 1140360).

El análisis de datos demuestra que los CE más utilizados por los docentes de Lenguaje y Comunicación, Historia y Psicología son de tipo correctivo directo. Estos datos coinciden con las investigaciones de Ellis (2009) quien señala que los profesores optan por corregir directamente el error. Esta preferencia puede deberse porque el CE correctivo es más eficaz, ya que los estudiantes pueden identificar la falla de forma inmediata. Así también, su uso puede implicar un desgaste menor para el profesor, pues utilizar CE indirecto conlleva más tiempo y dedicación.

También es necesario señalar que Ferris (2000), quien ha investigado los efectos de los CE correctivos en forma directa e indirecta, señala que los estudiantes prefieren que se les provea *feedback* de tipo directo. Además, encontró que más estudiantes revisaron sus textos (88%) en virtud de comentarios directos en comparación con comentarios indirectos (77%). Estos datos, podrían indicar que los docentes emplean este tipo de *feedback* porque los estudiantes lo solicitan así.

El análisis de los datos evidenció que los docentes proveen mayor cantidad de CE a textos de menor calidad, es decir, aquellos textos que no alcanzaron el 100 por ciento de la tarea solicitada. Esto demuestra que los docentes tienden a preferir comentar los errores y/o aspectos a mejorar de los escritos por sobre los aciertos de los estudiantes. Estos datos arrojan que los CE apuntan hacia el alcance de un texto específico o ideal para los docentes, lo cual denota una gran cantidad de control sobre los estudiantes; esto se traduce en que los profesores cumplen un rol de lectores-jueces en vez de lectores-guía. Al respecto, Straub

(1996), señala: “our professional talk about teacher response is still dominated by the concept of control-largely, I think, because it goes to the heart of our teaching and our identity as teachers” (p. 223).

En relación a las diferencias entre la cantidad de CE proporcionados por los docentes de distintas disciplinas especulamos que son los profesores de Lenguaje y Comunicación quienes proveyeron un mayor número de comentarios, lo anterior podría deberse por la concepción generalizada que se tiene acerca de la enseñanza de la escritura, la cual es delegada principalmente a los profesores de Lenguaje, ya que, al no ser su área de especialidad, el resto de los docentes generalmente no corrigen ni potencian la lengua escrita. Carlino (2004) señala que “es frecuente la queja de los profesores acerca de cómo redactan sus alumnos, pero también es habitual que no se consideren responsables de hacer nada a partir de esta comprobación” (p.16). Si bien Carlino se refería a docentes universitarios, este mismo fenómeno ocurre en la educación escolar.

Finalmente, la investigación demostró que en la categoría objeto, las tres disciplinas en cuestión prefieren enfocarse en el uso de la lengua y en el contenido. Pese a la similitud de estos resultados, se debe destacar que los docentes de Lenguaje y Comunicación fueron quienes más CE sobre uso de la lengua y contenido proveyeron.

5.1. Limitaciones de la investigación

Al evaluar las posibles limitaciones que se presentaron en nuestra investigación, se puede considerar que al ser una muestra no probabilística los resultados no se pueden generalizar, es decir, no son casos estadísticamente representativos de una población determinada, como señala Hernández (2014), en estos casos no se puede hacer una estimación confiable.

Otra limitación que se puede considerar es que como los docentes eran conscientes de su rol como parte de un seminario de investigación, lo cual contrasta con la situación real de su propia enseñanza. Ellos, al ser profesores con experiencia, tenían que preocuparse acerca de la evaluación de sus CE y por ende, de su imagen como docente.

Además, como los investigadores les entregaron textos de alumnos que no conocían, los docentes al proveer *feedback* no consideraron el rendimiento de los estudiantes, pues no eran conscientes de ello. En otras palabras, los textos fueron evaluados por profesores externos. A lo anterior se suma que los alumnos (autores de los textos entregados) no conocieron el *feedback* que los profesores les proveyeron, pues no era la intención de la investigación, por lo que no se puede saber qué tan efectivo fue el *feedback* otorgado por los profesores o si estos fueron valorados por los alumnos para futuras correcciones.

5.2. Proyecciones de la investigación

En cuanto a las proyecciones para futuros estudios relacionados con nuestra investigación sugerimos realizar una investigación cualitativa en la que se pueda integrar la valoración de los alumnos ante la provisión de CE e intentar responder interrogantes como qué tipo de *feedback* es más efectivo para la mejora de los textos de los estudiantes o qué tipo de *feedback* prefieren los estudiantes que se les entregue en cada asignatura.

Además, sugerimos integrar otras disciplinas para el estudio del *feedback*, como por ejemplo, la asignatura de inglés, la cual también forma parte del área de las humanidades, pues sería interesante observar si existen diferencias en la provisión de CE al momento de enseñar una segunda lengua. A su vez, sugerimos incluir otros campos de conocimientos, específicamente, integrar disciplinas científicas, tales como, Química, Física, Matemáticas y Biología, para poder así tener algunas luces de cómo es el *feedback* en estas áreas y si contrasta significativamente con el que se provee en el área humanista.

CAPÍTULO 6

Conclusiones finales

A modo de síntesis, se emiten conclusiones relacionadas a las hipótesis que guiaron el estudio.

En cuanto a la primera hipótesis, la cual sostiene que en todos los textos, independiente de su calidad, se utilizan mayoritariamente comentarios escritos de tipo correctivo directo y de modo orden, la investigación demostró que sólo una cláusula de esta hipótesis se cumple, es decir, la mayoría de los profesores realizaron comentarios de modo orden, sin embargo no ocurrió lo mismo con los comentarios de tipo correctivo directo, pues la preferencia estuvo, mayoritariamente en los comentarios metalingüísticos indirectos,

En relación a la segunda hipótesis, la cual proponía que los textos de menor calidad son los que más comentarios escritos presentan, la investigación demostró que sí se cumple. Cada docente que participó de esta investigación comentó cinco textos de diferentes calidades: un texto bueno, dos regulares y dos deficientes. La tendencia en los tres colegios y en las tres disciplinas estudiadas (Lenguaje, Psicología e Historia) fue otorgar más comentarios escritos a los textos de menor calidad, con el fin de que los estudiantes pudieran mejorar sus escritos basándose en las correcciones. A diferencia de lo anteriormente expuesto, los textos de mayor calidad fueron menos comentados, pues los profesores no reforzaron los aspectos positivos de sus alumnos.

En el caso de la tercera hipótesis, la cual sugiere que existen diferencias entre la cantidad de comentarios escritos proporcionados por los docentes de las distintas asignaturas, la investigación demostró que se cumple. La cantidad de comentarios varían respecto a las distintas asignaturas y los docentes que efectuaron el *feedback* escrito. Es decir, los docentes de la asignatura de

Lenguaje y Comunicación fueron los que más CE efectuaron sobre los escritos el 49% de los comentarios realizados pertenecían a los profesores de Lenguaje. En dichos comentarios retroalimentaron aspectos generales y puntuales, tales como el orden de las ideas, contenido, coherencia, uso de la lengua y del código. Por lo tanto, al corregir los distintos aspectos del escrito fue necesario para los docentes generar mayor cantidad de comentarios. En cambio, los docentes de las asignaturas Historia y Psicología emitieron respectivamente un 26% y un 25% de los comentarios analizados. Se estima que los CE se efectuaron sobre la estructura de los escritos, contenido y orden de las ideas, lo que no resultó ser tan minucioso como lo fue el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Por último y en relación a la cuarta hipótesis, la cual sostiene que el objeto de los comentarios escritos varía según el subsector del profesor que da las correcciones, la investigación demostró que se cumple, pues en general la mayoría de los CE provistos por los profesores se enfocaron principalmente en las subcategorías de uso de la lengua, contenido y estructura. Sin embargo, cada docente se centró en mayor o menor medida en las subcategorías nombradas anteriormente, dependiendo del subsector al cual pertenecía. A modo de síntesis, se puede afirmar que los profesores pertenecientes al subsector de Lenguaje y Comunicación efectuaban comentarios que en su mayoría pertenecían al uso de la lengua y al contenido; los profesores de Psicología efectuaron sus CE enfocándose principalmente en el contenido y en un segundo lugar en uso de la lengua, pero en menor cantidad que los docentes de Lenguaje y Comunicación. Finalmente, los profesores de Historia se enfocaron en las subcategorías de contenido y uso de la lengua, pero en una cantidad poco significativa.

Referencias

1. Agencia de Calidad de la Educación, (2014). Los aprendizajes en la escuela: Evaluación de Escritura. Gobierno de Chile.
2. Álvarez, T., Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 18 pp. 29-60.
3. Bajtín, M. (1985). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (Ed.), *La estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
4. Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. *Psicología Cognitiva y Educación*. Buenos Aires: Aique.
5. Barriga Díaz, A., Hernández Rojas, G. (2005). México: Editorial McGraw Hill.
6. Baerman, C. (1988). Shapping written knowledge: *the genre and activity of the experimental articles in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
7. 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). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
8. Beaugrande, R. Dressler W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

9. Brinko, Kathleen T., 1993: "The Practice of Giving Feedback to improve Teaching. What Is Effective?" *Journal of Higher Education*, vol. 64, nº 5 (September/October), 574-593.
10. Camps, Anna, (1997) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *En revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997.
11. Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, nº 25, página 16-27.
12. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Editorial Paidós.
13. Cassany, D. (2012). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. España: Editorial Grao.
14. Díaz B. Lourdes. La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas. *Rev. Ped [online]*. 2002, vol.23, n.67 [citado 2015-11-10], pp. 319-332 Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07989792200200007&lng=es&nrm=iso.
15. Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students` writing motivation, process and performance*. Utrecht: Utrecht University.
16. Ellis, R. (2009). A Cognitive process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.

17. Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writing. New Jersey: Hillsdale.
18. Halliday, M. (1989). El lenguaje y el orden natural. En Fabb, Attridge, Durant y MacCabe (comp.) La lingüística de la escritura. Debates entre lengua y literatura. Madrid. Visor. Pág. 146.
19. Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.). The science of writing (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
20. Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill interamericana: México.
21. Hyland, Ken & Hyland, Fiona. (2001) Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. Journal of Second Language Writing. N. 10, pp. 185-212. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341998000100014&lng=es&nrm=iso
22. Klenowski, V. (2005) Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y evaluación. Editorial Narcea.
23. Marinkovich, J. (1998). La escritura a través del currículum. Vol. 31, n. 43-44. Revista Signos Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003>
24. Marinkovich, J. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. Revista Signos vol. 47 n. 84.

25. Marinkovich, J. (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso PUC.
26. Medina, Alejandra. Gajardo, Ana María (2010): *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos*. Fundación educacional Arauco. Editorial Vicerrectoría de Comunicaciones y Educación Continua. Santiago, Chile
27. Natale L. (2014). Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomazein Revista semestral de lingüística, filología y traducción*.
28. Natale L. (2013). Estrategias discursivas en devoluciones escritas en el nivel superior. Una Propuesta metodológica. *Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires*.
29. Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi, R. Venegas, R. Ibáñez & R. M. Gutiérrez (Eds.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-36). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
30. Perpigan, H. (2003). Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice. *Language Teaching Research* 7, 2, 259-278.
31. Quible, Z. (1997). The efficacy of several writing feedback systems. *Business Communication Quarterly*, 60, 109-123.
32. Sadler, R. (2009). *Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal*. Brisbane: Griffith University.

33. Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
34. Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58, 43 – 64.
35. Silva Cruz, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.15
36. Sommers, N. (2013). Responding to student writers. Bedford S.T Martin`s.
37. Straub, R. & Lunsford, R. (1995). Twelve Readers Reading, Responding to College Student Writing. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
38. Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining varieties of “directive” and facilitative commentary. *College Composition and communication*, Vol. 47, No.2, pp. 223-251.
39. Tapia-Ladino, M. (2014) *Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica*. Universidad Católica de la Ssma. Concepción.
40. Tolchinsky, L. (2013). *Escritura académica a través de las disciplinas*. Madrid. Ediciones Octaedro.
41. UCE (2007) *Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago: Chile.
42. UNESCO, (2010). *Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Andros Ltda.

43. Vigotsky, L. (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo.

44. Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.

ANEXOS