

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



**Comentarios escritos a ensayos producidos por estudiantes de tercer y cuarto año medio de dos liceos de la provincia de Concepción y respuestas de los estudiantes al *feedback* del docente**

**FONDECYT 1140360**

**Seminario de investigación para optar al Grado Académico de  
Licenciado en Educación**

Profesor Guía: Dra. Beatriz Arancibia G.

Estudiantes: Daniela Cuevas Solar

Abigail Mellado Bustos

Javiera Rodríguez Veloso

Emanuel Valenzuela Sánchez

Jesús Vásquez San Cristóbal

**CONCEPCIÓN, MARZO DE 2017**

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a Dios por la sabiduría y fortaleza que me ha brindado durante estos cinco años. A mis padres y hermano por su apoyo incondicional en todo tiempo, sin su ayuda hubiese sido imposible lograrlo, a mi hijo Amaro por ser mi pilar fundamental y a mi novio por su apoyo sincero en esta etapa vivida juntos. Además, agradezco a mis compañeros de tesis por el gran trabajo que juntos logramos.

Abigail Mellado Bustos

Quiero agradecer principalmente a Dios por brindarme paciencia y fortaleza durante todo este periodo. También, quiero agradecer a mis padres, novio, hermanos y abuela por haberme apoyado incondicionalmente en todo el transcurso de mi carrera.

Javiera Rodríguez Veloso

En primer lugar quiero agradecer el apoyo incondicional de mi padre en estos cinco años de esfuerzo y sacrificio, también quiero agradecer a mi novia por el apoyo y fortaleza que me entregó durante esta gran etapa. Así mismo, agradezco a mis compañeros de tesis por su comprensión, responsabilidad y dedicación puesta en este trabajo.

Jesús Vásquez San Cristóbal

A Dios, a mis abuelos, padres y hermanos.

Emanuel Valenzuela Sánchez.

Agradezco a Dios por ser mi guía y fortaleza en todo este proceso. A mi familia por su apoyo incondicional y su paciencia. A mis amigos por ser agentes positivos y siempre tener una palabra de aliento.

Daniela Cuevas Solar

## Índice

<b>Apartado</b>	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO I</b>	
1. Problema de investigación.....	5
<b>CAPÍTULO II</b>	
2. Marco teórico.....	10
2.1 Concepto de escritura.....	10
2.1.1 Escritura como proceso.....	10
2.1.2 Enseñanza- Aprendizaje de la escritura.....	13
2.2 Feedback.....	15
2.2.1 Feedback en la enseñanza de la escritura.....	17
2.2.2 Tipos de feedback.....	19
2.2.2.1 Eficacia del feedback.....	21
2.3. El ensayo argumentativo.....	24
<b>CAPÍTULO III</b>	
3. Marco metodológico.....	27
3.1 Tipo de estudio.....	27
3.2 Participantes.....	27
3.3 Instrumentos de análisis.....	28
3.3.1 Matriz de análisis: categorías y subcategoría para clasificar el corpus.....	28
3.3.2 Criterios de análisis de adoptado/ no adoptado los CE.....	31
3.4 Procedimientos para la obtención del corpus.....	33

**CAPÍTULO IV**

4. Resultados.....35

**CAPÍTULO V**

5. Discusión de los resultados.....41

**CAPÍTULO VI**

6. Conclusiones Finales.....45

6.1 Conclusión.....45

6.2 Limitaciones.....46

**CAPÍTULO VII:**

7. Referencias bibliográficas.....47

**CAPÍTULO VIII:**

8. Anexos.....51

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, una de las habilidades comunicativas más apreciadas es la escritura. Esta se entiende como una actividad comunicativa motivada internamente, en donde las personas expresan pensamientos, creencias, emociones, etc. Además, facilita la comunicación en diversos escenarios, la interacción entre los sujetos y las distintas culturas.

En el ámbito educativo la escritura es utilizada con diferentes propósitos. Uno de estos, corresponde a la expresión de creencias y opiniones propias por parte de un emisor, mediante la redacción de textos que pertenecen a un género académico particular. En relación con esta idea, la presente investigación describe los comentarios escritos que realizan dos docentes de Lenguaje y Comunicación a textos producidos por estudiantes de tercer y cuarto año medio de dos liceos de la provincia de Concepción. Además, se busca identificar las respuestas de los estudiantes frente a los CE proporcionados por el docente.

Los comentarios escritos se clasifican mediante categorías de análisis del proyecto FONDECYT 1140360 (2016), y, para categorizar las respuestas de los estudiantes se utilizan los postulados de Faigley y Witte (1981).

Este estudio se divide en ocho capítulos. El primero, presenta el problema de investigación y los objetivos que guían la tesis. El segundo apartado, aborda el marco teórico y los principales conceptos tratados aquí: escritura, feedback y ensayo argumentativo. El tercer capítulo, expone el marco metodológico, el cual describe la investigación como un tipo de estudio de alcance exploratorio, con un método de investigación descriptivo y un diseño no experimental. Además, en este apartado se describen las categorías con las que se analizó el corpus.

El cuarto capítulo presenta el análisis de resultados con el que se pretende dar respuestas a las preguntas de investigación. Esto se realiza a través de la descripción del corpus, mediante Tablas que muestran los resultados obtenidos. En el quinto apartado, se discuten los resultados en relación con los postulados del marco teórico. En el capítulo sexto, se exhiben las conclusiones finales y las limitaciones que se logran identificar en la presente investigación. Por último, se adjuntan las referencias bibliográficas y los anexos.

## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Contar con hablantes que comprendan lo que leen, que sean capaces de construir un texto adecuado y coherente, que se expresen oralmente de manera eficiente y comprendan lo que escuchan, es una exigencia necesaria para desarrollar ciudadanos competentes que sean capaces de participar en la sociedad de manera activa y responsable. Es por esto que el currículum nacional exige a los establecimientos educacionales que promuevan y desarrollen habilidades comunicativas en sus estudiantes. Una de ellas es la escritura. Respecto a esto Camps (2003), señala que:

Desde el punto de vista educativo la aportación más destacada [de los modelos de escritura recursiva] es, sin lugar a dudas, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso, como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean. (p. 30).

Sadler (1989) define la retroalimentación como aquella información que expresa la diferencia entre un nivel actual y/o real y un nivel de referencia, discrepancia, por la cual se ofrece *feedback* con el fin de modificar dicha brecha. Desde esta perspectiva el docente para que el estudiante alcance el objetivo que se quiere lograr, es importante para que exista un aprendizaje significativo. Dicho de otra manera, hace referencia a acercar al estudiante al producto que se quiere lograr, proporcionándole herramientas necesarias para que su escrito se acerque a lo esperado según la tarea asignada.

Se pueden identificar tres motivos que inhiben la posibilidad de formar ciudadanos competentes en escritura. El primero de ellos es que se otorga *feedback* sólo en la evaluación final. Una de las causas posibles de este problema es el número de estudiantes que componen el aula. Otro factor que contribuye a este hecho es el tiempo que dispone el docente para retroalimentar, además del tiempo dedicado por los estudiantes para mejorar sus textos. Según Stobart (2005), no basta sólo con comentar un trabajo, hay que darle un tiempo al estudiante para actuar sobre el comentario, para que, de esta manera, a través de la reflexión constante se llegue a la mejora de la actividad educativa.

Otra preocupación es que se conoce muy poco sobre el tema. Esto se debe a que en lengua hispana, la retroalimentación como objeto de investigación, es relativamente nueva, a pesar de que desde la década de los 70 comenzaron los estudios sistemáticos sobre escritura (Sommers, 1982). La notable ausencia de este tema se puede atribuir a la concepción lineal con que se venía abordando la escritura. Además, la literatura disponible sobre *feedback*, en su mayoría, es en inglés, lo que dificulta el poder desarrollar este tema con amplitud bibliográfica.

En el SIMCE de escritura realizado el 2013 por el Ministerio de Educación, se evaluaron las siguientes habilidades: planificación, producción, revisión y edición. Los resultados de esta prueba se expresaron de acuerdo a dos criterios. El primer criterio, que corresponde a los aspectos de la escritura, se mide a través de cinco indicadores: adecuación al propósito, desarrollo de ideas y vocabulario, coherencia, cohesión y convenciones ortográficas (puntuación). El segundo criterio, corresponde a los niveles de logro, los cuales son cuatro: primer nivel, no cumple con la tarea asignada; segundo nivel, cumple de manera emergente; tercer nivel, cumple medianamente; cuarto nivel, cumple de manera satisfactoria.

La siguiente Tabla es un resumen de los resultados de la evaluación, el que fue extraído del documento Síntesis de resultados SIMCE escritura 6º básico.

<b>Reporte de Resultados</b>				
				
<b>Información de distribución nacional por propósito y nivel.</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Nivel 4</b>
Adecuación al propósito	11,3%	16,2%	21,7%	43,4%
Desarrollo de ideas y vocabulario	10,6%	36,8%	35,9%	9,3%
Coherencia	6,0%	20,1%	39,3%	27,3%
Cohesión	9,4%	34,0%	38,2%	11,1%
Convenciones ortográficas: puntuación	17,9%	22,9%	31,7%	20,2%

La revisión de la tabla revela que la atención a la calidad de la escritura de los estudiantes es incipiente, esto se evidencia en que sólo en el año 2013 se incluye en

SIMCE la producción escrita. El estudio indicaría cuales son las fortalezas y debilidades que existen en las tareas de escritura de los estudiantes chilenos de sexto básico.

Por su parte, los estándares orientadores para las carreras de pedagogía, específicamente en Lenguaje y Comunicación, ponen en evidencia la necesidad de que la formación inicial docente se haga cargo de preparar debidamente a los profesores en esta área, en particular el estándar 4. Este estándar señala que el futuro profesor o profesora debe ser capaz de formar a estudiantes para que puedan escribir textos de diversos géneros, presentar ideas elaboradas y dominio en los recursos lingüísticos y convenciones sociales. Para ello, el docente debe comprender la producción escrita como un fenómeno cognitivo, discursivo, social y cultural. Es de igual importancia que la escritura sea entendida, por los profesores, como una habilidad que permite aprender y desarrollar el lenguaje y el pensamiento. Además, el profesor o profesora debe estar preparado para diagnosticar y evaluar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en escritura y, a partir de ello, enseñarles a mejorar su producción a través de actividades motivadoras y desafiantes que ofrezcan la oportunidad para aprender a escribir distintos géneros, con coherencia y adecuación. (cf. MINEDUC, 2012:69)

En definitiva, es necesario que el docente sea competente respecto a la tarea de escritura. Para que los estudiantes sean capaces de transmitir ideas elaboradas, deben contar con las herramientas pertinentes para poder hacerlo, por lo que se requiere de un docente preparado e instruido. Por esta razón el MINEDUC también proporciona instancias en las que se manifiesta la instrucción del educador respecto al tema de la escritura.

Algunos de los indicadores, y que están en estrecha relación con esta tesis, son:

4. Caracteriza y sitúa teóricamente distintos aportes de la disciplina lingüística y de la psicología, al conocimiento actual sobre "aprender a escribir". Entre otros: a) Los modelos del proceso de la producción escrita. b) Los enfoques socio- cognitivos de la producción escrita. c) Los estudios del texto y del discurso.

5. Caracteriza la línea didáctica de "escribir para aprender" y sus aportes para promover la capacidad de los estudiantes para adquirir conocimiento nuevo de distintos temas y distintas disciplinas, tanto como para transformarlo y producir conocimiento propio.

15. Permite a los estudiantes que descubran cómo varían las distintas partes del proceso de escritura (planificación, escritura, relectura, revisión, re-escritura) cuando producen textos en distintas situaciones comunicativas. Así también, les permite reflexionar respecto de los efectos

que tiene sobre el producto escrito un proceso de escritura autorregulado en que se escribe, se lee y se revisa recursivamente.

El logro de estos criterios permite al educador desenvolverse en tareas de escrituras, mientras que en los estudiantes, para acrecentar esta habilidad se tiene que desarrollar, según los Planes y Programas de tercer año medio de Lenguaje y Comunicación (2009) la capacidad de transmitir ideas por escrito de manera clara, precisa y ordenada, de acuerdo al propósito comunicativo.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes ¿Qué tipos de *feedback* escrito proporcionan los docentes de Lenguaje y Comunicación a ensayos argumentativos? ¿Cómo responden los estudiantes frente a lo señalado por el docente mediante CE? Estas preguntas están bajo los supuestos de que los profesores proporcionan distintos tipos de *feedback* y que existen diferencias en la efectividad que estos producen en los ensayos argumentativos desarrollados por estudiantes de dos establecimientos de la comuna de Concepción.

Tras lo presentado, la tesis gira en torno a los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:**

Describir los CE de dos profesores de Lenguaje y Comunicación a ensayos escritos por sus estudiantes y las decisiones de estos frente al feedback.

- **Objetivos específicos:**

Categorizar los CE de profesores de Lenguaje y Comunicación a ensayos argumentativos escritos por sus estudiantes de tercer y cuarto año medio, de acuerdo al aspecto del texto al que aluden (objeto) y a la forma en que expresan la información a sus destinatarios (modo y atenuación).

Identificar las respuestas de los estudiantes a los CE correctivos, referidos a uso de la lengua, y a otras dimensiones del escrito (no correctivos).

Por consiguiente, la investigación está dirigida a profesores de pedagogía, investigadores del área de lenguas, académicos, universitarios, jefes de UTP y todo agente educativo interesado en abordar el tema. La selección de esta audiencia radica en

que la temática tratada es aún exploratoria y muy importante para el proceso educativo de los estudiantes en la adquisición significativa de conocimientos y la construcción del aprendizaje.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Concepto de escritura

La escritura es una representación gráfica de una lengua, una manifestación de la acción lingüística del ser humano al igual que la conversación, el monólogo, los códigos gestuales, etc. Grabe y Kaplan (1996), en Cassany (1999), señalan que:

Escribir es primero y antes que nada una actividad comunicativa. En segundo lugar, es con frecuencia una actividad motivada internamente; o sea, fuera del mundo escolar, las personas a menudo escriben porque creen que tienen cosas que decir. (p.141)

La escritura, además de ser un acto comunicativo, se entiende como una actividad generativa que demanda motivación y, a la vez, actitud intelectual que requiere procesos cognitivos y memoria de parte del escritor. Según Mata (1997), la escritura supone procesos cognitivos que, al mismo tiempo, conllevan subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en donde el control del proceso global se sitúa en el nivel superior. Dichos procesos cognitivos que efectúa el escritor están en estrecha relación con el contexto sociocultural en el que se realiza la producción textual.

La escritura se considera una actividad social y cultural en la que influyen factores como el uso de la lengua en diferentes contextos. Bajtín (1982) afirma que el acto de escribir es social por su naturaleza interactiva y su carácter dialógico, ya que el escritor dialoga con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores. Es decir, el autor se encuentra en constante comunicación con diferentes voces que nacen del contexto situacional de la producción escrita.

Los modelos teóricos más influyentes sobre escritura han sido los modelos de proceso, entre los cuales se destaca el de Flower y Hayes (1979), que instala la visión de la escritura como un proceso recursivo. En el apartado siguiente se hace una revisión acerca de esta perspectiva de trabajo.

#### 2.2 Escritura como proceso

En un comienzo, las investigaciones se centraron en una escritura realizada en etapas, en las cuales el escritor desarrollaba distintas fases para escribir. Rohman (1965), citado en Cassany (1989), plantea que la habilidad de la expresión escrita es un proceso

complejo que se realiza en tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir, en las que ocurren diversos sucesos. Es decir, el autor propone una concepción lineal sobre la escritura, en la que el escritor no incorpora elementos importantes como la motivación, procesos cognitivos, la memoria de trabajo y largo plazo, procesos recursivos, estrategias, etc. los cuales fueron considerados en investigaciones posteriores que rompen con la linealidad en el proceso de la escritura. Camps (1999), citada en Parodi (2003), argumenta que:

Los modelos de etapas seriales no caben dentro de los llamados modelos cognitivos, pues ellos se centran en el proceso de crecimiento del texto como producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. Todo ello, sostiene Camps, a pesar de que los modelos seriales indujeron a los investigadores a interesarse en el proceso de elaboración del texto y no solo en su estudio como producto. (p.86)

Es por esto que se puede afirmar que los modelos lineales no consideran los procesos cognitivos del escritor, ya que únicamente describen las etapas anteriormente mencionadas para elaborar un producto final. De esta forma, se hacía imperiosa la necesidad de romper con la concepción lineal en torno a la escritura y se comienza por criticar los modelos lineales, pues estos no consideran elementos fundamentales como los procesos cognitivos y metacognitivos que influyen a la hora de escribir. A raíz de estos cuestionamientos nace el modelo cognitivo de Hayes y Flower. Parodi (2003) plantea que el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981), se destaca por ser uno de los trabajos más significativos y completos en torno a la composición escrita. Este modelo cognitivo explica qué procesos pone en práctica un escritor experto o principiante al momento de realizar una tarea escrita. Cabe destacar que los modelos cognitivos le otorgan una mayor importancia a las estrategias y procedimientos que el escritor lleva a cabo al momento de enfrentar el proceso de escritura.

Hayes y Flower (1980), citado en Álvarez y Ramírez (2006), plantean que la escritura no solo se caracteriza por los propósitos, estrategias, planes y objetivos, sino que también por los recursos discursivos y retóricos del lenguaje escrito. Este modelo integra componentes esenciales en la estructura de la producción escrita como la memoria de trabajo, la motivación, los procesos cognitivos de reflexión e interpretación que realiza el escritor al componer un texto. Anula las concepciones anteriores respecto a la linealidad y unidireccionalidad de la producción escrita, además de rescatar las interrelaciones que se producen entre los procesos cognitivos (la interpretación textual, la

reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes).

En síntesis, este modelo considera la recursividad como un factor importante en la composición escrita. Además, concibe a la escritura no como un producto, sino como un proceso en el que el escritor pone en práctica procesos cognitivos y estrategias que intervienen en la composición del texto. Hayes y Flower (1980), citados en Álvarez y Ramírez (2006), identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como la planificación, textualización, revisión, recuperación de ideas de la memoria, inferencias, elaboración de conceptos, resolución de problemas y desarrollo de una imagen del lector. Estas operaciones concientizan al escritor sobre las condiciones, restricciones y la trascendencia de la elaboración del texto, lo que conlleva al escritor a producir actividades metacognitivas sobre sus propias capacidades y limitaciones, y en esta situación a tomar resoluciones.

No obstante, cabe destacar que, como señala Hayes (1996), citado en Álvarez y Ramírez (2006), en este modelo los factores culturales y sociales no son considerados de forma significativa, es decir, no son descritos y analizados de manera significativa, sólo son mencionados, pero no abordados de modo epistemológico.

Además de los modelos presentados anteriormente, se consideran relevantes las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987), quienes centran su estudio en la producción del conocimiento en el diálogo y en la composición del escrito. Estos autores, citados en Cassany (1999), identifican dos modelos distintos en la composición de la escritura. El primero de ellos corresponde a decir el conocimiento, en el cual el escritor crea su texto por medio de la reproducción más o menos literal de la información que recupera de su memoria, con “sondas” o buscadores de información, que generalmente se refieren al tema del escrito o a la forma discursiva. Estas sondas son producidas mentalmente, de acuerdo al contexto en que se sitúa la escritura. El segundo modelo de composición se refiere a transformar el conocimiento, es decir, el escritor se concientiza de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas y las demandas discursivas de la situación específica en la cual se escribe. La búsqueda de adaptación entre ambos factores incita a que el escritor reformule sus ideas y, por ende, el escrito, lo que produce nuevos saberes. Cabe destacar, que ambos modelos no son excluyentes. Es más, el modelo de transformar el conocimiento integra como elemento funcional el modelo de

decir el conocimiento. Un mismo escritor puede utilizar uno u otro de acuerdo al contexto de escritura en el que se encuentre.

Pese a que las reformulaciones del modelo Flower y Hayes (1980) tienden a referirse a aspectos sociocognitivos, no se mencionan claramente de forma explícita los factores socioculturales que modulan la actividad del escritor en su proceso de escritura. En cuanto a los modelos socioculturales se puede mencionar el propuesto por Grabe y Kaplan (1996), citado en Álvarez y Ramírez (2006), que plantea un enfoque etnográfico de la escritura que permite reivindicar el trabajo del escritor/ lector, sus condiciones socioculturales y necesidades de expresión y comunicación. Dicho modelo, enfatiza el valor de la retórica contrastiva, ya que identifica las preferencias culturales (multiculturalidad y la convivencia pluricultural) y no solo las diferencias entre la estructura lingüística y su uso.

Álvarez y Ramírez (2006), señalan que el modelo propuesto por Grabe y Kaplan (1996) resalta los aspectos extralingüísticos del proceso de escritura, los cuales limitan las características de la tarea y le otorgan claridad a la misma. Del mismo modo, esto permite la elaboración adecuada del significado y sentido textual.

### **2.3 Enseñanza- Aprendizaje de la escritura**

Para comprender el proceso de adquisición de la escritura no sólo son suficientes los conocimientos que sobre la lengua posee el escritor, sino que además es necesario considerar todos los factores que influyen en la composición escrita, como el contexto sociocultural, los objetivos y propósitos comunicativos que se propone el autor a la hora de escribir. Es por esto que el proceso de escritura resulta una herramienta provechosa y útil en el aprendizaje escolar.

De este modo, resulta fundamental la enseñanza de la escritura desde los primeros años escolares de los estudiantes, ya que así se potenciará la escritura como un instrumento necesario tanto para lo académico-formal como para la vida diaria. Mata (1997) propone que la lengua escrita debe ser adquirida de manera consciente y normal en el medio formal de la escuela. Dicho contexto se encuentra más enfocados en tareas de aprendizaje estandarizadas y métodos sistemáticos.

Camps y Milian (2000) proponen un modelo de enseñanza- aprendizaje de la escritura en el que convergen dos principios fundamentales. En el primero de ellos, la

adquisición de la escritura se alcanza únicamente escribiendo, es decir, la producción escrita tiene que ser considerada como el objetivo y el instrumento, con los cuales se aprenderá a escribir. En el segundo principio, la escritura ocupa un lugar importante en los establecimientos educacionales, pues se promueve el uso de la escritura, tanto en las asignaturas del área de lengua, como en las demás materias impartidas en las instituciones escolares. Entre ambos principios se producen relaciones complejas, lo que permite generar el supuesto de que el proceso de redacción está supeditado por tareas de enseñanza-aprendizaje. De este proceso de enseñanza-aprendizaje y de redacción, se activan los procedimientos metalingüísticos y metacognitivos, que permiten al sujeto adoptar una conciencia sobre la actividad comunicativa y del proceso de aprendizaje.

En el ámbito nacional, el Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación de Tercer año medio, elaborado por el Ministerio de Educación (2009) propone que la enseñanza de la escritura debe implicar aspectos metodológicos fundamentales a implementarse de manera continua. En primer lugar, el estudiantado debe conocer modelos que les servirán de guía para facilitar una mayor apropiación de la estructura y el vocabulario. El docente es quien debe enseñar el proceso general de escritura: planificación, escritura, revisión, reescritura y edición. Además, debe lograr que cada estudiante sea capaz de determinar cuándo una etapa es más necesaria que la otra.

La función del docente en la enseñanza de la escritura es fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. Cassany (1999) señala que el rol del profesor en la composición cooperativa, trasciende más allá del simple asesoramiento de la tarea. Este debe actuar como gestor de la actividad, plantear y tomar acuerdos sobre la tarea, analizar las representaciones que cada estudiante se ha hecho de ella, monitorear el trabajo de cada alumno, intervenir exclusivamente cuando es oportuno y potenciar el trabajo autónomo de cada aprendiz con el objetivo de que este encuentre su propia voz, estilo personal y variadas técnicas para la redacción del escrito.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la escritura, es necesario que las prácticas docentes consideren las siguientes etapas propuestas por Álvarez (2010):

- a. analizar la complejidad de la actividad del alumno y comprender las posibles dificultades con que se encuentra el individuo a la hora de redactar, mediante un determinado modelo que sirve de parrilla de análisis.
- b. analizar determinadas dimensiones de la práctica de enseñanza respecto de la planificación o de la revisión, así como de las instrucciones que se dan a los alumnos para que lleven a cabo dicha práctica.

- c. diseñar instrumentos de ayuda para la escritura y la reescritura.
- d. regular las actividades de escritura en clase. (p.49)

Una propuesta actualizada que incorpora aspectos importantes de los modelos anteriormente presentados, corresponde a lo propuesto por el Grupo Didactext (2003). El equipo concibe la escritura, considerando 3 componentes: la cultura, el contexto de producción y el individuo. El factor cultural considera los niveles del habla, registros sociales, géneros discursivos, ritos, normas, creencias, valores, entre otros. El contexto de producción incluye a la audiencia y a los colaboradores del escritor, además del entorno, en el cual se sitúa la tarea de composición. El individuo es estudiado desde tres aspectos: la memoria (memoria de trabajo, memoria a largo plazo y memoria cultural), para recuperar los conocimientos previos y adherirlos a los nuevos saberes; la motivación y las emociones, que se refieren a la capacidad del estudiante para lograr la composición de un texto de manera adecuada.

Es necesario enfatizar en que los docentes deben enseñar la escritura de manera recursiva, ya que de esta forma se les brindan mayores oportunidades a los estudiantes para que mejoren sus escritos, al revisarlos constantemente y reflexionar sobre ellos. De este modo, las habilidades de los alumnos como escritores se irán perfeccionando.

## **2.2 Feedback o retroalimentación**

La retroalimentación es entendida según Martínez (2001), en Irigoyen, Carpio, Jiménez, Silva, Acuña y Arroyo (2002), como un proceso que radica en entregar al individuo la información necesaria acerca del resultado de su ejecución. Para Stobart (2005), “la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Determinar dónde está, dónde quiere llegar y qué es lo que le ayuda a aprender” (p. 23). En estas definiciones el proceso de retroalimentación es visto como la entrega de información de un agente a otro para que este perfeccione una práctica o desempeño. Amaranti (2010), afirma que “la retroalimentación es reconocida por los nuevos enfoques de evaluación como una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender”. (p. 4)

La retroalimentación en el aula debe ser permanente. Amaranti (2010), afirma que:

“la retroalimentación es central para promover el aprendizaje e involucra a los docentes y estudiantes en un análisis y diálogo sobre el aprendizaje y las metas que deben alcanzar, a partir de lo cual toman decisiones para mejorar dicho proceso. El profesor orienta y proporciona a sus estudiantes estrategias necesarias para mejorar su propio aprendizaje. (p. 4)

Esto ratifica la necesidad de que este proceso no sea visto como opcional, sino como un proceso esencial para la consecución de un objetivo fijado anteriormente. La retroalimentación, así como las instrucciones que da el docente, son cruciales para la ejecución de una buena tarea. En un estudio experimental llevado a cabo por Ortiz (2010), se mostró que cuando los sujetos reciben instrucciones específicas y *feedback* continuo, obtienen un mejor desempeño en la tarea de escritura.

En relación a los datos obtenidos del estudio de Ortiz se puede afirmar que sin retroalimentación la ejecución de la tarea puede ser muy débil, e incluso, solo la instrucción de cómo llevar a cabo lo solicitado no basta, es necesario ofrecer *feedback* que apunte a contribuir significativamente en la consecución de una meta. Según Irigoyen *et al.* (2002):

En el caso de las instrucciones y la retroalimentación, ambas funcionan como referencia de lo que tiene que hacer el sujeto acerca del resultado de su respuesta ante un criterio relacional. Bajo esta lógica, tanto las instrucciones como la retroalimentación delimitan el campo contingencial con el cual interactúa el sujeto (p. 250).

Bajo la mirada de este autor, instrucción y *feedback* se encuentra en el mismo nivel. Se sabe, y en más de una ocasión, como escritores, se ha experimentado que sin instrucción la tarea puede doblar su nivel de dificultad, por lo que, sin retroalimentación, la finalidad de un trabajo no se ve claramente, sino sólo se esboza lo que se solicita, pero no con un nivel de confiabilidad, ya que esto entra en el plano de las suposiciones. Tanto la instrucción como la retroalimentación buscan eliminar la suposición y dar a conocer el propósito lo más claro posible de modo que no haya dificultades al momento de llevar a cabo lo solicitado. No obstante, para que esta retroalimentación sea efectiva se deben considerar “que el aprendiz posea una meta de aprendizaje a seguir, se compare el nivel actual del desempeño con dicha meta y se comprometa en una acción que conduzca a algún cierre de la brecha” (Amaranti 2010, p. 5)

En base a lo expuesto con anterioridad, es posible afirmar que la retroalimentación que ofrecen los docentes a sus estudiantes debe permitir detectar errores y proporcionar, a la vez, distintas vías para la consecución del objetivo propuesto. Siempre la retroalimentación debe apuntar a mejorar el desempeño en los estudiantes, no sólo ser un comentario positivo o negativo, sino ser a la vez un medio que guíe al aprendiz hacia una mejora constante de sus habilidades y capacidades.

### 2.2.1 *Feedback* en la enseñanza de la escritura

Diversos autores, como Ramaprasad (1983), Straub y Lunsford (1995), Duijnhouwer (2010), Amaranti (2010), entre otros, han recalcado y destacado el papel fundamental del *feedback* o retroalimentación en el proceso de aprendizaje de alguna habilidad o la resolución de tareas específicas.

El *feedback* es una práctica docente más frecuente de lo que se cree. La retroalimentación es considerada hoy como un factor clave para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes, aunque las perspectivas sobre esta actividad han variado en el tiempo (Connors y Lunsford, 1993 en Natale 2013). Como se afirmó en el apartado de “Escritura”, esta debe ser un proceso recursivo y no lineal, por lo que el *feedback* debería otorgarse no sólo al final de la evaluación, sino a través de todo el proceso de composición escrita. Para esto se requiere un docente que no sólo trabaje en base a la evaluación sumativa, la que para Bruno y Santos (2011) es una evaluación de aprendizaje y no para el aprendizaje, sino que, además, utilice la evaluación formativa que se define como procedimientos intencionales que actúan sobre los mecanismos de aprendizaje que contribuyen directamente a la progresión y/o a la redirección de este (Santo, 2002).

La retroalimentación constante debería promover en los estudiantes un aprendizaje de la escritura y generar instancias de diálogo entre docente y aprendices. De hecho, Hyland & Hyland señalan que “las devoluciones escritas que los docentes producen a partir de los textos elaborados por sus alumnos conforman un tipo de interacción en la que se les brinda atención personalizada, lo que no suele ser posible en otras condiciones” (2001, p.185). También MacDonald (1991), en Tapia-Ladino, Bustos, Salazar, Muñoz, Varela, Sáez (2014), reconoce la retroalimentación como un proceso de interacción y propone que es un canal importante de interacción entre los docentes y sus estudiantes que si prevalece como práctica es un indicador que presta mucha utilidad en el proceso instruccional. Por su parte, Sommers (1982) y Yugdar Tofalo (2004), afirman que el *feedback* es un tipo de diálogo iniciado en el escrito del estudiante, seguido por los comentarios del profesor y/o las preguntas que son respondidas en forma de revisiones hechas por los estudiantes, lo que a su vez provee un nuevo grupo de comentarios y/o preguntas formulados por el instructor, en este caso el docente. Todas estas apreciaciones llevan a concluir que la retroalimentación ofrecida por el docente debería

gatillar en el alumno que este tome decisiones acerca de cómo mejorar su desempeño como escritor.

Céspedes, Chávez, Martínez, Rodríguez, Sánchez y Vidal (2013) señalan que “la retroalimentación debería tener dos orientaciones, una hacia el saber procedimental, y otra hacia el conocimiento. La primera, para mejorar la habilidad escritural y la segunda para mejorar el conocimiento de la lengua” (p. 24). Lo que se rescata de esta cita es que confiere al *feedback* un papel central en el proceso de composición de un texto y lo sitúa como un fenómeno primordial tendiente a mejorar las competencias de escritura de los estudiantes y señalar las opciones para mejorar la producción, potenciando las fortalezas y ayudando a superar las debilidades de cada escritor.

En un estudio realizado por Natale (2013) se afirma que las formas más usuales de utilizar el *feedback* son para “Guiar la producción de textos, seguida por Solicitar la ampliación de la información, las que constituyen dos tipos de andamiaje de la producción textual” (p. 2). Es decir, durante el proceso de escritura el experto, en este caso el docente, debe ofrecer asistencia al aprendiz, le debe permitir mejorar su producción a través de ayuda constante que se oriente por y hacia el escrito del alumno, además debe dar la oportunidad de observar cómo responderían otros miembros de la comunidad discursiva a su texto y aprender de esas respuestas. De acuerdo con Buchwald (1969), citado en Carpio *et.al* (2014), “una de las funciones de la retroalimentación es el reforzamiento de respuestas correctas, ya que aumenta la probabilidad de que una respuesta se repita si es retroalimentada como correcta” (p.5). Esto recalca que la retroalimentación, además de ser un andamiaje para el alumno, debe ser una motivación para que el aprendiz aprenda de sus errores o aciertos.

Una forma usual de proporcionar *feedback* en escritura son los Comentarios Escritos (CE). Siguiendo las definiciones del proyecto FONDECYT 1140360 (Tapia Ladino, Arancibia y Correa, 2016), en el presente trabajo entendemos que los CE son un género pedagógico (Bazerman, 2004) escrito, manual o electrónico, que contiene como mínimo una palabra y que es parte del sistema de actividad en que se elabora un escrito (estudiante, profesor, borradores, retroalimentación, objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación, entre otros). En contexto escolar, una de las funciones de los CE es ayudar a los aprendices a producir y lograr el texto meta. Para esto, se espera que los estudiantes adopten los comentarios para mejorar su texto. Natale (2013) propone que la estructura esquemática de la devolución escrita debe comprender dos grandes pasos, a saber;

- 1) una evaluación global, expresada por lo general mediante una escala numérica y, de manera optativa, comunicada en una sección que suele llamarse “comentarios generales”, con una valoración cualitativa y
- 2) una serie de comentarios referidos a segmentos específicos de la producción de los alumnos. Estos suelen ubicarse en los márgenes o intercalados entre las líneas del texto de los estudiantes (p.5).

En este sentido, Natale (2013), propone incluso para el caso de las devoluciones escritas la inclusión de comentarios sobre el escrito. Cabe señalar que en la propuesta de la autora las devoluciones corresponden a la instancia en que el docente entrega al estudiante su trabajo calificado. Por lo tanto, cualquier mejora solo podría transferirse a una tarea futura. Por esta razón, el punto dos cumple la función de presentar argumentos para fundamentar la evaluación global y/o para impulsar revisiones en los borradores de los estudiantes, en los casos en que los docentes dan la oportunidad de entregar escritos en proceso. Estas ideas son aplicables tanto a las devoluciones finales como a la revisión de borradores del escrito.

La retroalimentación es claramente un proceso central en todo trabajo de escritura, aunque muchas veces haya sido dejado de lado o aplicado erróneamente. Los docentes, además de manejar el conocimiento disciplinario deben saber aplicar y orientar la retroalimentación, de tal forma que el comentario, sea oral o escrito, contribuya a desencadenar un aprendizaje significativo en el alumnado.

### **2.2.2 Tipos de *feedback***

Una clasificación de los tipos de *feedback* escritos es la señalada por Duijnhouwer (2010), quien plantea tres categorías. La primera de ellas es el *feedback* de proceso, que otorga información del rendimiento alcanzado comparado con el rendimiento inicial que se obtuvo respecto de la tarea. El segundo tipo apunta a la retroalimentación que provee estrategias de mejora, proporcionando pistas para que el educando aborde la tarea de escritura y pueda así mejorar su desempeño. Finalmente, el tercero es el *feedback* que plantea preguntas; este tipo de retroalimentación posibilita que el estudiante reelabore sus ideas mediante las interrogantes que formuló el docente, permitiendo así que exista una autorregulación por parte del estudiante respecto de la tarea. Cada una de estas categorizaciones apunta a mejorar el desarrollo de la tarea del estudiante, ahora bien, tanto el *feedback* de proceso, como el que proporciona estrategias de mejora y el que

plantea preguntas deberían contribuir a desarrollar la autorregulación, el aprendizaje significativo y la colaboración entre los agentes educativos.

En relación con las categorías mencionadas anteriormente, se desprenden subcategorías, estas son: Correctivo, objeto, modo, atenuación y composición del comentario (simple o compuesto).

Se destaca que de igual manera el *feedback* no debe estar centrado únicamente en los contenidos de la tarea (que pueden estar bien o mal y eso hay que señalarlo), sino que debe dirigirse a los procesos y habilidades necesarios para que los alumnos mejoren su trabajo en el futuro (Nicol, 2009; Nicol, 2010; Sadler, 2010; Carless, Salter, Yang y Lam 2011): la evaluación y el '*feedback*' deberían diseñarse de manera que los alumnos aprendan a autorregular su aprendizaje para ser capaces de evaluar la calidad y el impacto de su propio trabajo y el de los demás (Nicol, 2010). La autorregulación permite que los estudiantes sean conscientes y monitoreen su proceso de aprendizaje para que así puedan lograr un aprendizaje significativo y se hagan partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Straub y Lundsford (1995) proponen dos categorías para analizar los CE. Para el caso de esta investigación se tomará en consideración sólo una categoría, la de modo. Esta busca determinar cómo los comentarios generan una imagen en torno al profesor según el grado de control que asuma en la revisión del texto del estudiante. Según este criterio, los CE pueden ser correctivos, alabanzas, imperativos, consejos, requerimientos indirectos, preguntas y afirmaciones reflexivas. El docente que busca un texto pulcro y repara en aspectos más de forma, es probable que ejerza mayor control y tienda a ser más correctivo en sus comentarios. En este caso, es probable que tienda a usar órdenes. El profesor que comenta más aspectos de contenido y de adecuación a la situación retórica podría tender a usar más sugerencias para hacer modificaciones en el texto. Straub (1996), señala que las críticas y los comandos (órdenes) asumen un mayor control que los consejos. Los premios, las alabanzas o elogios, son menos controladores que las críticas y los comandos porque sitúan al profesor en el lugar de un crítico que está satisfecho o de un lector que aprecia el texto. Los comentarios atenuados o *Hedged comments* (Hyland, 2010), también son menos controladores que las órdenes.

### 2.2.3 Eficacia del *feedback*

Para que la retroalimentación sea práctica y objetiva debe poseer rasgos específicos. Según Brinko (1993), citado en Tapia-Ladio *et.al* (2014), 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; dicho de otra manera, la autora propone que la retroalimentación puede ofrecer resultados positivos cuando presenta una serie de rasgos en términos de modo, contenido y temporalidad; contiene datos precisos, concretos, específicos, focalizados y crea disonancia cognitiva, es decir, tiene sentido para quien lo recibe. En relación a la temporalidad, el *feedback*, es más efectivo cuando se ubica cerca de la actuación comentada y se da frecuentemente como parte de un proceso. Sobre el modo, es más eficiente cuando se selecciona cuidadosamente la manera como se expresa, contiene una cantidad moderada de información negativa y positiva, favorece la respuesta durante la interacción y se relaciona con objetivos definidos y compartidos por los participantes (Brinko, 1993, p. 577-586). Entonces, la retroalimentación tiende a ser más eficiente y eficaz, cuando se provee de forma cercana al estudiante, es decir, con un lenguaje claro, propicio y cuando se proporciona durante el proceso de escritura.

El problema que muchas veces surge al tratar de conceptualizar el *feedback* en un escrito de un alumno es que, según Escobar (2004):

Se tiende a sintetizar en una nota o calificación, sin embargo, no se puede ignorar que las notas de clase desempeñan en la cultura escolar, también, otras funciones que en gran medida desfavorecen las de la retroalimentación. Las puntuaciones son percibidas por los alumnos y también por profesores como estímulo, premio o castigo, más que como verdadero *feedback* (p. 33).

De hecho, esta es una concepción muy frecuente entre los docentes y alumnos que participan en el proceso de retroalimentación, ya que perciben la calificación como un “comentario” que refuerza o atenúa la fuerza ilocutiva del acto primario.

Siguiendo con esta idea, la de retroalimentación, tanto para el alumno como para el docente, es necesario constatar que, si el *feedback* no es efectivo, probablemente, no se logrará el objetivo que se persigue: hacer que el alumno tome conciencia de sus debilidades y tenga la oportunidad de corregirlas. Por consiguiente, el docente tiene la obligación de buscar métodos que sean efectivos, para así facilitar la apropiación por

parte del alumno del comentario realizado. Según Amaranti (2010), entre estas estrategias se pueden considerar:

- a. Los comentarios se deben enfocar en el texto del estudiante y no en su persona.
- b. Los comentarios deben implicar un desafío para el estudiante, es decir, que genere en ellos acciones de reparación y de solución de problemas. Si el feedback otorga todas las respuestas correctas el alumno puede sentirse subestimado.
- c. Los comentarios deben ser claros y breves, siendo comprensibles para el escritor y que no implique realizar un esfuerzo exacerbado por parte de él en cuanto a su entendimiento.
- d. La retroalimentación debe ser constructiva y no solo evaluar negativamente, sino que debe contribuir a la mejora del escrito y a que el estudiante se comprometa con su aprendizaje.

Como se puede apreciar, es necesario que el CE que el docente realice no sólo sea a nivel textual, sino también considerar otros factores que puedan influir en el alto o bajo rendimiento del estudiante como, por ejemplo, implicancias a nivel cognitivo, emocional, motivacional, social, etc. Otro requisito para lograr un *feedback* efectivo es que el lenguaje que se utilice en el comentario sea de fácil acceso, no un lenguaje que requiera demasiado esfuerzo para el lector. Se deben evitar las ambigüedades y enfocarse principalmente en aspectos centrales del aprendizaje para ir corrigiendo aspectos formales y de contenido del escrito. Por último, es necesario que el comentario apunte al escrito y no al autor. De este modo se logrará que el alumnado obtenga la orientación requerida para comprender y poner en práctica las mejoras sugeridas.

Pedro Morales (2012), en su artículo “La información de retorno en la evaluación (*feedback*)”, da a conocer el déficit en la eficacia del *feedback*, los cuales son los siguientes:

- a. Cuando los alumnos reciben de vuelta un trabajo, lo que les interesa es la *nota obtenida*; los comentarios del profesor pasan a segundo plano; con frecuencia no los leen o los miran muy por encima. Esta poca eficacia del *feedback* (porque no interesa o casi ni se lee) es más clara cuando coinciden (como es muy habitual) la evaluación *sumativa* (un trabajo que es calificado) y la *formativa* (con correcciones y orientaciones sobre cómo mejorar en trabajos futuros); la eficacia potencial del *feedback* disminuye cuando el énfasis está puesto en la evaluación y calificación *del* aprendizaje. El *feedback* en la evaluación sumativa está orientado con frecuencia a *justificar una nota* más que a ayudar en el aprendizaje y el efecto formativo y corrector de las observaciones del profesor disminuye o desaparece (Irons, 2010; Price y otros, 2010; Price, Carroll; O'Donovan y Rust, 2011).
- b. Otra razón de la poca utilidad del *feedback* es que no está orientado a mejorar el trabajo futuro y, cuando lo está, los alumnos no terminan de entender e

interpretar correctamente los comentarios del profesor. Gibbs y Simpson (2004) señalan que con frecuencia en el *feedback* se insiste en aspectos o contenidos que ya no van a ser estudiados de nuevo (*feedback may be backward looking*) en vez de atender a lo que va a ser útil en las próximas tareas (*forward-looking*). Duncan (2007) señala que en estos comentarios escritos abundan las correcciones de errores sintácticos o de ortografía y también los comentarios positivos y motivadores pero faltan *orientaciones específicas* para mejorar (*qué hacer*) los trabajos subsiguientes. (2012, p. 2,3)

Esto ratifica que los rasgos a los que alude Brinko (1993) son esenciales para que la retroalimentación sea efectiva. Al considerar la temporalidad, los docentes pueden evitar que el *feedback* no sea apreciado por los estudiantes y, de igual manera, pueda contribuir en la construcción del conocimiento. El que el *feedback* no se centre sólo en los contenidos estructurales de la tarea permitirá que el trabajo de los estudiantes pueda mejorar en los escritos futuros que realizarán, así como también su autorregulación de la tarea mejorará, tal como lo plantean Nicol (2009); Nicol (2010); Sadler (2010); Carless, Salter, Yang y Lam (2011).

Al respecto, Faigley y Witte (1981) identifican las respuestas que los estudiantes pueden presentar frente al *feedback* otorgado a sus textos:

- a) Adoptado: El estudiante sigue la sugerencia del docente
- b) No adoptado: El educando no sigue las indicaciones del educador
- c) Eliminación de fragmento problema: El alumno suprime el fragmento que causa problemas en su escrito
- d) Adoptado parcialmente: El estudiante considera sólo una parte de la observación que realiza el docente
- e) Adoptado creativamente: El educando da una solución alternativa al comentario del docente
- f) Adoptado fallidamente: El estudiante cambia de manera errónea el fragmento problema

La efectividad del *feedback* dependerá finalmente de las decisiones que tomen los estudiantes en relación con los comentarios que ofrezca el profesor y de cómo los implemente.

## 2.3 El ensayo argumentativo

La escritura, como se planteaba anteriormente, es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio (Hayes, 1980). Si bien la escritura es uno de los métodos más utilizados para aprender, se debe considerar que esta se diversifica dependiendo del contexto. Este contexto o situación retórica, según lo propuesto por Flower y Hayes (1981) es fundamental para entender los mecanismos de producción y comprensión de textos.

Uno de los métodos más utilizados desde la antigüedad es la argumentación, que según Piotrowski, Visbal, Méndez, Quimbaya, Lelis, Montes, Villarreal (2001) son los elementos de juicio o razones para apoyar el grado de validez de una generalización. También es definida como la forma de persuadir y convencer a un auditorio a través del uso de la palabra oral o escrita, con los recursos que disponen uno y otro medio de expresión. En efecto, a partir de lo anterior, la argumentación abarca los medios de razonamiento y evidencia de los que se sirve el hombre: las verdades lógicas, los hechos como verdades empíricas y científicas, las presuposiciones, los valores y su jerarquización individual y social.

La argumentación hace muchos años que tiene gran relevancia en las aulas del mundo. Debido a esta situación es que se intenta dar énfasis en ella, a partir de su contenido y su forma, los cuales generalmente, abordan temas que se prestan a la controversia. Lo anterior, apunta a un saber específico: el ensayo argumentativo.

Sin duda alguna, el ensayo ocupa un lugar privilegiado en las prácticas de escritura en las aulas chilenas. Castro, Hernández y Sánchez (2010), tomado de Parodi (2010), proponen que:

el ensayo no solo se trata del género más solicitado a estudiantes en nuestras instituciones [educativas], también se ha propuesto como el prototipo o ideal del texto escolar en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento, aunque su presencia y prestigio se encuentra asentado con mayor fuerza en las áreas de las humanidades y las ciencias sociales” (p. 50).

Esta es una de las causas principales del por qué se optó por este género para trabajar la presente investigación. Castro, Hernández y Sánchez, citado en Parodi (2010), señalan que el ensayo sintetiza las distintas formas de pensar de cada persona, además de favorecer la evaluación de habilidades como el análisis, crítica y opinión, que según los profesores son elementales en sus estudiantes.

El creador del ensayo moderno fue el escritor francés Michel de Montaigne, que denominó en francés *essais* a sus divagaciones y observaciones sobre distintos temas, aunque se debe considerar que el escribir un ensayo requiere el tratamiento de un sólo tema de manera más o menos personal. Montaigne definió la ordenación y características que debe tener el ensayo, el cual no ha sufrido evolución sustancial posteriormente. Según Piotrowski *et al.* (2001), el ensayo se construye por medio de una secuencia ordenada de argumentos para fundamentar y/o explicar una tesis. Además, presenta un punto de vista y provee evidencias respecto de él. Busca apoyar este punto de vista a través de respaldos que sean comprobables en la vida real y, a su vez, aborda temas controversiales, por lo que el autor del ensayo debe presentar argumentos o razonamientos persuasivos. Para ello debe investigar, analizar y presentar lo escrito en forma tal que provoque una determinada reacción en el lector: que este se adhiera o rechace lo que el ensayo propone.

Castro, Hernández y Sánchez, citado en Parodi (2010), plantean que debido a estas características, el ensayo es un género versátil. La escritura de estos se presenta como un desafío para los alumnos, pues necesita del conocimiento previo e internalización de un sistema de ideas para establecer relaciones entre conceptos, compararlos, contrastarlos e incluso identificar posturas, puntos de vista, identificar paradigmas, teorías, etc.

En concordancia con ello, para realizar un ensayo es necesario tener en cuenta dos aspectos, que de acuerdo a lo que plantea Piotrowski *et al.* (2001), son puntos primordiales para su desarrollo:

El primer aspecto es la planeación del ensayo cuyo propósito es determinar el tema del ensayo; luego, delimitarlo. Delimitar un tema significa determinar el área de interés sobre un tópico, especificar sus alcances y establecer sus límites. El resultado debe ser la tesis del ensayo. La tesis equivale a la generalización que se va a sustentar; por tal razón, es el motivo central del ensayo.

En el segundo aspecto se encuentra: la introducción que tiene como finalidad explicar al lector en qué consiste el contenido del ensayo. En ésta se presenta la tesis y el propósito del ensayo; el desarrollo presenta los argumentos que sustentan la tesis propuesta en la introducción; y en la conclusión se exponen los resultados obtenidos de la sustentación de la tesis. En otros términos, ésta tiene como finalidad presentar, sintéticamente, una generalización de los argumentos que sustentaron o explicaron la tesis planteada en la introducción (p. 257)

En síntesis, el ensayo es un escrito, generalmente breve, que nunca agota el tema que está tratando, sino que se reduce a una serie de comentarios personales sobre él.

Suele tener un carácter crítico o apoyarse en argumentos o razonamientos lógicos y verídicos. Castro, Hernández y Sánchez, citado en Parodi (2010), afirman que el propósito de este tipo de discurso es convencer, persuadir a la audiencia sobre alguna idea, del modo de percibir el tema que se debate o discute. Cabe resaltar en este punto, que lo esencial del discurso argumentativo es su carácter dialógico, pues se basa en la contraposición de dos o más posturas.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología que se utilizó para desarrollar este trabajo investigativo. Se muestran aspectos como el tipo de investigación, el enfoque que se utilizó, las técnicas y procedimientos que se llevaron a cabo, los participantes, entre otros.

#### 3.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio tiene un alcance exploratorio, pues la mayoría de las investigaciones que versan sobre *feedback* se encuentran en inglés, mientras que en español hay poca bibliografía disponible, es por esto que se aborda un problema sobre el cual no existen suficientes antecedentes.

El método de investigación empleado es descriptivo, ya que se especifica el corpus mediante la aplicación de categorías elaboradas a partir de la revisión de la literatura y la cuantificación de estas.

El estudio presenta un diseño no experimental, dado que “La investigación no experimental o *ex-post-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones” (Kerlinger, 1979, p. 116). Por lo tanto, en esta investigación sólo se observan los fenómenos para después analizarlos. En este sentido, los investigadores no intervinieron los tipos de *feedback* provistos por los docentes de Lenguaje y Comunicación, sino que sólo se limitaron a caracterizar y describir el *feedback* escrito ofrecido por los docentes del área de estudio.

#### 3.2 Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en dos comunas distintas de la 8° región del Biobío, la comuna de Concepción y la comuna de Hualpén. Los participantes fueron dos docentes de Lenguaje y Comunicación, uno por cada establecimiento.

El método de selección de los participantes fue no probabilístico, ya que la selección de los docentes dependió, en primer lugar, del centro en el que se estaba

llevando a cabo la Práctica Pedagógica de los investigadores y, en segundo lugar, de la disponibilidad de los docentes para participar en la investigación.

La cantidad total de docentes involucrados corresponde a un profesor de la asignatura de Lenguaje y Comunicación por liceo. Asimismo se consideraron dos cursos, un tercer y un cuarto año medio. 26 y 28 estudiantes, respectivamente. Estos redactaron sus propios ensayos argumentativos, los cuales incluían dos borradores y la entrega final.

### **3.3 Instrumentos de análisis**

Los instrumentos de análisis fueron validados en el marco del proyecto FONDECYT 1140360. A continuación se da a conocer el detalle de las categorías y subcategorías con sus respectivas definiciones.

#### **3.3.1 Matriz de análisis: categorías y subcategorías para clasificar el corpus**

Con el propósito de examinar y establecer de qué manera los profesores que forman parte de este estudio proporcionan *feedback* a los escritos de sus alumnos, se confeccionó una matriz de análisis, que contiene categorías y subcategorías, para clasificar y analizar los comentarios escritos proporcionados por el profesor al primer borrador de sus estudiantes.

Los criterios que se utilizaron en el análisis se desprendieron de la revisión de las tipologías propuestas por Straub y Lundsford (1997), Ellis (2009) y Duijnhouwer (2010), y las definiciones fueron adaptadas en relación al proyecto FONDECYT 1140360. Del mismo proyecto se incorporó además la subcategoría *comentario de ajustes* al género (CEAG), que corresponde a aquellos comentarios en que la retroalimentación otorgada busca propiciar que el escrito responda a los rasgos distintivos del género discursivo al que pertenece el texto. En el caso de los géneros académicos, estos comentarios hacen referencia preponderantemente a diversos aspectos de los apartados prototípicos del escrito, las formas de atribución del conocimiento y las adecuaciones discursivas. Para efectos de esta investigación restringimos su aplicación a aquellos comentarios en los que de manera explícita el profesor alude a componentes prototípicos del ensayo: Tesis, argumento, conclusiones e introducción. Esta decisión se adoptó para relevar un aprendizaje centrado en la estructura del ensayo y que aparece enfatizado en el programa de estudio y en el texto escolar.

En la Tabla 1 se exponen las categorías, subcategorías, definiciones y ejemplos representativos de dichos criterios. Además, se especifican los códigos empleados en la matriz de análisis del *feedback* proporcionado por los docentes. Cabe destacar que la subcategoría de advertencia fue agregada a este análisis debido a que había un CE que apuntaba a ese Modo.

**Tabla 1. Tipo de comentario escrito**

Categoría	Subcategoría	Definiciones	Ejemplo representativo
<b>Correctivo</b> El comentario alude a errores o fallos en el uso de la lengua en tanto código.	Directo (1)	El docente sustituye el error por la forma correcta.	A travez / a través (E.1-1)
	Metalingüístico Directo (2)	El comentario muestra la forma correcta y ofrece una explicación.	No es necesario volver a repetir la palabra Facebook puede utilizar sinonimia: Ej: red social la aplicación etc. (E. 10-1)
	Metalingüístico Indirecto (3)	El comentario entrega pistas o explicaciones al autor, pero no provee la forma correcta.	Falta claridad en la redacción (E. 25-2)
<b>Objeto</b> Dimensión del escrito al que se refiere el comentario.	Contenido o ideas (1)	Ampliar, eliminar o aclarar algún aspecto del contenido.	¿Qué quiere decir los puntos? (E. 13-1)
	Documentación (2)	Uso de fuentes para la distinción entre discurso propio y ajeno.	Cuide la formalidad de la cita. (E. 14-2)
	Género (3)	Comentarios referidos explícitamente al ajuste. A las características prototípicas del género ensayo.	Revise su trabajo y expóngalo como ensayo no como investigación. (E. 13-2)
	Extratexto (4)	Hace referencia al individuo como escritor y al desarrollo de la tarea	Javiera, guíese por la pauta de evaluación para incorporar los elementos que faltan (E.7-2)

		(hábitos, instrucciones, dar motivación o aliento).	
<b>Modo</b> El tono con el que se ofrece el comentario escrito y que a su vez expresa el grado de control del profesor sobre el texto.	Evaluación negativa (1)	Comentario que expresa una opinión negativa del profesor sobre el texto del estudiante.	Se contradice un poco (E.2-1)
	Evaluación positiva (2)	Comentario en el que se realiza un juicio positivo del texto del estudiante-autor.	Bien siga así. (E. 25-2)
	Orden (3)	Comentario que exige un cambio en el texto a través de una orden.	Utilice contracción a+el= al. (E. 12-1)
	Consejo (4)	El profesor sugiere realizar un cambio en el texto, pero deja espacio para que el estudiante decida.	Darling, aquí podrías mencionar causas. (E. 19-2)
	Requerimiento Indirecto (5)	El profesor usa una pregunta de orden indirecto para gatillar la revisión del texto por parte del estudiante.	¿Será la aplicación? (E. 5-1)
	Pregunta-problema (6)	Se plantea un problema que es necesario considerar en el escrito. Su objetivo es llamar la atención sobre algo que no está funcionando en el texto como debiera.	¿El tema se nota o las personas tienen actitudes? (E. 26-2)

	Advertencias (7)	El docente alerta al autor del texto que algo no está funcionando de buena manera.	¡Cuidado! (E. 25-2)
<b>Atenuación</b> Es la estrategia comunicativa que disminuye la intención ilocutiva.	Atenuado (1)	Todo juicio negativo que disminuye el efecto e impacto de la fuerza ilocutiva, cuidando la imagen, tanto del emisor como el receptor del comentario.	Trate de utilizar correferencias: sinonimia por ejemplo. (E. 4-3)
	No Atenuado (2)	Comentarios que no mitigan la fuerza ilocutiva del juicio negativo.	Sea más clara. (E. 26-2)

### 3.3.2 Criterios de análisis de adoptado/ no adoptado de los CE

Para describir las respuestas de los estudiantes a los CE que entregó el docente a su borrador 1. Los criterios se basaron en Lester Faigley & Stephen Witte (1981).

En la Tabla 2 se exponen las categorías, definiciones y los ejemplos representativos de los criterios. Además, se especifican los códigos empleados en la matriz de análisis Respuestas de los estudiantes. En la primera columna se muestran las categorías correspondientes a las posibles respuestas del estudiante (adoptado, no adoptado, eliminación del fragmento problema, etc). En la segunda se presenta el texto del alumno y en el recuadro el CE del docente, en la tercera columna, el mismo texto en su versión del segundo borrador.

**Tabla 2. Respuestas de los estudiantes a los CE**

Respuestas posibles del estudiante	Borrador 1	Borrador 2
<b>Adopta (1):</b> Se evidencia, en la segunda entrega del escrito, que el estudiante sigue las sugerencias del docente	Esta app se forma adictiva ▼ Se vuelve adictiva	Esta app se vuelve adictiva

<p><b>No adopta (2):</b></p> <p>Se evidencia que el estudiante no sigue las indicaciones propuestas por el docente</p>	<p>Facebook es una de las redes sociales...</p> <p>Facebook es una red social</p> <p>▼</p> <p>Trate de utilizar correferencias: sinonimia por ejemplo</p>	<p>Facebook es una de las redes sociales</p> <p>Facebook es una red social</p>
<p><b>Eliminación del fragmento problema (3):</b></p> <p>El educando decide suprimir la oración o fragmento problema de su escrito</p>	<p>Una relación entre hombres o entre mujeres puede referirse a la interacción sexual, sin contar que puede haber sentimientos de por medio y no ser una relación concreta...</p> <p>▼</p> <p>Este párrafo no tiene sentido para sostener su tesis</p>	<p>Fragmento eliminado</p>
<p><b>Adoptado parcialmente (4):</b></p> <p>El estudiante considera sólo una parte de la observación realizada por el docente</p>	<p>...gran cantidad de <b>concecuencias</b> producto de lo toxico que podrían llegar a ser</p> <p>...consumo de alimentos <b>transgenicos</b> sería la resistencia</p> <p>Ortografía</p>	<p>...gran cantidad de <b>consecuencias</b> producto de lo tóxico que podrían llegar a ser</p> <p>En la actualidad la mayoría de los alimentos son <b>transgenicos</b> lo que afecta</p> <p>...consumo de alimentos <b>transgénicos</b> sería la resistencia</p>
<p><b>Adoptado creativamente (5):</b></p>	<p>Hoy en día, a causa</p>	<p>Hoy en día, <b>a través</b></p>

El alumno adopta el CE pero da una solución alternativa o propia al problema identificado en el comentario	de un censo realizado... ↓	de un censo realizado...
<b>Adoptado fallidamente (6):</b>  El estudiante intenta cambiar el fragmento u oración problema, pero lo realiza de manera errónea	Debido a la reali...  que basa sus principios en valores como la solidaridad, el servicio, la ayuda al prójimo y la lealtad...  ↓  Valeria, en su texto no está claro el propósito de su texto ni su tesis (debatible)	Scout es una organización mundial fundada en 1907 por Robert Stephenso Smith Badem – Powell que basa sus principios en valores como la solidaridad, el servicio, la ayuda al prójimo y la lealtad...  ↓  Valeria, no veo la tesis  ¿Cuál es tu propuesta?

### 3.4 Procedimientos para la obtención del corpus

El corpus para esta investigación se obtuvo mediante un acuerdo con los profesores, quienes les explicaron a sus estudiantes que redactaran un ensayo a mano, con entrega de dos borradores y una final. Además, se les solicitó que el tema que escogieran fuera debatible y se les dio a conocer la pauta de evaluación. Al docente se le pidió que retroalimentara, como ellos crean adecuado, los dos borradores y evaluara la entrega final. Ambos borradores fueron entregados a los investigadores para realizar el análisis y la clasificación. Para efecto de la investigación, se trabajó con los dos borradores para poder examinar de qué manera los estudiantes hicieron uso de los comentarios a fin de mejorar el escrito en el segundo borrador.

El tiempo estipulado para la investigación corresponde a 4 o 5 semanas aproximadamente, en que los estudiantes se encontraban desarrollando la unidad de argumentación, específicamente en la redacción del ensayo. Los docentes, de los respectivos establecimientos, leyeron el borrador uno y realizaron comentarios, luego se repitió el procedimiento en el borrador 2 con el objetivo de que los estudiantes mejoren sus escritos en la entrega final.

Para el análisis de los tipos de comentarios, así como el de las respuestas, se diseñó una planilla Excel. En esta se incorporaron las categorías y vaciaron los datos en términos numéricos. Luego de que se obtuvo la información se procedió a aplicar las categorías. Esto se realizó a través de reuniones grupales y discusión acerca de las dudas que surgieron respecto al análisis.

## Capítulo IV

### Resultados

Los resultados de esta investigación se resumen en 6 Tablas que responden a las preguntas que guiaban nuestro trabajo investigativo.

En la Tabla número 3 se presenta de forma general el corpus. En ella se presenta el número de textos, el promedio (Prom.) de palabras por textos, número de comentarios escritos (CE), promedio (Prom.) de comentarios escritos (CE) por textos, promedio (Prom.) de comentarios escritos (CE) dividido por el promedio (Prom.) de número de palabras (pal), número de comentarios escritos simples (Nº CEs), número de comentarios escritos compuesto (Nº CEC) y número de comentarios escritos quebrados (Nº CEq).

**Tabla 3. Descripción general del corpus**

Participantes	Nº de textos	Prom. Palabras por texto	Nº de C.E	Prom. de C.E por texto	Prom. CE/ Prom. Nº pal.	Nº CEs	Nº CEC	Nº CEq
Colegio 1	28	187	180	6,42	21,12	174	3	3
Colegio 2	26	281	150	5,76	48,78	118	15	17
Total	54	234	330	6,09	34,95	292	18	20

Existen diferencias en las extensiones de los textos y por lo tanto en la cantidad de comentarios. El colegio 1 tiene un total de 28 ensayos con un promedio de 187 palabras y se registran 180 CE. El colegio 2 tiene un total de 26 ensayos con un promedio de 281 palabras y un total de 150 comentarios escritos. El promedio de CE por texto es de 6,42 en el colegio 1 y 5,76 en el colegio 2. Se destaca el hecho de que los textos del colegio 1 eran más breves, pero tenían mayor cantidad de CE, mientras que los textos del colegio 2 eran más extensos, pero la cantidad de comentarios registrados eran menores. De igual manera se calculó el promedio de CE por el promedio de número de palabras, lo que arrojó un resultado: por cada 21,12 palabras aparecía un CE en el colegio 1 y por cada 48,78 palabras en el colegio 2.

En cuanto a la composición del CE, en el colegio 1, hay 174 comentarios simples, los que corresponden a aquellos comentarios que expresaban solo una finalidad comunicativa por parte del profesor y 3 comentarios compuestos. Aquí se registran todos aquellos CE que registran observaciones expresadas en dos o más ideas por parte del

profesor. Finalmente, se observaron 3 comentarios quebrados, lo que se refiere a un comentario que alude a dos modos o juicios de calidad distintos. En este caso se procedió a separar los comentarios, para así analizarlos como CE simples y delimitar, entonces, la unidad de análisis que se sometió luego a la clasificación, según las categorías consideradas en la investigación. En el colegio 2, se registraron 118 comentarios simples, 15 comentarios compuestos y 17 quebrados.

La Tabla 4 presenta la cantidad total y los porcentajes de comentarios que muestran los fallos o errores en el uso de la lengua según a categoría correctivo.

**Tabla 4. Distribución de CE según categoría Correctivo**

	No aplica	Directo	M directo	M indirecto	Total
Profesor 1	16 (8,8%)	120 (66,6%)	16 (8,8%)	28 (15,5%)	180
Profesor 2	106 (70,6%)	8 (5,3%)	4 (2,6%)	32 (21,3%)	150
Total	122	129	20	60	330

Según el análisis de la Tabla 4, el total de CE correctivos en el corpus suma 208 CE, es decir, el 63,0% del total de CE pertenece a esta categoría. El análisis por profesor indica que en el colegio 1, el *feedback* correctivo proporcionado por el docente es mayoritariamente correctivo directo, es decir, el docente realiza correcciones explícitas sobre el escrito del estudiante, ofreciéndoles la forma correcta (puntos, comas, tildes, uso de mayúsculas, entre otros). Mientras que en el caso del colegio 2, el *feedback* correctivo se encuentra centrado en “No aplica”, ya que los comentarios no están orientados al uso de la lengua, sino que se orientan hacia otros aspectos del texto que comentaremos más adelante.

En la Tabla 5 presenta el total y el porcentaje de comentarios no correctivos, según a qué dimensión de la categoría objeto aluden.

**Tabla 5. Distribución de CE según categoría Objeto**

	Contenidos o ideas	Documentación	Género	Extratexto	Adecuaciones discursivas	Total
Profesor 1	12 (6,6%)	2 (1,1%)	2 (1,1%)	0 (0%)	1 (0,5%)	180
Profesor 2	34 (22,6)	2 (1,3%)	13 (8,6%)	47 (31,3%)	10 (6,6%)	150
Total	46	4	15	47	11	330

De la Tabla 5, se observa que el objeto del *feedback* al que el docente 1 pone mayor énfasis es a la categoría Contenidos o ideas, lo que explica que los CE no estén dirigidos al uso de la lengua. En el caso del docente 2, la mayoría de los CE apuntan a la categoría Extratexto, la que hace referencia a comentarios que apuntan al individuo como escritor y al desarrollo de la tarea. Para la categoría Documentación, las cifras son iguales para ambos establecimientos y estas indican una frecuencia de uso, más bien marginal. La siguiente categoría hace alusión al Género al que pertenecen los escritos de los educandos. El profesor 1 registra 2 comentarios, mientras que el profesor 2 registra un total de 13 observaciones, es decir un 8,6% respecto a este punto. En todos estos casos, los comentarios se referían de manera explícita a características prototípicas de la estructura del ensayo argumentativo y no al uso formal de la lengua. En cuanto a la cuarta categoría, Extratexto, el profesor del colegio 1 no presenta ningún CE de esta naturaleza. En cambio, el profesor del colegio 2, presenta un total de 47 observaciones, es decir 31,3% para Extratexto. De estos comentarios, 31 (65,9%) apuntan a motivar al sujeto (ejemplo: ¡sigue adelante!) y 16 (34%) están dirigidos hacia la realización de la tarea (ejemplo: Guíese por la pauta). En el caso de la categoría Adecuación discursiva, que alude al uso del registro, tono, formalidad, adecuación a la situación comunicativa académica y adecuación discursiva, el profesor 1 presenta sólo un comentario, mientras que con el profesor 2, se observan 10 comentarios de este tipo.

Respecto al modo, la Tabla 6 muestra el total de comentarios y porcentajes respecto al tono con el cual se proporciona la retroalimentación.

**Tabla 6. Distribución de CE según categoría Modo**

Colegio	E. negativa	E. positiva	Orden	Consejo	Requerimiento indirecto	Pregunta problema	Advertencia	Total
Profesor 1	3 (1,6%)	0 (0%)	167 (92,7%)	3 (1,6%)	3 (1,6%)	4 (2,2%)	0 (0%)	180
Profesor 2	24 (16%)	23 (15,3)	85 (56,6%)	2 (1,3%)	6 (4%)	9 (6%)	1 (0,6%)	150
Total	27	23	252	5	9	13	1	330

En la categoría Modo, se observa que el docente del colegio 1 realiza más comentarios en forma de Orden, ya que el 92,7% de los comentarios exigen un cambio de manera directa en el texto del estudiante y, en menor medida, proporciona evaluaciones negativas, consejos, requerimientos indirectos y preguntas problema. Es necesario destacar que el profesor de este establecimiento no proporciona evaluaciones positivas ni

advertencias a los escritos de sus estudiantes. En cuanto al profesor 2, se puede determinar que el docente también otorga mayoritariamente órdenes a los escritos. A diferencia del docente 1, este registra mayor número de Evaluaciones negativas e igualmente Evaluaciones positivas. También utilizan más preguntas problema para llamar la atención sobre algo que no está funcionando en el texto como debiera.

Para finalizar la categorización de los comentarios escritos, daremos a conocer los resultados y porcentajes respecto a la disminución de la fuerza ilocutiva de los comentarios escritos.

**Tabla 7. Distribución de CE según categoría Atenuación**

	<b>Atenuado</b>	<b>No atenuado</b>	<b>No aplica</b>	<b>Total</b>
Profesor 1	11 (6,1%)	169 (93,8%)	0 (0%)	180
Profesor 2	5 (3,3%)	135 (90%)	10 (6,6%)	150
Total	16	304	10	330

Según la Tabla 7, en la categoría Atenuación se puede aclarar que, tanto el profesor 1 como el profesor 2, utilizan, mayoritariamente, CE no atenuados. El docente 1 realizó un total de 11 comentarios atenuados, y el docente 2 sólo efectuó 5 comentarios con atenuación. En la columna de No aplica, se registraron aquellos comentarios en forma de elogios y/o felicitaciones, que en este caso sólo se observan en el profesor 2 con una ocurrencia total de 10 CE.

En definitiva, de un total de 180 CE, provistos por el docente 1, se establece la relación entre los CE Correctivos Directos (66,6%), la no atenuación de estos (93,8%) y las órdenes (92,7%). Para el caso del profesor 2, la relación existente es en cuanto al *feedback* Correctivo, Contenidos o ideas (22,6) y Extratexto (31,3%). Cabe destacar que el profesor 1 no realiza comentarios que motiven al sujeto o que se enfoquen en la realización de la tarea, es por esto que presenta un 0% en Extratexto.

Una vez que los estudiantes revisan la retroalimentación realizada por el profesor se espera que estos adopten los CE. En la Tabla 8 se presenta la muestra total y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes. Este análisis se aplicó a aquellos comentarios entre los cuales se podía hacer un seguimiento, ante esto cabe resaltar que los textos que no poseían borrador 2, aquellos alumnos que cambiaban el tema del

ensayo o aquellos CE en forma de elogios, felicitaciones y los que apuntaban a la realización de la tarea, no fueron consignados en el análisis, porque no se ajustan a las categorías de análisis propuestas.

**Tabla 8. Distribución de respuesta del estudiante ante el CE**

Colegio	Adoptado	No adoptado	Eliminación del fragmento problema	Adoptado parcialmente	Adoptado creativamente	Adoptado fallidamente	Total
Colegio 1	105 (74,4%)	14 (9,9%)	5 (3,5%)	9 (6,5%)	5 (3,5%)	3 (2,1%)	141
Colegio 2	45 (54,8%)	14 (17,0%)	7 (8,5%)	5 (6,0%)	3 (3,6%)	8 (9,7%)	82
Total	150	28	12	14	8	11	223

A partir de los datos de la Tabla 8 se demuestra que la mayoría de los estudiantes, tanto del establecimiento 1 como el 2, adoptaron los comentarios provistos por los docentes. Esto se evidencia en la revisión por parte de los estudiantes de los CE entregados por los profesores y su posterior incorporación en el borrador 2. En el caso de los CE que no fueron adoptados, se registra la misma cantidad de CE para ambos establecimientos (14). Para el criterio Eliminación del fragmento problema se evidencia que en colegio 2 existe una mayor inclinación por esta opción, mientras que en el establecimiento 1 el porcentaje es menor. Otro criterio de esta categoría hace alusión a que el estudiante adoptó parcialmente el CE provisto por el docente; un porcentaje mayor se registra en el centro educacional 1 por sobre el 2. Otra posibilidad era que el educando adoptara creativamente el CE del profesor, es decir, que tomara en consideración el comentario, pero le diera una solución distinta al problema. En el colegio 1, fueron más los estudiantes que optaron por esta solución en comparación del colegio 2. Una de las últimas opciones era que los alumnos adoptaran el CE provisto por el docente, pero de manera errónea. Esto daba como resultado que el escrito en vez de mejorar, quedara igual o empeorara. Quienes más presentan este tipo de respuesta a los CE fueron los estudiantes del colegio 2.

El siguiente paso del análisis fue explorar las respuestas de los estudiantes frente a los comentarios correctivos y a aquellos que aludían a otros aspectos del texto. Se tomó la decisión de hacer este análisis con los resultados en términos globales, es decir, sumando los CE del profesor 1 y profesor 2. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 9. Respuesta a los CE**

Tipo de CE	Adoptado	No adoptado	Eliminación del fragmento problema	Adoptado parcialmente	Adoptado creativamente	Adoptado fallidamente
Correctivo (n=208)	115 (55,2%)	16 (7,6%)	6 (2,8%)	12 (5,7%)	7 (3,3%)	5 (2,4%)
No correctivo (n=122)	35 (28,6%)	12 (9,8%)	6 (4,9%)	2 (1,6%)	1 (0,8%)	6 (4,9%)
Total:330	150	28	12	14	8	11

Según la apreciación de las respuestas de los estudiantes a los CE, se puede concluir que de 208 comentarios, que corresponden a la categoría correctivo, 115 (55,2%) fueron adoptados, 16 (7,6%) No adoptados, 6 (2,8%) Eliminación del fragmento problema, 12 (5,7%) Adoptados parcialmente, 7 (3,3%) Adoptados creativamente y 5 (2,4%) Adoptados fallidamente. Es decir, de 208 posibles respuestas a los CE correctivos, hubo 134 (64,4%) respuestas con algún grado de adopción y 5 respuestas fallidas. Por su parte, los CE que no fueron considerados por los estudiantes suman 22 (10,5%).

En el caso de los No correctivos, 35 (28,6%) fueron Adoptados, 12 (9,8%) No adoptados, 6 (4,9%) Eliminación del fragmento problema, 2 (1,6%) Adoptados parcialmente, 1 (0,8%) Adoptados creativamente y 6 (4,9%) Adoptados fallidamente. Por lo tanto, las respuestas tendientes a adoptar el CE no referido al uso de la lengua representan un 31,1% del total de respuestas posibles de acuerdo al número de CE de este tipo (122). Las no adopciones suman 18, equivalentes a un 14,7% y, finalmente, los intentos fallidos (6) ascienden sólo a un 4,9%.

## Capítulo V

### Discusión de los resultados

En la presente investigación se procedió, en primera instancia, a observar cuáles eran los tipos de *feedback* que proporcionaban los docentes en sus comentarios a los escritos de sus alumnos, luego se procedió a clasificarlos de acuerdo con las categorías propuestas por Ellis (2009), Straub y Lundsford (1997) y Duijnhouwer (2010). Posteriormente se identificaron las respuestas de los estudiantes a los CE proporcionados por los docentes, mediante la aplicación de las categorías de Lester Faigley & Stephen Witte (1981).

Para llevar a cabo este trabajo investigativo se utilizaron 54 ensayos, los cuales fueron producidos por alumnos de tercer y cuarto año medio de dos liceos de la provincia de Concepción. Del total de ensayos se obtuvieron 330 CE, los que fueron proporcionados por los docentes de Lenguaje y Comunicación de los respectivos colegios.

El análisis realizado demuestra que el *feedback* más utilizado, por los docentes que formaban parte del estudio, es el Correctivo Directo para el colegio 1. Considerando esto podemos afirmar que este docente prefiere corregir directamente el error, mostrando la sección donde se encuentra y la corrección de este. Sin embargo, en el colegio 2 se observa que lo correctivo no aplica, del mismo modo esto se debe a que el profesor hace alusión al nivel de ideas, la organización de las temáticas, el registro de la lengua, entre otros. El docente no grafica el error del estudiante, sino que le ofrece pistas acerca de los fallos que se identifican en el texto, lo que a su vez permite que el estudiante reflexione o piense en una posible solución.

En el caso de la categoría Objeto, el criterio que más se repite, en el profesor 1, es Contenidos o ideas, que alude a ampliar, eliminar o clarificar algún aspecto del escrito. Para el profesor 2, la categoría Extratexto. Los CE eran considerados en esta categoría cuando apuntaban directamente al individuo como escritor y al desarrollo de la tarea, entre ellos hábitos, instrucciones, dar motivación o aliento, etc.

Para la categoría Modo la mayoría de los comentarios, tanto en el profesor 1 y 2, eran Órdenes. Las observaciones adoptaban esta forma debido a que existe una relación

directa entre si el CE es Correctivo y el modo que adoptó, que para este caso es una exigencia, la cual, el estudiante no puede eludir.

En el marco teórico se alude al déficit en la eficacia el cual se centra en dos puntos específicos. El primero apunta hacia la preponderancia que se le da a la evaluación y calificación del aprendizaje más que al comentario, mientras que el segundo tiene relación con la poca utilidad del *feedback*, debido a que no está orientado a mejorar el trabajo futuro del alumno y cuando lo está, los alumnos no lo interpretan correctamente. En este trabajo esto no se evidenció, ya que este fue planteado a través de la escritura de proceso, lo que facilitó la retroalimentación de los docentes sobre los textos producidos por los alumnos, ante un producto final solo con una calificación.

Uno de los macro conceptos trabajados en el marco teórico de la tesis es *feedback*. La retroalimentación es entendida según Martínez (2001), en Irigoyen *et al.* (2002), como un “proceso que consiste en proporcionar al sujeto la información acerca del resultado de su ejecución”. La retroalimentación realizada por los docentes, a los textos de los alumnos, tiene como finalidad que el estudiante corrija su texto en base a las observaciones realizadas por el profesor. Amaranti (2010), reafirma que “la retroalimentación es reconocida por los nuevos enfoques de evaluación como una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender” (p. 4). Esto se evidencia en que los estudiantes al adoptar los comentarios que el profesor realiza al escrito se produce un cambio en el uso de la lengua y en la dimensión del escrito, entre otros, lo que nos posibilita afirmar que las observaciones permiten perfeccionar la competencia comunicativa escrita. En el corpus analizado esto se evidencia porque los estudiantes tienden a adoptar los comentarios del profesor y son escasas las no adopciones o las adopciones fallidas.

En el presente estudio el efecto de los comentarios sobre la escritura se le operacionalizó bajo el concepto de respuestas de los estudiantes, con el cual se buscaba identificar qué hacían estos con los comentarios dados por el profesor. Para este análisis de consideraron seis categorías, estas son: adoptado, no adoptado, eliminación del fragmento problema, adoptado parcialmente, adoptado creativamente y adoptado fallidamente. Los primeros tres criterios (adoptado, no adoptado y eliminación del fragmento problema) fueron tomados desde la taxonomía propuesta por los autores Lester Faigley & Stephen Witte (1981), en su artículo *College Composition and Communication*. La primera categoría, adoptado, considera el CE y si el alumno

implementó o no algún cambio que se evidencia en el escrito final. En la segunda categoría, no adoptado, el escritor no consideró el CE y no implementó cambio alguno que se evidencie en el escrito final. En la tercera categoría, eliminación del fragmento problema, el enunciado o texto al que alude el CE se eliminó de la entrega final. En relación con los últimos criterios: adoptado parcialmente, el estudiante consideró sólo una parte de la observación realizada por el docente; en adoptado creativamente, el estudiante adoptó una estrategia creativa para cambiar el fragmento problema; en adoptado fallidamente, el alumno intentó cambiar el fragmento, pero lo hizo de manera errónea.

Respecto de los resultados obtenidos se puede afirmar que la retroalimentación que provee el docente es fundamental en la tarea de escritura. Natale (2013), afirma que “entre el 60 y el 70% de los comentarios tienen como objetivo central mejorar las producciones [escritas] de los estudiantes” (p. 22). En relación con la respuesta de los alumnos se puede establecer que la mayoría de los CE, provistos por los docentes, fueron adoptados por los educandos para lograr un cambio en sus escritos (150 CE de un total de 208 considerados en el análisis). Stobart (2005), en Amaranti (2010), afirma que “la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Determinar dónde está, dónde quiere llegar y qué es lo que le ayuda a aprender” (p. 23). Esto se vio reflejado a medida que los estudiantes redactaban los borradores de sus escritos, lo que les permitió adoptar los CE de los profesores y, por ende, cerrar la brecha entre el desempeño inicial y el exigido por la tarea.

Un aspecto que llamó bastante la atención de los investigadores fue que algunos ensayos contenían respuestas de los estudiantes a los comentarios realizados por el profesor, lo que demuestra el carácter dialógico de los CE. También la ocurrencia de algunos metacomentarios realizados por los docentes. En estos comentarios, los docentes trataban de explicar al alumno qué querían decir con un comentario X, lo que revela el grado de control o mediación que ejerce el docente como experto sobre el texto del estudiante y sobre él como escritor novel.

En cuanto a la respuesta del estudiante, se puede mencionar que la mayoría de los alumnos, del colegio 1 y 2, adoptan los CE realizados por el docente.

En síntesis, a lo largo de este trabajo se observó que los docentes realizan comentarios desde y bajo su propio criterio. Al revisar los resultados de nuestra investigación se concluye que es necesario que la Formación Inicial Docente prepare a los futuros profesores, de distintas áreas, en temáticas relacionadas con la retroalimentación, para que de esta manera todo comentario pueda ser significativo y su corrección perdure en el tiempo. Junto con esto, que sea eficaz y útil, no solo las tareas de escritura, sino que también para todas las actividades académicas propuestas por la escuela.

A partir de los datos, se puede establecer que la provisión de feedback depende de cómo es el profesor. Ello revela el hecho de que no se estaría abordando esta temática en la formación docente.

Otro aspecto a destacar es que los datos demuestran que tanto el docente del establecimiento 1 como del establecimiento 2 se apropiaron del texto del estudiante, y se convierte en el editor del escrito. Ello tiene como consecuencia indirecta la escasa preparación de escritores autónomos. En definitiva, resulta positivo que los profesores retroalimenten las tareas de sus estudiantes, pero de manera orientada.

## Capítulo VI

### Conclusiones finales

#### 6.1 Conclusión

Respecto a la categoría tipo de comentario se puede observar que en el colegio 1, el docente prefiere la utilización de comentarios simples, realizando en forma mínima, comentarios compuestos. En el colegio 2, igualmente el docente prioriza emplear comentarios simples, pero a diferencia del colegio 1, existe un mayor número de comentarios compuestos.

En relación al *feedback* provisto por los docentes a los ensayos argumentativos escritos por los estudiantes, los resultados evidenciaron que en el colegio 1 existe un gran número de CE ligados a la categoría de Correctivo Directo, mientras que en el colegio 2, se presenta un mayor número de CE pertenecientes a la categoría Correctivo Metalingüístico Indirecto. Cabe resaltar que a menos que el *feedback* del docente sea correctivo directo los estudiantes no hacen una transferencia de los comentarios.

En cuanto a la categoría de Objeto, cabe mencionar que los resultados reflejan que para el colegio 1 predomina la subcategoría Contenidos o ideas con un 6.6% y para el colegio 2 la categoría Extratexto con 31,3%.

En el caso de la categoría Modo, se puede establecer que la subcategoría Órdenes es la forma que adoptó la mayoría de los CE.

Para el caso de la categoría Atenuación, casi la totalidad de los comentarios realizados por los docentes en ambos colegios, tienden a ser no atenuados (profesor 1, 93.8 %; profesor 2, 90 %)

Luego del análisis y la categorización de los comentarios escritos realizados por los docentes en el borrador 1, se procedió a medir la eficacia de los comentarios respecto al borrador 2. Para esto, se utilizó una matriz de análisis, en donde se especificaron las siguientes categorías: adoptado, no adoptado, eliminación del fragmento problema, adoptado parcialmente, adoptado creativamente y adoptado fallidamente.

En el caso de las respuestas de los estudiantes, se puede evidenciar que en el colegio 1 y 2 gran parte de los comentarios escritos otorgados por el docente, fueron adoptados por los alumnos.

## 6.2 Limitaciones

Al considerar las posibles limitaciones presentes en esta investigación se encontraron, la falta de motivación por parte de los estudiantes y el factor tiempo. Se puede demostrar que la primera limitación, radica primordialmente, en que los estudiantes no están acostumbrados a escribir de manera recursiva. En esta tarea ellos debían redactar un ensayo argumentativo en dos borradores más la versión definitiva. Esto provocó la desmotivación por parte de los estudiantes en el proceso de composición de su texto. Además, es necesario considerar dentro de esta limitación que, la desmotivación dependió en menor o igual medida de las dificultades que provocó el intento, por parte de los estudiantes, de atender correctamente a los comentarios que proveyeron los docentes a sus escritos. El cambio de la temática del ensayo y la no entrega del borrador 2, también fueron consecuencias del desánimo de los estudiantes en la tarea de escritura. El tiempo fue una limitación que afectó directamente en el retraso de la observación de los ensayos, puesto que, por circunstancias de las movilizaciones, los docentes aplazaron la revisión de estos.

## Capítulo VII

### Referencias bibliográficas

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. España, Barcelona: Ediciones Octaedro.

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), 18, 2960.*

Amaranti, M (2010). *Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Escuela de Pedagogía. 123.*

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Bazerman, Ch. (2004). "Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People". En Prior, P. & Bazerman, Ch. (Ed.). (309-339). *What Writing Does and How It Does It*. 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>

Bruno, I. y Santos, L. (2011). Written comments as a form of feedback. Studies in Educational Evaluation, 36(113), 111-120.

Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Argentina, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Camps, A (2003). Lectura y vida: Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista latinoamericana de lectura, 4, 111.*

Carpio, C., Pacheco, V., Morales, G., Carranza, J., Pacheco-Lechón, L., & Medina, R. N. R. (2014). Conducta creativa. Efectos del Tipo de Consecuencias Verbales. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 6(2), 11-22.*

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. España, Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España, Barcelona: Paidós.

Céspedes, V, Chávez, Y, Martínez, O, Rodríguez, M, Sánchez, F, Vidal, F. (2013). *Evaluación de una secuencia didáctica en escritura con aplicación de feedback correctivo indirecto y correctivo metalingüístico en la producción de textos expositivos de alumnos de primer año medio de los colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción (tesis de pregrado)*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.

Duijnhouwer, H. (2010) Feedback effects on student`s writing motivation, process and performance. Netherlands: Dutch Interuniversity centre for Educational Research.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63 (2), 97 – 107.

Escobar, C. (2004). ¿Qué quiere decir un siete? *Aula de innovación educativa* 129, 33-38.

Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212.

Irigoyen, J. J., Carpio, C., Jiménez, M., Silva, H., Acuña, K. y Arroyo, A. (2002). *Efecto de los diferentes tipos funcionales de retroalimentación y su presentación parcial en el entrenamiento y transferencia de desempeños efectivos*. *Revista Sonorense de Psicología*, 16 (1 y 2), 35-43.

Kerlinger FN. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.

Faigley, L., Witte, S (1981). *College Composition and Communication*. Vol. 32, No. 4. Pp. 400-414. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0010096X%28198112%2932%3A4%3C400%3AAR%3E2.0.CO%3B2-Y>

Mata, F. (1997). *“Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica”*. España, Málaga: Ediciones Aljibe.

Ministerio de Educación (2009). Programa de Estudio Tercer año medio. Lenguaje y comunicación. Disponible en: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_32\\_2.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32_2.pdf)

Ministerio de Educación (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libromediafinal.pdf>

Ministerio de Educación (2013). Síntesis de resultados SIMCE escritura 6º básico. Disponible en: [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce-2013/SR\\_6basico\\_escritura\\_2013.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce-2013/SR_6basico_escritura_2013.pdf)

Morales, P. (2012). *La información de retorno en la evaluación (Feedback)*. Octubre, 01, 2015, de Dialnet Sitio web: <http://blog.uca.edu.ni/encuentroregional/files/2013/07/Feedback.pdf>

Natale, L. (2013). Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios. *Legenda*, 17 (16), 86-114.

Nicol, D. (2010). The foundation for Graduate Attributes: developing self-regulation through self and peer assessment. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education.

Ortiz, G. (2010). Precisión de descripciones, retroalimentación y conocimiento de la finalidad de la descripción poscontacto sobre la ejecución, elaboración y transmisión de descripciones. *Acta Comportamental*, 18 (2), 189-213.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago, Chile: Ariel.

Piotrowski, B; Visbal, R; Méndez, P; Quimbaya, E; Lelis, M; Montes, M; Villarreal, M. (2001). *El valor de la palabra en la expresión y la comunicación*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

- Ramaprasad, A. (1983). "On the Definition of Feedback". Behavioral Science.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 8, 119-144.
- Sommer, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33 (2),148-156.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *National Council of teachers of English*, 31(1), 91-119.
- Straub , R & Lunsford, R. (1995). *Twelve Readers Reading, Responding to College Student Writing*. New Jersey: Editorial Hampton Press, inc. Cresskill.
- 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), 3548.
- Yugdar Tófaló, Graciela E. 2012: "Feedback and Process Writing: "Dialog Boxes" as a Tool to Develop Written Conferencing Between Instructor and EFL Student Writers at an Advanced Level". *Humanising Language Teaching*. Año 14; Tema Issue 2; April <http://www.hltmag.co.uk/apr12/sart11>