

¿QUÉ HACEN LOS ESCRITORES CON LOS COMENTARIOS ESCRITOS (CE) QUE OFRECEN LOS PROFESORES A LOS SEMINARIOS DE GRADO EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS?

What writers do with the written comments provided by thesis supervisor teachers in English Pedagogy Programs?

MÓNICA TAPIA-LADINO

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
mtapia@ucsc.cl

MARÍA SOLEDAD DE LA HO

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
sol.delaho@gmail.com

KATIA SÁEZ-CARRILLO

Universidad de Concepción(Chile)
ksaez@udec.cl

Resumen

Los profesores universitarios ocupamos mucho tiempo en ofrecer retroalimentación oral o escrita a los trabajos de los estudiantes. Sin embargo, una de las preocupaciones que surge es saber qué hacen los estudiantes con dichas sugerencias ¿Las siguen? ¿Las omiten? El objetivo de esta investigación es presentar los resultados del análisis de las acciones ejecutadas por estudiantes universitarios a partir de los 434 comentarios escritos ofrecidos por dos profesores guías a un total de 6 borradores durante el desarrollo de una investigación final de grado. Para ello, adaptamos la taxonomía de Faigley y Witte (1981) para analizar las acciones realizadas por escritores a partir de la retroalimentación recibida. Analizamos, a partir del texto terminado, las acciones realizadas por los estudiantes en términos de adopción (adición, sustitución, permutación, consolidación y eliminación), no adopción o supresión de las sugerencias ofrecidas para mejorar el escrito. Los resultados demuestran que los estudiantes adoptan prácticamente todas las sugerencias ofrecidas. Básicamente lo que más hacen es consolidar y sustituir en el escrito. Asimismo se reporta que existe alguna relación entre la manera como se ofrecen los comentarios y las acciones que realizan los escritores. Si bien se trata de un estudio de caso, es interesante notar una cierta relación entre la oferta de órdenes y la adición, y entre preguntas con reformulaciones en el escrito.

Palabras clave: Retroalimentación escrita; comentarios escritos; escritura académica; géneros académicos

Abstract

We, university teachers, invest most of our time in offering written or oral feedback to the student's assignments. However, one of the issues is to know what students do with these comments. Do they follow them? Do they omit them? The aim of this research is to present the

results of the analysis carried out about the actions that students perform based on 434 written comments provided by 2 supervisors teachers in total of 2 drafts produced in the development of the final undergraduate research. To analyze the actions carried out by the writers from the feedback received, Faigley and Witte (1981) taxonomy was adapted. These actions were analyzed in terms of adoption (addition, substitution, permutation, consolidation and elimination), non adoption or suppression of the suggestions offered to improve the text. The results show that students adopt almost all the suggestions offered. Basically, what they do the most is to consolidate and substitute. Likewise, it is possible to report that there is a relation between the way comments are offered and the actions the writers carry out. While, this is a case study, it is interesting to notice a certain relation between offering order and the text addition and questions with the text modifications.

Key words: Written feedback; written comments; academic writing; academic gender.

ANTECEDENTES

Una de las tareas habituales que realizan los académicos de educación superior es revisar, guiar o retroalimentar los borradores de sus estudiantes durante el desarrollo de escritos de largo aliento. Normalmente a dicha actividad se le destina mucho tiempo y se realiza con la esperanza de aportar al desarrollo de un buen escrito, por lo que es necesario saber acerca de la efectividad de este esfuerzo.

Desde que sabemos que los buenos escritores revisan y reescriben (Flower y Hayes, 1981) sus textos en sucesivas ocasiones, y que en dichas modificaciones juega un rol la retroalimentación que reciben, ha habido un aumento de las investigaciones que analizan la relación entre *feedback* y el escrito (Straub y Lundford, 1995; Straub, 1996). Hasta la fecha, se ha avanzado en la caracterización de los Comentarios Escritos (CE) –un tipo de retroalimentación– que los académicos ofrecen a escritos durante el proceso de elaboración de trabajos universitarios en diferentes programas de formación (Duijnhouwer, 2010; Hyland y Hyland, 2006; Basturkmen, East y Bitchener, 2014; Tapia-Ladino, Arancibia, Correa, 2016 y 2017; entre otros). Lamentablemente todavía es poco lo que sabemos acerca de qué es lo que hacen los escritores a partir de los CE que los profesores dejan consignados en sus escritos. Conocer esta información permitiría identificar qué tipo de retroalimentación promueve el desarrollo de escritores autónomos, críticos o dependientes. El presente artículo informa sobre las acciones que ejecutan los escritores a partir de los CE ofrecidos por profesores de Inglés en el marco del desarrollo de un trabajo final de grado para la obtención del título de profesor. Para ello, se hizo un estudio de “arqueología” que buscaba describir dos fenómenos: cuáles eran las acciones ejecutadas que motivaba el CE desde la revisión del texto final y averiguar si el modo como el profesor guía ofrecía los CE se relacionaba con algún tipo de ejecución particular.

MARCO REFERENCIAL

Un tipo de género que se escribe con frecuencia hacia final de la formación universitaria es la tesis o seminario de grado. Según Venegas y colegas (2016) la tesis es un trabajo de investigación escrito, cuyo propósito es acreditar el conocimiento en prácticas investigativas y discursivas de una disciplina por parte de los estudiantes al término de sus estudios. Se trata de un requisito obligatorio para obtener el grado académico que refleja el resultado de una investigación y es el paso a una comunidad especializada o a un área del saber de alguna profesión o grado (p.13). La recepción de retroalimentación escrita no solo favorece la elaboración del escrito, sino también promueve la adscripción del estudiante a la comunidad académica a la que espera pertenecer, en este caso, ser parte de los profesionales de la educación. Desde hace un tiempo hemos venido estudiando los CE (Tapia-Ladino, 2014; Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, 2017) los que caracterizamos como un género discursivo pedagógico (Bazerman, 2003) que se expresa de manera escrita, manual o electrónica, contiene como mínimo una palabra que sirve para guiar el desarrollo de un escrito mayor, por lo que es parte del sistema de actividad en el que se elabora un escrito. Estamos de acuerdo con Chan, Konrad, González, Peters y Ressa (2014), cuando señalan que la retroalimentación escrita funciona como una evaluación activa, pues genera en sus destinatarios un sentido de dirección para alcanzar propósitos previamente trazados. Investigaciones efectuadas a nivel de posgrado en contextos angloparlantes, como la de Bitchener, Basturkmen, East y Meyer (2011), también dan cuenta de la valoración del vínculo entre CE y reuniones cara a cara como buena práctica para proveer *feedback*. Wisker, Robinson, Trafford, Warnes y Creighton (2003, p. 9) denominan ‘conversaciones de aprendizaje productivas’ a este tipo de interacciones orales y escritas entre estudiantes y supervisores de tesis. Su estudio empírico, una investigación-acción con estudiantes de doctorado, reveló que estas ‘conversaciones’ contribuyen a movilizar el trabajo del estudiante y a generar una dinámica en que los profesores van asumiendo diferentes roles (guiar, orientar, prescribir, clarificar, etc.) según el nivel de avance de la tesis.

El trabajo de Straub y Lunsford (1995) es uno de los primeros que caracteriza un volumen importante de CE (3500). Para hacerlo, solicitaron a 12 profesores universitarios norteamericanos que ofrecieran CE a un conjunto de escritos académicos de estudiantes de primer año, los que caracterizaron según dos criterios: foco y modo. El primero aludía al aspecto del escrito al cual hacía referencia y el segundo a la imagen que el profesor crea de sí mismo y el grado de control que ejerce sobre el escrito del estudiante. Los resultados de los análisis indicaron que los CE se proponen para ayudar a los estudiantes a aproximarse a la escritura como proceso, a hacer conciencia de la situación retórica y a promover la comprensión del escritor del texto. Por su parte Hattie y Timperley (2007) en un meta-estudio señalan que la provisión de *feedback* en el proceso de aprendizaje de

la escritura académica resulta efectiva cuando es provista durante la revisión de los borradores, pues solo en esos casos tiene consecuencias en la actuación. En estudios sobre CE provistos en tareas situadas como la tesis de postgrado en tres áreas disciplinares, Basturkmen, Meast y Bitchener (2014) muestran que los académicos guías de tesis comentan de manera similar en las disciplinas diferentes: se centran en la corrección lingüística y en el contenido. En relación con el modo como se provee el CE, destacan las sugerencias y los requerimientos.

Sin embargo, son pocas las experiencias empíricas que demuestran el grado de efectividad del *feedback* en ambientes de aprendizajes reales. Nelson y Schunn (2008) estudian la relación entre diferentes tipos de retroalimentación, los posibles mediadores internos, y la probabilidad de implementar la retroalimentación. Sus hallazgos demuestran que los CE que proponen soluciones, resúmenes del desempeño y la ubicación del problema, se asocian con una mayor comprensión y un escrito de mejor calidad. Un trabajo de Cho y MacArthur (2010) en el que estudian el efecto de la provisión de *feedback* por expertos y estudiantes pares durante la elaboración de un proyecto de investigación en estudiantes de pregrado, demuestra que la retroalimentación que ofrece órdenes favorece las reparaciones simples, en cambio, las no directivas estarían más relacionadas con revisiones para clarificar y modificar los contenidos. Estas últimas incorporan reparaciones complejas, ampliación de contenidos e inclusión de temas nuevos. Es interesante que los autores encuentren una relación entre reparaciones simples sin asociación a calidad del escrito y reparaciones complejas vinculadas a mejorías en la calidad del escrito.

En el ámbito de la escritura colaborativa *online*, los estudios de Guash, Espasa y Álvarez (2010) y Guash, Espasa, Álvarez y Kirschner (2013) estudian el impacto de *E-feedback* formativo en la producción colaborativa de escritos universitarios en entornos de aprendizaje en línea y demuestran que cuando los estudiantes-pares proveen retroalimentación que cuestiona y, al mismo tiempo, sugiere cambios a los escritos se contribuye a generar escritos de mejor calidad. En especial, la investigación de este equipo (Guasch, Espasa y Álvarez, 2010) revela que el *feedback* epistémico que incorpora explicaciones críticas y clarificaciones es el más apropiado para promover un mejor desempeño durante la escritura colaborativa de ensayos en ambientes de aprendizaje en línea. En términos normativos, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) proponen un modelo de siete principios para la práctica de un buen *feedback*. Ellos son: tener a la vista el modelo meta que se quiere alcanzar, facilitar el desarrollo de la reflexión en el aprendizaje, ofrecer información de calidad, promover el diálogo, los sentimientos positivos, dar oportunidad para cerrar el vacío o *gap* y dar información útil a quien enseña para ajustar sus métodos.

Otra dimensión de los estudios sobre retroalimentación y escritura, es el rol que el profesor juega como proveedor de CE. Así, Straub y Lunsford (1995) plantean que la

oferta de CE correctivos dan cuenta de un profesor corrector de prueba; los evaluativos, de uno crítico; los imperativos, de un editor; los consejos, de un mentor; las felicitaciones, de un coach; los requerimientos indirectos, de un supervisor, entre otros. En este sentido, Hyland (2003) advierte que los docentes deben analizar su desempeño, pues aunque los estudiantes cambien o corrijan sus errores en el escrito, se deben preguntar si lo hacen de forma consciente o simplemente lo hacen, porque el profesor le indica que debe hacerlo. En esa línea, se ha desarrollado un área de estudio incipiente que ha hecho seguimiento a las acciones que emprenden los estudiantes cuando reciben CE. En algún sentido, se trata de estudios que se han dedicado a trazar la ruta del CE en el escrito final. Los estudios realizados, Faigley y Witte (1981), demuestran que los escritores expertos se hacen cargo de los CE de manera más variada que los escritores nóveles. Los avezados se enfocan más a modificar aspectos como la puntuación, eliminan y sustituyen elementos que preservan el sentido del texto y agregan elementos micro y macro estructurales. Por su parte, los hallazgos de Nikiforou (2011) muestran que los estudiantes se focalizan más en aspectos de la superficie del texto que en los cambios de sentido del texto. El estudio de Min (2006) demuestra que son efectivos los CE ofrecidos por estudiantes a sus pares cuando reciben un entrenamiento para ello. Sus datos evidencian que la mayoría de las sugerencias provistas en los CE son adoptadas por quienes las reciben. Por último nuestros propios hallazgos, a partir de entrevistas a estudiantes universitarios que reciben CE durante el desarrollo de la tesis (Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, 2016) demuestran que ellos realizan diferentes acciones para los distintos tipos de CE. Distinguen, por ejemplo, entre aquellos CE que se pueden resolver de manera inmediata y posponen para las reuniones cara a cara aquellas que requieren la adopción de consensos con el tutor. En general, hemos comprobado que la retroalimentación en todas sus formas es altamente valorada por los estudiantes y es adoptada dada la experticia que se reconoce en el profesor guía.

METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un estudio exploratorio descriptivo con alcance cuantitativo. Los materiales se obtuvieron de una dinámica académica natural como es el proceso de guiar y elaborar un trabajo final de grado. Se trata de un sistema de actividad (Berkenkotter y Huckin, 1993; Haswell, 2008) altamente institucionalizado en el que los participantes se reúnen a trabajar de manera periódica durante un semestre académico en un escrito en el que la provisión de retroalimentación y la toma de decisiones, se pueden registrar y recolectar de forma continua. Seguimos las sugerencias de Litosseliti (2010) sobre realizar estudios lingüísticos con muestras de habla no estáticas obtenidos de dinámicas naturales de interacción (p. 37). El objetivo de la investigación fue describir las ejecuciones que realizan los estudiantes a propósito de los

CE provistos por sus profesores guías en tres borradores sucesivos durante la elaboración de los seminarios de grado.

Para cautelar la validez ecológica de la investigación, los participantes debían cumplir ciertos requisitos de inclusión y no recibir instrucciones sobre cómo ni cuánto comentar los borradores de sus tesis.

PARTICIPANTES

Se trabajó con dos académicos de Programas de Pedagogía en inglés de dos universidades de la ciudad de Concepción. Cada uno de ellos guió un seminario de grado y entregó –durante dicho proceso– 3 borradores comentados por escrito. Los criterios de inclusión fueron: contar con el grado académico de doctor, ejercer docencia en los programas a los que pertenecían los tesis, tener a lo menos cinco años de experiencia como guías de tesis y proporcionar habitualmente CE. La participación de los académicos fue voluntaria previa firma de un consentimiento informado.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS CRITERIOS DE ANÁLISIS

Para la construcción de la matriz de análisis se siguieron pasos recursivos. Se partió de la propuesta de ejecuciones elaborada por Faigley y Witte (1981) para elaborar la grilla preliminar de análisis que fue sometida a juicio experto en dos instancias. En la primera participaron tres jueces con expertiz en escritura académica cuyas sugerencias y observaciones fueron utilizadas para ajustar la matriz, la que luego fue sometida a un segundo juicio experto, en el que participaron tres académicos de universidades chilenas y extranjeras. De ese modo, se precisaron las categorías y subcategorías propuestas para el análisis, así como su definición conceptual. En la tabla 1, se presenta la descripción del criterio Ejecución y sus correspondientes categorías y subcategorías.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de tipo de ejecución ante Comentarios Escritos

Ejecución: acciones que realiza el estudiante al escrito a partir del CE provisto por el profesor			
Categorías		Sub- categorías	
Adoptado	El escritor considera el CE e implementa algún cambio en el escrito.	Adición	Agrega o complementa con escrito nuevo o diferente en el texto
		Substitución	Remplaza alguna parte del escrito usándola como sugerencia del profesor
		Permutación	Modifica o reorganiza la estructura del escrito
		Consolidación	Complejiza la redacción y enriquece su argumentación con información nueva
		Eliminación	Elimina una parte del escrito

No adoptado	El escritor no implementa ningún cambio en el escrito
Suprimido	El texto aludido no está en el escrito final

Como se aprecia en la tabla 2 se identifican 3 categorías para el criterio Ejecución: adoptado, no adoptado y eliminado. De ellos, la categoría Adoptado presenta seis sub categorías: adición, sustitución, permutación, consolidación, eliminación y no aplica.

PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DEL CORPUS

La presente investigación formaba parte de una indagación mayor que tenía como objetivo caracterizar los tipos de CE que ofrecía el profesor guía a sus estudiantes. En ella, se identificaron un total de 2070 CE, cuyos resultados son objeto de otra publicación (los autores). De dicho material, se seleccionaron solo los CE provistos por dos profesores de inglés quienes ofrecieron 434 durante el desarrollo del seminario de grado: 246 provistos por el profesor 1 (P1) y 188 por el profesor 2 (P2). Tales materiales habían sido aislados y numerados en planillas Excel junto con el texto aludido elaborado por el estudiante. Cada uno de ellos, había sido caracterizado previamente con la categoría Modo (Straub y Lundsford, 1995 y Straub, 1996) cuyas definiciones se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías y subcategorías del criterio Modo con ejemplos

Modo: Forma en que se expresa la información en el CE. Se relaciona con el rol que asume el profesor y con el nivel de control que asume sobre el texto del estudiante.		
Juicio negativo	Expresa un juicio de calidad negativo sobre algún aspecto del texto del estudiante	Mal redactado
Evaluación positiva	Emite un juicio de calidad positivo sobre el texto	Buen comienzo
Orden	Exige un cambio a través de un mandato directo	Elimine esa palabra
Consejo	Sugiere un cambio para que el estudiante decida	Le recomiendo evaluar la inclusión de otras fuentes.
Requerimiento indirecto	Solicita de manera indirecta la revisión y corrección del texto a través de fórmulas como preguntas u otras	Trate de usar fuentes más actuales
Pregunta-problema	Plantea, a través de una interrogante, un problema en el escrito, para que el estudiante busque una solución	¿Y cómo vamos a definir qué es una investigación-acción?
Reflexión	Presenta algún pensamiento o cavilaciones del profesor sobre el escrito, en calidad de lector	mmm... voy a darle unas vueltas a esto que dice

Por lo tanto, los CE del corpus de esta investigación ya contaban con esta caracterización. Para trazar los tipos de acciones ejecutadas por los escritores, se ubicaron los trozos aludidos por los CE en el escrito concluido. De este modo, se realizó un estudio de “arqueología” identificando a partir del texto terminado cuáles fueron las acciones que en definitiva realizó el escritor caracterizándolas con los criterios descritos en la Tabla 1.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Cada tipo de ejecución identificada en el texto final fue consignado con un código numérico incorporado a una planilla Excel que contenía el extracto del texto del estudiante, el CE provisto por el profesor y la caracterización de este último según la categoría Modo de la tabla 2. Para el análisis se aplicaron técnicas de estadística descriptiva: frecuencias absolutas y relativas de los distintos tipos de ejecuciones en cada uno de los borradores según las categorías y subcategorías establecidas. Los datos fueron analizados con el software SPSS 24.0 y los resultados representados en tablas de doble y triple entrada. Para determinar diferencias entre los profesores se aplicó el test Chi-cuadrado (test exacto de Fisher) y se utilizó un nivel de significancia del 0,05.

RESULTADOS

El primer paso del análisis fue identificar cuáles fueron las ejecuciones que realizaron los estudiantes a partir de los CE provistos. En la tabla 3, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la categoría de Ejecución distinguiendo por profesor guía.

Tabla 3. Distribución CE en borradores según categoría Ejecución y Profesor

Borradores	Tipo de Ejecución	Caso 1		Caso 2		Total	valor p
		N° CE	%	N° CE	%		
Primer	Adoptado	46	92,0	57	96,6	94,5	0,0208
	No adoptado	0	0,0	2	3,4	1,8	
	Eliminado	4	8,0	0	0,0	3,7	
Segundo	Adoptado	81	98,8	70	87,5	93,2	0,0006*
	No adoptado	1	1,2	0	0,0	0,6	
	Eliminado	0	0,0	10	12,5	6,2	
Tercero	Adoptado	109	95,6	45	91,8	94,1	0,1085
	No adoptado	4	3,5	1	2,0	3,1	
	Eliminado	1	0,9	3	6,1	2,4	

Como se aprecia en la Tabla 3, la mayoría de los comentarios escritos ofrecidos por los profesores guías fueron adoptados por los estudiantes en los sucesivos borradores

(93,2% en total). Estos datos son superiores a los hallazgos de Min (2006) quien encontró que el 77% de las sugerencias hechas por estudiantes eran adoptados por sus pares. Nuestros datos son más concordantes con nuestros datos previos (Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, 2016) que señalan que los estudiantes valoran los CE del profesor y están dispuestos a adoptarlos, porque reconocen en él la expertiz en la materia.

En la tabla 4, se presentan solo los resultados de las ejecuciones etiquetadas como adopción (restados los casos no adoptados y eliminados) distribuidos en los tres borradores y distinguiendo por profesor. Se informa el valor Chi para averiguar si existían diferencias significativas entre los profesores en la distribución de las ejecuciones por borrador.

Tabla 4. Distribución de las ejecuciones por borrador y profesor

Borrador	Tipo de Adopción	Caso 1		Caso 2		Total	valor p
		N CE	%	N CE	%		
Primera	Adición	9	19,6	10	17,9	18,6	,1668
	Substitución	10	21,7	5	8,9	14,7	
	Permutación	5	10,9	7	12,5	11,8	
	Consolidación	12	26,1	26	46,4	37,3	
	Eliminación	10	21,7	8	14,3	17,6	
Segunda	Adición	12	14,8	7	10,0	12,6	<,0001*
	Substitución	27	33,3	14	20,0	27,2	
	Permutación	10	12,3	2	2,9	7,9	
	Consolidación	16	19,8	45	64,3	40,4	
	Eliminación	16	19,8	2	2,9	11,9	
Tercera	Adición	24	22,0	3	6,7	17,5	,0539
	Substitución	40	36,7	16	35,6	36,4	
	Permutación	3	2,8	3	6,7	3,9	
	Consolidación	21	19,3	16	35,6	24,0	
	Eliminación	21	19,3	7	15,6	18,2	

La revisión de la Tabla 4, demuestra que en los dos primeros borradores la mayoría de las adopciones realizadas por los estudiantes del Caso 2 corresponden a Consolidación (37,3%, 40,4%). Ello quiere decir que los escritores reformulan su texto enriqueciéndolo con información nueva gracias al CE ofrecido por el profesor guía. Tales datos son distintos a estudios previos. Faigley y Witte (1981) encontraron pocos casos de consolidación entre estudiantes inexpertos, avanzados y expertos entre quienes este tipo de adopciones osciló entre la ausencia al 6%. Para Min (2006) los resultados son un poco más elevados: 11% de consolidación en aspectos superficiales y macro estructurales del escrito. Sin embargo, nuestros datos presentan más coincidencias con los de Alvarez y colegas (2011) quienes con una categoría similar (interpretación de la idea) encuentran un 32% de adopciones y un

23% de casos de adiciones frente a los comentarios del profesor durante la elaboración de un ensayo crítico. Si revisamos los tipos de ejecuciones por profesor, vemos que el Caso 1 (26,1%, 19,8% y 19,3%) promueve menos consolidaciones que el Caso 2 (46,4%, 64,3% y 35,6%) en los sucesivos borradores. Asimismo, el caso 1 presenta un poco más de casos de sustituciones (21,7%, 33,3% y 36,7%) que el caso 2 (8,9%, 20,0% y 35,6%). Según el resultado del Chi Cuadrado, las distribuciones de las ejecuciones solo presentan diferencias significativas en el segundo borrador. Ello quiere decir que las ejecuciones gatilladas por los CE son similares en los borradores 1 y 3, y diferentes en el 2.

Revisados los tipos de ejecuciones por comentario adoptado, nos interesaba saber cómo el profesor ofrece el comentario considerando la categoría modo propuesta por Straub y Lunsfor (1995).

Tabla 5. Distribución del modo del CE según borrador y profesor

Borrador	Modo	Caso 1		Caso 2		Total	valor p
		N CE	%	N CE	%		
Primer	Evaluación Negativa	0	0,0	14	22,6	12,3	<,0001*
	Evaluación positiva	2	3,8	6	9,7	7,0	
	Orden	20	38,5	20	32,3	35,1	
	Consejo	6	11,5	11	17,7	14,9	
	Requerimientos indirectos	11	21,2	6	12,9	16,7	
	Preguntas Problema	13	25,0	2	3,2	13,2	
	Reflexiones	0	0,0	1	1,6	0,9	
Segundo	Evaluación Negativa	1	1,2	4	4,9	3,1	,0007*
	Evaluación positiva	1	1,2	4	4,9	3,1	
	Orden	52	63,4	29	35,8	49,7	
	Consejo	3	3,7	10	12,3	8,0	
	Requerimientos indirectos	16	19,5	11	13,6	16,6	
	Preguntas Problema	9	11,0	21	25,9	18,4	
	Reflexiones	0	0,0	0	2,5	1,2	
Tercer	Evaluación Negativa	2	1,7	8	15,1	5,9	<,0001*
	Evaluación positiva	2	1,7	1	1,9	1,8	
	Orden	94	86,3	18	34,0	70,0	
	Consejo	5	4,3	5	9,4	5,9	
	Requerimientos indirectos	2	1,7	11	20,8	7,6	
	Preguntas Problema	5	4,3	4	7,5	5,3	
	Reflexiones	2	0,0	2	11,3	3,5	

Como se aprecia en los resultados de la tabla 5, la mayoría de las CE ofrecidos por ambos profesores los realizan mediante órdenes (promedio 35,1%, 49,7% y 70,0%). Estos resultados son consistentes con hallazgos previos que reportan una mayor preferencia por vehicular el apoyo a la escritura de proceso preferentemente como órdenes (Basturkmen *et al*, 2014; Arancibia *et al*, 2019). De todos modos, los valores de chi cuadrado evidencian que para cada revisión de borradores, los profesores ofrecen los mismos tipos de comentarios distribuidos de manera diferente.

Si comparamos las distribuciones por borrador, se advierte que la proporción de órdenes cambia entre los sujetos: el caso 1 (38,5%, 63,4% y 86,3%) es más imperativo que el Caso 2 (32,3%, 35,8% y 34,0%). Recordemos que los datos de la Tabla 4 señalan que las ejecuciones que gatillan los CE del profesor 1 se vinculan más con sustituciones. En cambio el Caso 2 que ofreció más comentarios en la modalidad consejo entre borradores (17,7%, 12,3% y 9,4%) que el Caso 1 (11,5%, 3,7% y 4,3%) presenta más consolidaciones en la manera de ejecutar el CE.

En términos generales, nuestros resultados difieren de los encontrados por Alvarez *et. al* (2011) cuando analizan la retroalimentación provista por un profesor en tareas de escritura colaborativa. Las autoras encontraron un mejor balance entre órdenes y sugerencias (33% y 34%, respectivamente) comparado con nuestros datos. En términos de lo planteado por Straub y Lunsford (1995), los profesores que ofrecen CE mediante órdenes están más cercanos a la función de editor del escrito, en cambio, el profesor que ofrece consejos, está más cercano al tutor estilo mentor. Lamentablemente el número de CE limita los alcances de estas reflexiones, por lo que solo podemos señalar que se advierten algunas relaciones entre modo de ofrecer el CE por parte del profesor y el tipo de ejecución que realiza el estudiante.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados demuestra que el esfuerzo por proveer retroalimentación durante el proceso de escritura es positiva, dado que los escritores adoptan prácticamente todas sugerencias que ofrece el profesor guía. Tales hallazgos refuerzan el principio de que vale la pena invertir tiempo y esfuerzo en esta tarea. Como señalan Price, Handley, Millar y O'Donovan (2010), resulta útil el esfuerzo de ofrecer retroalimentación cuando el contenido de la ayuda es claro y se ofrece a tiempo. De ese modo, podemos ir despejando el temor de los profesores que apoyan el desarrollo de la escritura sobre invertir esfuerzos en la oferta de retroalimentación, pues en nuestro caso más del 90% de lo que el profesor propone con el CE es adoptado por el estudiante. En este sentido, este estudio es una primera aproximación sobre el impacto que los CE tienen durante el desarrollo de un escrito.

En relación con la metodología de análisis, advertimos que la taxonomía de Faigley y Witte (1981) resulta productiva, dado que permitió caracterizar las acciones realizadas por los escritores a partir del análisis del escrito concluido. La revisión bibliográfica demuestra que esta taxonomía sigue vigente, pues la investigación de Mi (2006) aplica los mismos criterios, eso sí, distinguiendo entre ejecuciones realizadas a nivel superficial y macro estructural del escrito. Tal investigación además plantea que cuando los actores que ofrecen retroalimentación para apoyar el proceso de escritura, reciben entrenamiento especial en esta materia, la calidad del escrito mejora. En nuestro caso, los datos revelan que el set de opciones para ofrecer comentarios es relativamente reducido, sin embargo, los profesores participantes en esta investigación hacen un uso diferente de ellas entre borrador y borrador. Nos parece determinante seguir trabajando en el análisis del impacto de los CE no solo en la calidad del escrito final, pues como ocurrió en nuestro caso, ambas tesis dieron paso a la titulación de los estudiantes que escribieron los seminarios finales de grado. Quedan preguntas por seguir resolviendo como averiguar qué habilidades promovemos y qué actividad cognitiva estimulamos con la provisión de unos u otros tipos de CE. La evidencia empírica ha delineado algunas relaciones como las propuestas por Cho y MacArthur (2010) quienes encuentran relación entre comentarios ofrecidos como órdenes y acciones de menor complejidad, así como la provisión de preguntas problema, y maneras más complejas de hacer cambios en el escrito.

La experiencia adquirida con esta investigación permite señalar que los estudiantes que reciben comentarios escritos en su mayoría son adoptados. Por lo tanto, es necesario conocer más sobre la relación que se da entre el tipo de CE que ofrecemos los profesores y el tipo de escritor que vamos promoviendo con dicha retroalimentación. En otras palabras, la manera como ofrecemos retroalimentación propicia un escritor que solo agrega el texto sugerido, por lo que el docente presenta un rol de editor; pero en otros casos, la oferta de una pregunta puede movilizar al estudiante a repensar su escrito y a reestructurarlo. El escritor más pasivo o más activo es un objetivo que es necesario tener en cuenta a la hora de ofrecer comentarios escritos. Contar con un mayor conocimiento del área nos permitirá, por ejemplo, incidir en los procesos de formación de futuros profesionales universitarios.

Estudio realizado gracias al financiamiento del programa FONDECYT Proyecto 1180586 denominado “Eficacia de los Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en escritos académicos: Estudio experimental en tres disciplinas en dos universidades regionales”.

OBRAS CITADAS

- Álvarez, Ibis *et al* (2011) “The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment”. *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 4: 387-400.
- Arancibia, Beatriz, *et al* (2019). “La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías”. *Revista Signos*. 52 (100): 242-264.
- Basturkmen, Helen, *et al* (2014). “Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community”. *Teaching in Higher Education* 19.4: 432-445.
- Bazerman, Charles (2003). “Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people”. *What writing does and how it does it*. Routledge (315-346).
- Berkenkotter, Carol, y Thomas Huckin (1993). “Rethinking Genre from a Sociocognitive perspective”. *Written Communication* 10.4: 475-509.
- Bitchener, John, y Dana Ferris (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, Jhon *et al* (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis writers*. Disponible en <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-1659/best-practice-in-supervisor-feedback-to-thesis-students.pdf>
- Chan, Paula E., *et al* (2014). “The Critical Role of Feedback in Formative Instructional Practices”. *Intervention in School and Clinic* 50.2: 96-104.
- Cho, Kwangsu, y Charles MacArthur (2010). “Student revision with peer and expert reviewing” *Learning and Instruction* 20.4: 328-338.
- Duijnhouwer, Hendrien (2010). *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance*. Tesis doctoral, Universiteit Utrecht. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/43968/duijnhouwer.pdf?sequence=1>
- Faigley, Lester y Stephen Witte (1981). “Analyzing revision”. *Computers and Composition*, 32.4: 400-414.
- Flower, Linda y John Hayes (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communication* 32.4: 365-387.
- Guasch, Teresa *et al* (2013). “Effects of Feedback on Collaborative Writing in an Online Learning Environment”. *Distance Education* 34.3: 324-338.
- (2010). “Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time”. *eLC Research Paper Series*, 1: 49-59.
- Haswell, Richard H. (2008). “Teaching of writing in higher education”. *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*: 331-346.
- Hattie, John, y Helen Timperley (2007). “The power of feedback”. *Review of*

- Educational Research* 77.1: 81-112.
- Higgins, Richard, *et al* (2002). "The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning". *Studies in Higher Education* 27. 1: 53-64.
- Hounsell, Dai *et al* (2008). "The quality of guidance and feedback to students". *Higher Education Research y Development* 27.1: 55-67.
- Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. UK: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken y Fiona Hyland (2006). "*Feedback in Second Language Writing*". New York: Cambridge University Press.
- Kepner, Christine Goring (1991). "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills". *The Modern Language Journal* 75.3: 305-313.
- Litosseliti, Lia (2010). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Nelson, Melissa M. y Christian D. Schunn (2009). "The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance". *Instructional Science* 37.4: 375-401.
- Nicol, David J. y Debra Macfarlane-Dick (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education* 31.2: 199-218.
- Nikiforou, Eleni (2011). "Revising writing in an online learning environment". *Conference. The CALL Triangle: Student, Teacher and Institution*. The University of Nottingham: 125-127.
- Min, Hui-Tzu (2006). "The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality". *Journal of second language writing* 15.2: 118-141.
- Straub, Richard (1996). "The concept of control in teacher response: Defining the varieties of 'directive' and 'facilitative' commentary". *College Composition and Communication* 47.2: 223-251.
- Price, Margaret *et al* (2010). "Feedback: all that effort, but what is the effect?". *Assessment y Evaluation in Higher Education* 35.3: 277-289.
- Straub, Richard y Ronald Lunsford (1995). *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Tapia-Ladino, Mónica (2014). "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica". *Onomázein* 30: 254-268.
- Tapia-Ladino, Mónica *et al* (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guías. En *Universitas Psychologica*. 15, n. 4: 1-14.
- Tapia-Ladino, Mónica *et al* (2017). "Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de Programas de Formación de profesores". *Lenguas Modernas* 50: 175-192.

- (2016). “Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía”. *Universitas Psychologica* 15.4.
- Venegas, René *et al* (2016). “Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura”. *Revista Signos* 49: 247-279.
- Vygotsky, Lev (1978). “Interaction between learning and development”. En Gauvain, M. y Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children* (segunda edición), (34-41). New York: W. H. Freeman y Company, Recuperado en <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>
- Walker, Mirabelle (2009). “An investigation into written comments on assignments: do students find them usable?”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34.1: 67-78.
- Wisker, Gina *et al* (2003). “From supervisory dialogues to successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level”. *Teaching in Higher Education*. 8.3: 383-397.