

El tono emocional en el comentario escrito: perspectiva del estudiante universitario

Emotional tone in written commentary: a university student's perspective

Viña J., Katyuska E.

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Ciudad Guayana, Bolívar-Venezuela

Correo: kvina@uneg.edu.ve

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6148-3454>



Resumen

La emocionalidad es un factor inherente al aprendizaje, y el comentario escrito (CE) actúa como una herramienta fundamental en la comunicación interpersonal académica. Este estudio analiza el tono emocional percibido por estudiantes universitarios en los CE como forma de retroalimentación en la escritura académica. Se observó el uso del CE en aulas universitarias de la UNEG y se recopilaron las emociones inferidas por los estudiantes a través de entrevistas conversacionales. Además, se analizaron las causas y consecuencias de las emociones percibidas y se propusieron estrategias para optimizar el tono emocional y la dialogización del CE. Se encontró que un CE emitido desde una perspectiva meramente calificativa es interpretado por el estudiante como de tono emocional negativo, lo cual puede desmotivarlo y afectar su autoestima. Esto se debe a que en este tipo de CE se ignora el rol de las emociones en el aprendizaje de la escritura académica. Es fundamental considerar el tono emocional en el CE para promover un aprendizaje efectivo de la escritura académica. Se deben implementar estrategias que fomenten la dialogización y el uso de un lenguaje positivo y constructivo. El tono emocional del CE es un factor clave en el aprendizaje de la escritura académica. Se deben implementar estrategias para optimizar el uso del CE y promover una retroalimentación efectiva y motivadora para los estudiantes.

Palabras clave: comentario escrito, escritura académica, tono emocional, retroalimentación.

Abstract

Emotionality is an inherent factor in learning, and the written commentary (CE) acts as a fundamental tool in academic interpersonal communication. This study analyzes the emotional tone perceived by university students in CE as a form of feedback in academic writing. The use of CE was observed in university classrooms at UNEG and the emotions inferred by students were collected through conversational interviews. In addition, the causes and consequences of the perceived emotions were analyzed and strategies were proposed to optimize the emotional tone and dialogicalization of the CE. It was found that a CE issued from a merely qualifying perspective is interpreted by the student as having a negative emotional tone, which can demotivate him and affect his self-esteem. This is because in this type of CE the role of emotions in the learning of academic writing is ignored. It is essential to consider the emotional tone in the CE to promote effective learning of academic writing. Strategies that encourage dialogization and the use of positive and constructive language should be implemented. The emotional tone of the CE is a key factor in the learning of academic writing. Strategies should be implemented to optimize the use of CE and promote effective and motivating feedback for students.

Keywords: written commentary, academic writing, emotional tone, feedback.

"La clave está en que los alumnos reciban el feedback y actúen en consecuencia"
(Hattie, 2003, p.174).

"La clave está en que los estudiantes reciban, cuestionen y dialoguen acerca de la retroalimentación que reciben, y escriban en consecuencia"
(Viña, 2024).

La emocionalidad es inherente al ser humano, incluso la manera en que este aprende se ve significativamente impactada por ella, estando referida a la capacidad de experimentar y expresar las emociones y los sentimientos. Se puede afirmar que el aspecto visible de las emociones está relacionado con la habilidad para percibir las, valorarlas y expresarlas con afectividad, así como para entenderlas y regularlas, influyendo en el comportamiento y en la forma en que un sujeto se relaciona con el contexto. La emocionalidad puede afectar la manera en que valoramos y percibimos las situaciones y nuestra vida cotidiana, además, nuestras experiencias emocionales pasadas influyen en el modo cómo interpretamos y respondemos a diferentes fenómenos, cuestión que incide en nuestras decisiones cotidianas.

En muchas ocasiones, las decisiones pueden estar impulsadas por nuestras emociones en lugar de un razonamiento lógico, así se pueden tomar medidas basadas en el miedo, bienestar, desánimo o la ira, en lugar de pensar impersonalmente los hechos y las opciones que se tienen disponibles. También puede ocurrir que la emocionalidad se vea afectada por las emociones de las personas que nos rodean pudiendo intervenir en nuestras acciones diarias, en la vida académica, la presión evaluativa, el apoyo emocional o las expectativas sobre las correcciones de los docentes que pueden afectar nuestros afectos y acciones.

En el plano educativo diversas investigaciones hablan acerca de rol de las emociones en el aprendizaje, por ejemplo, Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) señalan que las emociones como el desánimo o el aburrimiento pueden afectar el rendimiento académico, además se afirma que durante los exámenes, las preguntas de ensayo pueden generar más ansiedad afectando la memoria operativa y los recursos de atención, en ese escenario la inteligencia emocional desempeña un papel de importancia en el

rendimiento académico y confiere ventajas en ciertas materias académicas que demandan considerar objetivos relacionados con el afecto, como la literatura, el arte o diseño.

Es así, como Hargreaves (2000) encontró que la alegría y el entusiasmo pueden mejorar la motivación y el aprendizaje de los alumnos, de esta manera, la emocionalidad como estado intrínseco de la experiencia humana incide no solo en las interacciones sociales y personales, sino también en las capacidades para aprender y procesar información. Asimismo, las emociones intervienen en la escritura, especialmente, en la académica, puesto que esta requiere de diversas destrezas mentales complejas, como la capacidad de análisis, la organización de ideas y la expresión clara. Al respecto, Wach (2019) plantea que tales exigencias pueden provocar una variedad de emociones tanto negativas como positivas. Entre las negativas se encuentran el estrés, la frustración, el desánimo e incluso la ansiedad. Por otro lado, las experiencias de éxito en la escritura académica también pueden generar emociones positivas como el orgullo, la satisfacción, un sentimiento de logro e incluso la confianza en sí mismos. En

consecuencia, es fundamental comprender el impacto de las emociones en el aprendizaje de la escritura académica para poder interpretar el tono emocional de los comentarios escritos (CE) como forma de retroalimentación.

Al respecto, Sutton (2004) señala que cuando los docentes utilizan estrategias de regulación emocional efectivas son más propensos a proporcionar retroalimentación positiva y constructiva a sus estudiantes, estableciendo una taxonomía que descompone el tono emocional en una terna que representa las actitudes del escritor hacia el lector y el texto. El autor plantea tres tipos de tono: positivo, negativo y neutral. El tono positivo es aquel que expresa apoyo, aliento y confianza en el lector. El tono negativo expresa crítica, desánimo o desconfianza en el lector, finalmente el tono neutral es el que no expresa ninguna emoción en particular. Entre las estrategias de regulación afectivas se tienen la reevaluación cognitiva, que reside en cambiar la forma en que se interpreta una situación o evento emocionalmente cargado, al variar la perspectiva o encontrar un nuevo significado, el sujeto puede modificar las emociones asociadas.

En consecuencia, la emocionalidad y la

retroalimentación están íntimamente relacionadas en el contexto de la comunicación interpersonal académica. La retroalimentación emocional está referida a la respuesta emocional que se produce como consecuencia de recibir retroalimentación o comentarios de otras personas. La retroalimentación, cuando se trata del aprendizaje de la escritura académica, lejos de ser solo una forma de justificar una valoración, es entendida por la autora de la presente investigación, como una herramienta de diálogo creativo entre el docente y el aprendiz. Su objetivo va más allá de contribuir al desempeño académico y la profundización conceptual del estudiante, buscando también fomentar la autonomía en su proceso escritural. En ese sentido, a partir de los aportes de varios autores (Arancibia et. al., 2019; Hyland, 2013; Tapia et. al., 2023), se comprende el CE como una forma de implementar la retroalimentación, y como un género discursivo que presenta rasgos constantes y es usado para brindar información, procesos evaluativos y orientación sobre el desempeño de los estudiantes en sus prácticas de literacidad, con la intención de adecuarlas al discurso y contexto académico.

En ese escenario al facilitar la retroalimentación, es aconsejable utilizar un lenguaje positivo y propositivo, destacando los aciertos que ha tenido el sujeto y brindando sugerencias de mejora de manera constructiva, además es importante tomar en cuenta las emociones del receptor y ser empáticos al comunicar los comentarios de escritura. Por otro lado, al recibir retroalimentación, es importante estar atentos a las emociones que puedan brotar en la persona a quien van dirigidos. Es normal experimentar emociones negativas al recibir sugerencias de mejoras escriturales, siendo importante manejar esas emociones de forma constructiva, tomarse un tiempo para comprender la retroalimentación, reflexionar sobre la misma y buscar oportunidades de desarrollo para ayudar a manejar las emociones asociadas sobre algún desarrollo escritural.

Es necesario señalar (a manera de inciso) que los estudios sobre el tono emocional en los CE como forma de retroalimentación son escasos, tal como lo señalan Harris, Brown y Harnett (2014), quienes afirman que "si bien hay ciertos datos sobre lo que los estudiantes dicen querer de la retroalimentación, las respuestas emocionales de los estudiantes a la

retroalimentación recibida se han ignorado en gran medida" (p. 110). Esto ocurre dado que las respuestas emocionales de los estudiantes a la retroalimentación pueden pasar inadvertidas en algunos casos por los docentes, aun cuando la retroalimentación es un proceso bidireccional que implica tanto al docente como al estudiante. Sin embargo, en ciertas ocasiones, la retroalimentación puede estar centrada exclusivamente en aspectos técnicos o en la corrección de errores, sin considerar las respuestas emocionales de los estudiantes.

En las aulas de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), la autora del presente estudio observó que un número considerable de estudiantes no atiende las indicaciones y recomendaciones proporcionadas por sus profesores en los comentarios escritos de sus trabajos. A su vez, los aprendices no se muestran dispuestos a dialogar con sus profesores sobre sus dudas e inquietudes referidas a la retroalimentación recibida. Posiblemente esto se deba (entre otras cosas), al tono emocional que perciben cuando interpretan el contenido del CE, dicho tono les puede generar obstáculos cognitivos o inseguridades acerca de sus capacidades para producir un texto adecuado al contexto

académico, considerando las intenciones del docente al comunicarse indebidamente con los estudiantes. Esto, tal como asevera Carless (2006), obstaculiza que el CE cumpla su rol de retroalimentación dialogizante a fin de "mitigar algunas de las desconfianzas o conceptos erróneos que pueden ser resultados no deseados del proceso de evaluación" (p.219).

En el contexto educativo, la retroalimentación dialogizante se refiere a la interacción entre el profesor y los alumnos, donde el primero proporciona retroalimentación sobre el discurso de los alumnos, práctica que está relacionada con enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje inductivo y heurístico. Este tipo de interacción es importante porque permite a los alumnos conocer la información sobre su desempeño y les brinda la oportunidad de recapacitar y mejorar en su aprendizaje, además, fomenta la participación activa de los estudiantes y promueve la construcción conjunta del conocimiento escritural. Es relevante destacar que la retroalimentación dialogizante debe ser constructiva, cortés y orientada al aprendizaje, donde el docente debe proporcionar comentarios escritos específicos y claros, enfatizando los aspectos

positivos y brindando sugerencias de mejora. También es importante que los alumnos tengan la oportunidad de enunciar sus ideas y opiniones durante el proceso de retroalimentación.

Como consecuencia de todo lo enunciado este estudio se centra en la comprensión del tono emocional implícito en los CE. Esta línea de investigación responde al llamado de atención que hacen Yallop et.al. (2021), quienes sugieren ampliar la comprensión de las emociones involucradas en los CE con el objeto de ayudar a las comunidades de escritores a desarrollar prácticas de retroalimentación más útiles. La falta de comprensión del tono emocional que los estudiantes universitarios interpretan en los comentarios escritos (CE) como forma de retroalimentación en la escritura académica, representa una brecha en el conocimiento actual. En función de lo expresado se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede analizar la eficacia de los comentarios escritos (CE) emitidos desde un enfoque evaluativo considerando su tono emocional?

Para atender esta interrogante, en esta indagación se procura analizar el tono emocional que los estudiantes universitarios

perciben de los comentarios escritos (CE) como forma de retroalimentación vinculada con la escritura académica, con el fin de mejorar la comunicación y la comprensión mutua entre estudiantes y profesores, y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y constructivo.

Asuntos Metodológicos

Para atender al propósito de esta investigación, a continuación se describe lo observado en aulas universitarias cuando se utilizó el CE como forma de retroalimentación en el marco de la didáctica y el aprendizaje de la escritura. Asimismo, se detallan algunas emociones positivas, neutras y negativas inferidas por los estudiantes en los comentarios escritos recibidos de sus docentes, recogidas a partir de entrevistas conversacionales (Van Manen, 1990) y se contrastan con la literatura revisada. Posteriormente, en las aulas universitarias de la UNEG, en la carrera de Educación Integral: Mención Lengua y Literatura, se analizan las causas y consecuencias de lo observado para finalmente, basándonos en la literatura, proponer algunas nociones para optimizar el manejo del tono emocional y la dialogización del CE, con el objetivo de

contribuir al aprendizaje de la escritura académica en la universidad.

El CE como forma de retroalimentación en la intimidad del aula universitaria

Cuando se provee retroalimentación en la intimidad del aula universitaria para procurar la enseñanza de la escritura académica, no solo se evalúa la producción escrita, sino que a través del CE también se transmiten mensajes sobre valores, emociones, roles, identidad y epistemologías. Estos mensajes pueden ser enviados de manera intencional o accidental, y pueden influir en las actitudes, aprendizaje y autopercepción de los aprendices (Hyland, 2013), en ese marco, la retroalimentación cumple una función estratégica en la didáctica y el aprendizaje de la escritura en el contexto académico (Hattie y Timperley, 2007; Sommers, 1982; Yallop et.al. 2021). Atiende principalmente a dos aspectos, por un lado, ofrece al escritor una perspectiva externa de su texto y le permite advertir las expectativas del lector; por otro lado, facilita la negociación con el docente de las ideas que se desean plasmar en el escrito.

No obstante, en la investigación de Mulliner & Tucker (2015), donde se contrastaron las

ideas de aprendices y docentes acerca de las prácticas de retroalimentación en una universidad de Liverpool (Inglaterra), se hallaron amplios desacuerdos entre alumnos y profesores en aspectos como: el compromiso e interés de los estudiantes por la retroalimentación, la satisfacción con la forma en que esta tradicionalmente se implementa, y las preferencias acerca de cómo recibirla. En definitiva, los autores concluyeron que la mayoría de los estudiantes universitarios que participaron como informantes reportaron insatisfacción con la retroalimentación dada por el docente dentro de las actividades académicas de universidad.

Además, en la literatura revisada se encontraron diversas impresiones e interpretaciones de los estudiantes acerca de la realimentación que emiten sus profesores como por ejemplo: la retroalimentación es uno de los aspectos más problemáticos de su experiencia de aprendizaje (Pokorny y Pickford, 2010); les resulta difícil de entender (Weaver, 2006), carece de detalles (Higgins, Hartley & Skelton, 2001); los aprendices se sienten insatisfechos con la utilidad y transferibilidad de sus comentarios (Scott, Badge y Cann, 2009). Como vemos, los

comentarios, como forma de retroalimentación, aunque son de utilidad estratégica cuando se procura el aprendizaje de la escritura en la universidad, también pueden llegar a ser incomprendidos, o valorados negativamente por algunos estudiantes.

Entre las formas más comunes de retroalimentación en el entorno universitario se encontró el comentario escrito, un género discursivo mediador entre docentes y estudiantes que permite brindar y recibir información, calificación y orientación sobre el desempeño del aprendiz en prácticas de escritura de ensayos, informes o análisis literarios, entre otros, con la finalidad de adecuarlas al discurso y contexto académico. El CE, regularmente es muy valorado por los aprendices de la escritura académica dado que representa un tipo de atención individualizada que, de otro modo, rara vez es posible en las condiciones habituales en las que se aprende la escritura dentro del aula.

En las entrevistas conversacionales realizadas, los estudiantes de la UNEG expresaron sus reacciones ante los comentarios escritos recibidos de sus profesores:

“Los profes, a veces, usan un lenguaje que

parece de otro planeta. Lo ideal sería que hablaran como si estuvieran charlando con un amigo, sin tecnicismos que nos marean. ¡Así entenderíamos mejor!”

“Un simple “excelente trabajo” no nos dice nada. Lo que queremos es que nos expliquen qué partes estuvieron bien y por qué, y qué podemos mejorar. ¡Así aprendemos de verdad!”

“Comentarios como “esto está fatal” o “este trabajo no sirve” solo nos desaniman. Lo que necesitamos son palabras que nos motiven a seguir adelante y que nos den pistas para mejorar. ¡Un poco de positivismo, por favor!”

Se observa, entre otras cosas, que los estudiantes consideran que los comentarios escritos realizados por los docentes sobre los trabajos que le son asignados, poseen una estructura cerrada que casi no motivan a los estudiantes los cuales requieren de una perspectiva más abierta y afectiva para seguir adelante con sus tareas establecidas.

A pesar de esto, se encontró que no todos los CE que reciben los estudiantes en sus producciones son explícitos, o se relacionan directamente con el texto en cuestión, al respecto, Hyland (2013) alega que tanto el contenido, como la forma en que los

profesores emiten sus CE en los trabajos que revisan a sus estudiantes, dan cuenta de sus creencias, aprendizaje y el valor que otorgan a la alfabetización en su disciplina. Dicho de otra forma, la valoración de la retroalimentación, la falta de claridad y las creencias de los docentes pueden influir en la forma en que los estudiantes interpretan el tono emocional de los CE. Algunos ejemplos de estos comentarios escritos realizados por los docentes de la UNEG a sus estudiantes se indican seguidamente:

"No tienes un buen dominio del párrafo, debes trabajar entre la conexión de las ideas". "Debes practicar más para mejorar tu escritura, y estar pendiente de los errores ortográficos".

"Tu trabajo no muestra un esfuerzo en la investigación y la presentación de datos. Revisa la organización de la información".

"No presentas argumentos".

Este tipo de retroalimentación es difícil de entender para los estudiante, en este punto, se incorpora a la discusión uno de los hallazgos de Mulliner & Tucker (2015), relacionado a la claridad de la retroalimentación, a pesar que los profesores creen que sus CE son claros y comprensibles, algunos de los estudiantes que participaron en la indagación

manifestaron lo contrario y expresaron tener dificultades para comprender el lenguaje utilizado por los docentes en el comentario recibido (ver anexo A), manifestaron también que los percibían como ambiguos, genéricos o vagos, excesivamente críticos, o proporcionados en términos de jergas muy especializadas. Si el receptor del CE no lo comprende, no lo internalizará, ni aprenderá del error cometido, por lo tanto, no utilizará lo aprendido cuando se enfrente a futuros obstáculos escriturales.

Paralelamente, se observa que, en las aulas universitarias, la elaboración del CE en las prácticas de escritura suele estar sujeta a la discrecionalidad del profesor. Este, guiado por sus experiencias, ideas y creencias, elige el volumen, modo y tono emocional en que redacta sus CE, sin considerar como lo interpreta el receptor. Ignorando, tal como señala Hyland (2013), al afirmar que a través de la retroalimentación los profesores “pueden transmitir ya sea deliberada o inadvertidamente, mensajes que pueden influir en las actitudes de los estudiantes hacia su campo de estudio, hacia su progreso y hacia ellos mismos” (p.180).

Para ilustrar los efectos que pudiera tener en la interpretación del estudiante de un CE

realizado desde las creencias y experiencias del docente, veamos el siguiente ejemplo: un profesor que durante su formación recibió CE carentes de información útil, sin sugerencias, con un tono imperativo y altamente crítico, estará propenso a reproducir (de forma consciente o no) esa misma forma de retroalimentar. Esto puede ser interpretado confusamente por el estudiante, quien además puede inferir visos de injusticia en el CE, podría asumirlo como un elemento desmotivador en su aprendizaje, que además impacta negativamente la relación profesor-estudiante. En este escenario, se desaprovecha el potencial del CE como herramienta de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, y más bien este se convierte en un obstáculo que limita el desarrollo de la misma.

Aún más, en los diálogos conversacionales con estudiantes universitarios de la UNEG, la autora de la presente investigación evidenció que algunos de ellos recibieron devoluciones de borradores donde el docente colocaba marcas en forma de equis en varios párrafos sin explicar los motivos, ni agregar sugerencias acerca de cuál era la falla o de cómo mejorar el error, y los aprendices, por temor a posibles represalias relacionadas a la

calificación de la actividad en cuestión, aceptaron la evaluación sin comprenderla ni cuestionarla.

Al respecto, Brown (2007) señala que particularmente los estudiantes que están en el primer año de universidad, a pesar de que en algunos casos no comprenden o no reciben retroalimentación en los trabajos entregados, se muestran reacios a acercarse a los profesores para solicitar retroalimentación, o que se les explique la retroalimentación recibida. Esta situación, según lo expresado por los alumnos, los desorientó y afectó negativamente en su autoimagen, ya que se percibieron incapaces de escribir un texto que fuese aceptado por la comunidad académica donde pretendían ingresar. Cuestión similar ocurre en la UNEG, donde los estudiantes indican sentir temor ante los comentarios escritos que realizan los docentes de forma desproporcionalmente negativa. Ante esto, bien podríamos afirmar, que estamos ante una retroalimentación de tono emocional negativo (Sutton, 2004).

Siguiendo a Contreras y Zúñiga (2019), la retroalimentación arriba descrita se implementó desde una perspectiva netamente calificativa de la evaluación como medición, en la misma, el docente emite un juicio sobre

las tareas de escritura de los alumnos en una escala binaria: "está bien" o "está mal". Además, no explica los motivos de la valoración ni ofrecen sugerencias sobre los errores cometidos. Esta manera de calificar, además del CE, puede materializarse de diversas maneras: marcas, equis, tachones, entre otras, y puede tener diferentes significados para el estudiante, como castigo, desaprobación o vergüenza.

En fin, en un CE realizado desde un enfoque meramente calificativo, el estudiante puede inferir un tono emocional negativo (Sutton, 2004), lo cual puede desmotivarlo y afectar su interés por la escritura académica. Esto, a su vez, podría sembrar en el aprendiz la duda sobre sus destrezas y capacidades como escritor e impactar negativamente su autoestima y autopercepción. Definitivamente, cuando se proporciona un CE desde una visión exclusivamente calificativa, se ignora el rol que ejercen las emociones presentes en el tono del comentario escrito cuando se aprende la escritura académica, y de cómo estas pueden afectar la comprensión e implementación del mismo, así como la calidad de la relación docente-estudiante.

Lo anterior llevó a la autora del presente

estudio a cuestionarse su quehacer docente, al comprender que ignorar el impacto del tono emocional en la retroalimentación de borradores de escritura afecta negativamente la comprensión e inferencias que los estudiantes hacen del contenido del CE. Esto, a su vez, obstaculiza la internalización y posterior implementación de las convenciones de la escritura en el entorno académico.

¿Por qué se emite el CE desde un enfoque evaluativo?

La emisión de CE desde un enfoque meramente evaluativo es una práctica común en la enseñanza universitaria. Esta práctica puede verse influenciada por diversos factores, como las creencias, valores y conocimientos de los profesores, así como los contextos culturales e institucionales en los que trabajan. Al respecto, la investigación de Lee (2008), citada en Hyland (2013), sugiere que las prácticas de retroalimentación están sujetas a una serie de factores contextuales. Estos factores incluyen las filosofías sobre la retroalimentación, la cultura docente, las políticas institucionales y la actitud del profesor hacia el análisis del lenguaje y las relaciones de poder en el aula.

Por ejemplo, un profesor que comprende la redacción como una habilidad que se aprende, probablemente dará más importancia en el CE que realiza a la corrección gramatical y estilística (“*Debes practicar más para mejorar tu escritura, y estar pendiente de los errores ortográficos*”). Paralelamente, un profesor que concibe la escritura desde una visión social, estará más interesado en proveer comentarios enfocados en la audiencia y el contexto en su retroalimentación. Es decir, proveerá CE referidos a la claridad y organización del texto, y hará sugerencias acerca del tono y el objetivo social del escrito, como, por ejemplo, atender si el texto es adecuado para la audiencia, si el tono es apropiado para la situación comunicativa y si el texto logra el objetivo social deseado.

Mulliner & Tucker (2015), señalan otra posible causa de que se emitan retroalimentaciones desde una visión evaluativa, ya que en su estudio se develó que los docentes participantes indicaron que los estudiantes no leían los CE, y que a estos solo les interesaba la calificación obtenida, en sentido inverso, el mismo estudio determinó que los estudiantes no estaban de acuerdo con esa percepción de los docentes, y que por el

contrario la mayoría de los estudiantes siempre acceden, leen y actúan a partir de la retroalimentación recibida en los comentarios. Esto coincide con lo expresado por los estudiantes en la entrevista conversacional: “*Un simple "excelente trabajo" no nos dice nada. Lo que queremos es que nos expliquen qué partes estuvieron bien y por qué, y qué podemos mejorar. ¡Así aprendemos de verdad!*” en esta idea se denota que los aprendices no solo leen los comentarios escritos, sino que los consideran parte importante de su aprendizaje escritural. Por otro lado, falta de formación específica en cuanto a la gestión emocional y la retroalimentación escrita, podría impulsar a los docentes a emitir comentarios desde la comodidad de un enfoque evaluativo. Carless et al. (2011), admiten que solo una pequeña parte de los profesores tienen la comprensión, la experiencia y la motivación para proporcionar una retroalimentación que fomenten la autorregulación y manejo de emociones en los estudiantes. Esta deficiencia, podría resultar en la emisión de comentarios en tonos emocionales inapropiados, como comentarios sarcásticos o despectivos, y por ende, poco efectivos. En el sentido de las ideas expresadas,

Avendaño (2009) realizó una investigación relacionada con los actos de evaluación en la función docente, análoga con la acción comunicativa dentro del aula de clases, cuestión que involucra a docentes y estudiantes. El acto verbal enunciado puede ser considerado un comentario evaluativo, que el docente realiza a sus estudiantes en la actividad pedagógica del aula, en tal sentido el investigador consideró que los mismos pueden ser incluyentes o excluyentes, los primeros son de carácter afectivo e invitan al estudiante a formar parte de las tareas, los segundos son ofensivos y causan malestar en las emociones positivas. Investigación que mantiene un paralelismo con los comentarios escriturales, debido a que se centra en la valoración de las emisiones verbales tal como se presenta en este estudio.

Visualizando otro escenario, un profesor con un elevado número de estudiantes bajo su cargo tenderá a enfocarse en una perspectiva más calificativa. La carga de trabajo que implica revisar y emitir CE de forma individualizada a cada estudiante es considerable, en consecuencia, el docente realiza una retroalimentación genérica, tomando en cuenta los errores más frecuentes en sus estudiantes. La retroalimentación

genérica es percibida como altamente impersonal por el estudiante (Mulliner & Tucker, 2015). Esta no tiene el suficiente detalle para que el aprendiz pueda solventar sus obstáculos escriturales, por lo que mayormente no le es de utilidad, es solo una forma rápida de obtener una visión general de su desempeño sin ofrecer suficiente información para comprender completamente sus fortalezas y áreas de mejora.

Por último, la escasez de investigaciones previas que aborden de manera integral la relación entre las emociones y retroalimentación escrita en el ámbito universitario, contribuye a la ausencia de directrices claras sobre cómo manejar el aspecto emocional de los comentarios. Asimismo, la falta de protocolos estandarizados para la redacción de retroalimentación emocionalmente efectiva, como aquellos que ofrecen ejemplos de comentarios positivos y de apoyo, también puede ser una causa subyacente de la problemática identificada.

Efectos de un CE elaborado desde una visión valorativa en las emociones del estudiante

Es natural que cuando los estudiantes experimentan y ejercitan la escritura académica presenten altos niveles de ansiedad, lo que puede llevarlos a una acumulación de estrés, desilusión e incluso desánimo. Su labor exige el desarrollo de estrategias emocionales para manejar el estrés y regular sus emociones. Diversos estudios han demostrado que los aprendices de la escritura académica se ven afectados por fuertes presiones que les generan emociones negativas (Bazrafkan et al., 2016; citado en Wach, 2019). Mucho más si se les provee retroalimentación desde una perspectiva calificativa. Esta retroalimentación, en lugar de emitir comentarios con un tono emocional positivo, deja de lado el acompañamiento del proceso escritural del estudiante, sus ideas y emociones, lo que entorpece el desarrollo de sus habilidades de escritura.

Asimismo, recibir un CE desde una perspectiva puramente calificativa dificulta que los aprendices lo consideren como un recurso útil. Esto se debe, principalmente, a que los estudiantes perciben que para los profesores la retroalimentación no tiene valor para el desarrollo de su noción de escritura, o para la adquisición de una competencia

retórica adecuada (Hyland, 2013). Dado que solo se les califica el producto final de su trabajo, y no se toma en consideración ni el proceso, ni las acciones que emprende el estudiante, a partir de la recepción del CE, para mejorar su producción.

La competencia retórica está referida a la capacidad de utilizar de forma efectiva los recursos y estrategias retóricas en la comunicación oral y escrita, siendo fundamental para persuadir, convencer y comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. Los estudiantes se benefician al desarrollar su competencia retórica, ya que les permite expresar sus ideas de manera clara, coherente y persuasiva, esto implica el conocimiento y uso correcto de figuras discursivas, como la metáfora, la hipérbole, la ironía, entre otras, para lograr un impacto escritural positivo. Se puede mejorar la competencia retórica a través de la práctica y el estudio de ejemplos de discursos y textos discursivos, para adecuar el discurso a variadas audiencias y contextos, utilizando estrategias de oratorias apropiadas.

Una baja competencia retórica incide en la capacidad de comunicarse de manera persuasiva y efectiva, esto tiene incidencia en la creencia de algunos docentes acerca de que

los aprendices no leen ni se interesan en el contenido del CE que les proporcionan en sus escritos, cuestión que es contraria a los hallazgos de Mulliner y Tucker (2015), quienes en sus investigación, ubicaron que el 68% de los estudiantes coincidieron en que recuerdan los comentarios recibidos en tareas anteriores cuando realizan nuevas tareas similares de escritura. Estos son hallazgos positivos en términos de interés de los estudiantes en recibir retroalimentación.

Cuando se ignora este aspecto positivo de la retroalimentación en forma de CE, es posible desmotivar a los estudiantes, quienes al no sentir valorados sus esfuerzos por comprender e implementar los CE, pierden interés en las revisiones que realiza el docente de sus escritos, afectándose el desempeño escritural y la relación con los docentes. Además, se malinterpreta la retroalimentación, centrándola solo en la calificación o el cumplimiento de tareas, y no en la mejora y aprendizaje de la escritura en la universidad.

Por otra parte, Hyland (2000) sugiere que las emociones pueden influir en el aprendizaje de los alumnos. Esta idea coincide con Swain (2013), quien afirma que la cognición y la emoción son dos caras de la misma moneda,

y que ambas trabajan juntas para influir en la forma en que aprendemos un idioma, cómo resolvemos problemas y en la forma en que tomamos decisiones. Sin embargo, cuando un docente no tiene formación específica en cuanto a la gestión emocional y la retroalimentación escrita, es probable que emita comentarios que produzcan malas interpretaciones y una comunicación deficiente entre profesores y aprendices. Esto probablemente afectará negativamente la calidad de la retroalimentación, y generará tensiones y conflictos en el ambiente educativo. Un comentario en esas condiciones, puede ser interpretado como de tono negativo (Sutton, 2004), e impactará de forma poco útil en el aprendizaje de la escritura académica.

En esa misma línea, en la investigación de Yallop et.al. (2021), se analizaron los CE asincrónicos de los participantes para determinar el impacto de los componentes afectivos y efectivos en el proceso de retroalimentación. Los hallazgos mostraron que el lenguaje afectivo utilizado en los intercambios de los CE tuvo un fuerte impacto en la eficacia del proceso de retroalimentación. Por lo que, estos autores sugieren que desarrollar una mejor

comprensión del afecto en los comentarios escritos puede ayudar a las comunidades de escritores a desarrollar prácticas de retroalimentación más útiles.

Los comentarios escriturales asincrónicos están referidos a las observaciones que se realizan de forma diferida en el tiempo, a través de medios de comunicación escritos, estos permiten a los estudiantes tomarse su tiempo para reflexionar y construir respuestas más cuidadosas y elaboradas, facilitando una comunicación más detallada y exhaustiva, ya que los participantes tienen la oportunidad de revisar y reescribir sus respuestas antes de enviarlas.

En consecuencia, si el docente no está educado para la emisión de un comentario escrito en el que tenga en cuenta el tono emocional que pudiera inferir el estudiante, podría: producir malas interpretaciones y una comunicación deficiente, afectar negativamente la calidad de la retroalimentación, generar conflictos y tensiones en el entorno académico y, en consecuencia, se limita el desarrollo de prácticas de retroalimentación eficaces para el aprendizaje de la escritura en la universidad.

En otro orden de ideas, ante la complejidad

de gestionar un vasto grupo de estudiantes el docente, ante la imposibilidad de proveer CE particularmente a cada aprendiz, el docente procura realizar una retroalimentación genérica. Los alumnos perciben este tipo de retroalimentación como impersonal, entendiendo que sus profesores califican sus escritos como un resultado final, no como un proceso de aprendizaje y enseñanza. En consecuencia, la mayoría se inclinará a considerar la escritura como un simple instrumento para medir el conocimiento en sus asignaturas, y la retroalimentación como medio de verificación (Hyland, 2013).

Del mismo modo, en una retroalimentación impersonal, no hay espacios para el diálogo, la discusión o los acuerdos. Esta percepción se ve reforzada por la renuencia de los tutores a organizar consultas posteriores a la entrega de la retroalimentación para discutir posibles disensos en la valoración del escrito (Hyland, 2013). La ausencia de diálogo en la retroalimentación obstaculiza la participación activa del estudiante en su proceso escritural no generando espacios de discusión a partir de la emisión del CE como forma de retroalimentación, puede ser interpretado por los estudiantes como un CE de tono emocional negativo en el que sus

profesores no creen que valga la pena participar en un diálogo con ellos sobre su escritura.

Finalmente, dado que los estudiantes probablemente rechazan o ignoran los comentarios si estos generan emociones negativas (Ryan & Henderson, 2018), resulta imperativo que los docentes sean formados teórica y metodológicamente para que proporcionen CE con un tono emocional positivo, a fin de que el estudiante aproveche las recomendaciones y sea capaz de autorregular sus procesos escriturales.

No obstante, si bien es cierto que en la actualidad se han incrementado en volumen las indagaciones acerca de la retroalimentación, hay poca evidencia empírica sobre cómo la experimentan los estudiantes a nivel emocional (Bamforth et al., 2013, citado en Mulliner y Tucker, 2015). Además, la escasa literatura disponible se encuentra principalmente en inglés y en bases de datos de acceso restringido, lo que limita el acceso de muchos docentes. Esta situación dificulta la autoformación e investigación docente sobre el tema, perpetuando la entrega de CE ineficaces en la enseñanza de la literacidad en el contexto académico.

Justificación del estudio

Si bien las investigaciones y el interés sobre la retroalimentación están creciendo en la literatura, hay menos evidencia de indagaciones de carácter empírico, que aborden la perspectiva de los estudiantes (Bamforth et al., 2013) y solo hay unos pocos estudios que comparan las percepciones de la retroalimentación tanto desde el punto de vista del personal como de los estudiantes. En consecuencia, este estudio tiene como objetivo complementar este vacío en la literatura. Mulliner y Tucker (2015), indican que la literatura reconoce cada vez más la necesidad de una reconceptualización de la retroalimentación proponiendo una justificación para una retroalimentación sostenible, que tenga una influencia sostenida en el aprendizaje de los estudiantes, donde se busca proporcionar comentarios que los ayuden a desarrollar habilidades y conocimientos razonables. Esto implica brindar retroalimentación sobre prácticas sostenibles, fomentar la conciencia y promover la adopción de comportamientos responsables hacia el ambiente educativo. En cuanto a la novedad científica donde se relaciona el tono emocional en los comentarios escritos como forma de

retroalimentación, se tiene que es un estudio donde se analiza la relevancia de la inteligencia emocional al ser utilizada por los docentes explorándose las dimensiones emocionales en el contexto de retroalimentación sostenible presentes en su desempeño, cuestiones que están relacionadas con las implicaciones en la forma como los docentes se comunican emocionalmente con los estudiantes a través de sus comentarios escritos.

Esto es conducente a crear una teorización sobre el significado del tono emocional en los comentarios escritos que va a requerir de un modelo metodológico para su aplicación en la práctica académica, por decir, estos tonos emocionales pueden ser incluyentes o excluyentes y tener una incidencia significativa en la continuidad académica de los estudiantes, por ejemplo. Esto indica que el tono emocional en los comentarios escritos del docente tiene la influencia de su nivel de inteligencia emocional, cuestión que puede favorecer o perjudicar a los estudiantes al momento de ser retroalimentado.

Relevancia y alcance de la investigación

Este estudio es relevante en el contexto actual de la Educación Superior, dado que la

retroalimentación en forma de CE desempeña un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica. Al involucrar a los estudiantes universitarios como informantes clave, se apunta a obtener una comprensión más profunda de cómo el tono emocional de los comentarios escritos impacta en la percepción de su efectividad. Los hallazgos de este estudio podrían tener un alcance significativo al proporcionar recomendaciones prácticas para mejorar la calidad de la retroalimentación y fortalecer la relación entre los actores educativos, contribuyendo así a un ambiente académico más colaborativo y enriquecedor.

En un contexto de tal naturaleza el aprendizaje y los procesos de autorregulación, sirven para que el estudiante sea capaz de gestionar de manera voluntaria los procesos cognitivos y emocionales implicados en su aprendizaje, y que son impactados por la retroalimentación escritural del docente. Esto implica que los estudiantes deben seleccionar estrategias beneficiosas y eficaces, para autorregular sus estados emocionales y organizarse para alcanzar sus propósitos de aprendizaje. La capacidad de autorregulación está íntimamente relacionada con el éxito

académico y el rendimiento del estudiante, que es retroalimentada de forma permanente por el docente.

Limitaciones del estudio

- La dialogización del CE como forma de retroalimentar es un área de estudio emergente, por lo tanto, aun es escasa.
- La información recopilada se limita a las investigaciones disponibles en bases de datos de acceso abierto, lo que puede no representar la totalidad del conocimiento que existen sobre el tema.
- No se encontraron estudios referidos al efecto a largo plazo de la dialogización del CE como forma de retroalimentación.

Conclusiones

La presente investigación se centró en analizar cómo los alumnos perciben la eficacia de los comentarios escritos como forma de retroalimentación considerando su tono emocional cuando aprenden la escritura académica. Se parte de la premisa de que las emociones transmitidas en el CE cumplen un rol importante en el proceso de aprendizaje, y

que la forma en que se proporciona el comentario puede influir en la motivación, la confianza y el desarrollo de habilidades escriturales en la universidad. A continuación, las conclusiones:

La interpretación del tono emocional presente en los CE que reciben los estudiantes universitarios sobre sus trabajos académicos, tiene un efecto significativo tanto en su autopercepción como escritores, como en la manera en que estos entienden la retroalimentación, y su eficacia en el desarrollo de la escritura académica. Es decir, los CE en los que los estudiantes interpretan un tono emocional positivo y motivador son más valorados que los que tienen un tono negativo o crítico, porque estos pueden desanimarlos y hacerles perder la confianza en sí mismos.

Los aprendices universitarios no siempre están satisfechos con la retroalimentación que reciben. Algunos la encuentran difícil de entender, vaga o carente de detalles útiles. Particularmente, la emisión de CE desde un enfoque meramente evaluativo, y sin considerar el tono emocional, puede ser interpretado por los estudiantes como negativos, y generar efectos perjudiciales en su aprendizaje de la escritura académica.

Tales efectos pueden ser: desmotivación (el estudiante percibe que su esfuerzo no es valorado y pierde interés en prender la escritura); dificultad para entender e implementar la retroalimentación (el estudiante no entiende las sugerencias o las considera irrelevantes); malinterpretaciones (el estudiante infiere un tono negativo en el CE, lo que puede afectar su autoestima y confianza en sus habilidades). Asimismo, se genera un deterioro en la calidad de la relación estudiante-profesor, dado que se genera una barrera de comunicación y desconfianza. Todo esto limita el potencial del CE como herramienta útil cuando se aprende la escritura académica en la universidad.

Muchos docentes desconocen el impacto emocional que su retroalimentación puede generar en sus alumnos, esto puede ocasionar que emitan comentarios ineficaces o incluso dañinos para el aprendizaje de la escritura académica. La ausencia de formación específica en manejo emocional y retroalimentación escrita puede llevar a los profesores a emitir comentarios desde una perspectiva puramente evaluativa

La formación de los profesores en la gestión de emociones y retroalimentación escrita es

esencial para la emisión de CE con un tono emocional positivo. Este aspecto se ve limitado, primero, por la falta de indagaciones en español sobre el rol del tono emocional en la retroalimentación, y en segundo lugar, porque importantes estudios relacionados con este tema, se encuentran alojados en bases de datos de acceso restringido, lo cual (en nuestro caso) obstaculizó la obtención de los mismos.

La dialogización del CE mejora la comprensión de la retroalimentación por parte de los estudiantes, esto es debido a que discutir en un tono respetuoso y propositivo las impresiones de los involucrados en la retroalimentación permite, en primer lugar, aclarar dudas referidas al CE, en segundo lugar, coadyuva a que el alumno tenga una visión externa de su trabajo, para tomar decisiones a fin de ajustarlo a las convenciones de la escritura académica. Esto, aumenta la confianza de los estudiantes acerca de sus capacidades de producir un texto acorde al contexto universitario, promueve la autonomía y el desarrollo de estrategias de autorregulación de sus procesos escriturales, y además mejora la relación docente-estudiante tan necesaria en un intercambio útil de saberes.

Ante un volumen amplio de estudiantes, el docente se inclina a proveer una retroalimentación genérica. Esta es percibida por los alumnos como un comentario impersonal, y causa que estos conciban la escritura como una herramienta para medir conocimiento, y la retroalimentación exclusivamente como un medio de verificación del mismo. Perdiendo de vista el potencial del CE como herramienta de enseñanza de la literacidad en la universidad.

Recomendaciones:

Implementar un plan de capacitación docente en gestión emocional y retroalimentación escrita, con énfasis en el desarrollo de destrezas para la emisión de CE con un tono emocional positivo, para procurar la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la universidad.

Crear espacios de diálogo donde se visualicen las perspectivas de docentes y los aprendices acerca del tono emocional del CE como forma de retroalimentación que se emite, se recibe y se implementa cuando se realizan prácticas de escritura en la universidad. Es decir, crear espacios de “retroalimentación de la retroalimentación escritural”.

Implementar en el aula horarios de tutorías individuales o grupales luego de la entrega del CE, utilizando instrumentos digitales para facilitar el trabajo del docente.

Por último, se recomienda promover una cultura universitaria donde los errores en los que incurren los escritores noveles, sean vistos como oportunidades de enseñanza y aprendizaje en lugar de verlos desde la descalificación, la vergüenza y el desánimo. Por el contrario, los desaciertos de los aprendices deben constituirse en señales que le indiquen al docente qué aspectos debe fortalecer en su didáctica de la escritura en la universidad. Y a su vez, deben significar para el estudiante un cúmulo de oportunidades de aprendizaje y consolidación de sus procesos y habilidades escriturales.

Consideraciones finales:

La dialogización del CE es una táctica poderosa para optimar el aprendizaje de la escritura académica. Los beneficios de la dialogización del CE son numerosos e incluyen una mejor comprensión de la retroalimentación, una mayor confianza en las habilidades escriturales, una mayor autonomía en el proceso escritural y una mejor relación entre estudiantes y profesores.

La presente investigación abre la puerta a la exploración del impacto del tono emocional en los CE como forma de retroalimentación cuando se procura el aprendizaje de la escritura académica, en español. Se espera

que las conclusiones y recomendaciones aquí planteadas sirvan como punto de inicio para futuras investigaciones y prácticas docentes más efectivas en la didáctica de la escritura.

Referencias:

- Avendaño, I. (2009). Los actos de evaluación presentes en los procesos comunicativos en la función docente de la escuela básica, desde una perspectiva integradora compleja. aproximaciones teóricas. Venezuela: Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Arancibia, B., Tapia, M., & Correa, R. (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).
- Bazrafkan L., Shokrpour N., Yousefi A., Yamani, N. (2016). Management of Stress and anxiety among doctoral students during dissertation writing: a qualitative study. *The Health Care Manager*, 35, 231-240.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in higher education*, 36(4), 395-407.
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45, 929-953.
- Harris, L. R., Brown, G. T., & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 107-133.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? Camberwell: Consejo Australiano de Investigación Educativa.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating evaluation feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274.
- Hyland, K. (2000). *Feedback on student writing: Issues and practices*. London: Longman.
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Language Teaching*, 39(3), 180-187.
- Mulliner, E., & Tucker, M. P. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2).
- Pokorny, H. & Pickford, P. (2010). Complexity, signals, and relationships: student perceptions of feedback. *Active learning in higher education*, 11(1), 21-30.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. *Handbook of research on student engagement*, 259-282.
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educators' comments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 880 - 892.
- Scott, J., Badge, J. y Cann, A. (2009). Perceptions of feedback one year later: a comparative study of The views of first- and second-year biological science students. *Bioscience education*, 13.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Sutton, R. (2004). Emotional tone in written feedback. *TESOL Quarterly*, 38(3), 543-573.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195-207.
- Tapia, M., Correa R., Arancibia, B. (2023). Retroalimentación escrita con comentarios de ajuste de género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares. *Perspectiva Educacional*

Formación de Profesores, 62(2), 194-213.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science methods in phenomenology, interpretative phenomenological analysis, and grounded theory*. London: Althouse Press.

Wach, A. (2019). The affective side of writing MA theses in applied linguistics. *Neofilolog*, 52(1), 119-137.

Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.

Yallop, R., Taremaa, P., Djuddah, A., Leijen, J. (2021). The affect and effect of asynchronous written feedback comments on the peer feedback process: An ethnographic case-study approach within one L2 English doctorate writing group. *The Journal of Writing Research*.

ANEXO A

Algunos comentarios de los estudiantes sobre el lenguaje utilizado por los docentes al dar retroalimentación incluyen:

“Los profes, a veces, usan un lenguaje que parece de otro planeta. Lo ideal sería que hablaran como si estuvieran charlando con un amigo, sin tecnicismos que nos marean. ¡Así entenderíamos mejor!”

“Un simple "excelente trabajo" no nos dice nada. Lo que queremos es que nos expliquen qué partes estuvieron bien y por qué, y qué podemos mejorar. ¡Así aprendemos de verdad!”

“Comentarios como "esto está fatal" o "este trabajo no sirve" solo nos desaniman. Lo que necesitamos son palabras que nos motiven a seguir adelante y que nos den pistas para mejorar. ¡Un poco de positivismo, por favor!”

“Decirnos qué está mal está bien, pero... ¿y después? Lo que queremos es que nos digan cómo mejorar. ¿Qué podemos hacer para escribir mejor? ¿Hay recursos o estrategias que nos puedan ayudar? ¡Eso es lo que queremos, y necesitamos!”

“Sabemos que es mucho trabajo corregir a todo ese montón de estudiantes, pero, con un poco de esfuerzo por parte de los profes, se puede”

Autora:

Katyuska Viña: Licenciada en Comunicación Social, TSU en Producción de Medios de Comunicación. Magíster en Ciencias de la Educación mención Lectura y Escritura. Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente UNEG adscrita al Departamento de Educación Humanidades y Artes (DEHA).