



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Retroalimentación del error en la producción escrita:
un estudio de caso.

Por

SILVIA TOBAR BRAVO

Proyecto de Magister presentado para optar al grado académico de Magíster en
Educación, mención Evaluación de Aprendizajes.

Profesor guía: Claudio Núñez Vega

2015

Santiago de Chile

Resumen

Este proyecto presenta un estudio de casos que describe la retroalimentación de los errores ejercida por cuatro profesoras de Lenguaje de diferentes cursos de enseñanza básica (3°, 4° y 5° básico) de un colegio particular subvencionado, durante las actividades de producción textual. La recolección de datos se realizó por medio de observaciones no participantes, entrevistas focalizadas y análisis de producciones textuales de las estudiantes corregidas por las docentes.

Los resultados obtenidos en relación a los errores relevados por las docentes al momento de retroalimentar la producción de textos, evidencia que se aborda de manera sesgada la multidimensionalidad de la escritura, centrándose la mayoría en la macroestructura de los textos producidos. En relación a la retroalimentación de los errores, las docentes suelen centrarse en la tarea de aprendizaje más que en el individuo, sin embargo, la participación del estudiante en el diagnóstico y comprensión de los errores solo se evidencia en situaciones particulares. En las conclusiones se abordan en profundidad los resultados y sus implicancias en posibles indagaciones dentro del contexto de estudio.

Palabras claves: Tipos de errores, retroalimentación, competencia discursiva textual, evaluación formativa.

Abstract

This project presents a case study that describes the error feedback exerted by four teachers from different language courses in basic education (3rd, 4th and 5th grade) of a subsidized private school, during the activities of textual production. Data collection was performed by non-participant observations, targeted interviews and analysis of textual productions of the students corrected by the teacher.

The results obtained in relation to errors relieved by teachers feedback upon the production of texts, evidence in a biased manner addresses the multidimensionality of writing, focusing mostly in the macrostructure of the texts produced. Regarding the feedback errors, teachers tend to focus on the task of learning rather than on the individual, however, the student's participation in the diagnosis and understanding of the errors is evident only in particular situations. In the conclusions the results and their implications on potential inquiries in the context of study are discussed in depth.

Keywords: Types of errors, feedback, textual discourse competence, formative assessment.

Contenido

1.	Introducción	1
2.	Antecedentes y problematización.....	3
3.	Objetivos	7
4.	Marco teórico	8
4.1	La producción textual: el desarrollo de la competencia discursivo-textual	8
4.2	Procesos cognitivos de la escritura	10
4.3	La evaluación formativa en la producción escrita	12
4.4	Retroalimentación como parte de la evaluación formativa	14
4.5	Errores en la producción escrita	19
4.6	Investigación empírica en retroalimentación de la escritura	20
5.	Descripción de la metodología	22
5.1	Tipo de estudio	22
5.2	Participantes	22
5.3	Etapas del diseño	24
5.3.1	Acceso al campo	25
5.3.2	Instrumentos de recogida de información	25
5.3.3	Recolección de datos	28
5.3.4	Procedimiento de análisis de la información.....	29
6.	Resultados obtenidos	33
6.1	Tipos de errores considerados por los profesores.....	33
6.2	Tipos de retroalimentación utilizados por los profesores	41
6.3	Valor de la retroalimentación declarado por los profesores	57
7.	Discusión y conclusiones	61
8.	Limitaciones y proyecciones.....	69
9.	Bibliografía	70
10.	Anexos.....	74
10.1	Códigos de las observaciones, documentos y entrevistas	75
10.2	Entrevista focalizada a docentes: Guión común	77
10.3	Entrevista focalizada a docentes: Guión específico	78

1. Introducción

En este informe se da cuenta de un estudio de casos que tiene por objetivo analizar las prácticas de retroalimentación de cuatro profesores en torno al proceso de producción textual de estudiantes de 3°, 4° y 5° básico de un colegio particular subvencionado. Específicamente, se busca evidenciar los errores que los docentes relevan durante la producción escrita de sus estudiantes, la forma de retroalimentar estos errores y el valor que le otorgan los docentes a la retroalimentación en los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura.

Los referentes teóricos utilizados para analizar e interpretar la información recolectada se basan en los fundamentos de la evaluación para el aprendizaje, considerándola como *“el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para ser usada por los estudiantes y sus docentes para decidir dónde se encuentran los aprendizajes en sus procesos de aprendizaje, hacia dónde necesitan dirigirse y cuál es el mejor modo de llegar hasta allí”* (William, 2009, p. 22). La retroalimentación, por lo tanto, es uno de las estrategias claves para que esta evaluación se lleve a cabo, siempre y cuando sea efectiva para la mejora de los aprendizajes.

Con respecto a la escritura, se considera el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua en coherencia con lo planteado en el currículum nacional vigente (Mineduc, 2012), y la recursividad de la actividad de escribir, en coherencia con la concepción de la escritura como un proceso (Álvarez, 2010).

Para conseguir el objetivo se optó por un estudio que se enmarca en un paradigma interpretativo, debido a que se busca comprender a los sujetos inmersos en una realidad. El diseño metodológico responde a un estudio de casos de tipo instrumental, que no responde a la unicidad de los casos estudiados, sino que a la relevancia del objeto de estudio en diferentes contextos.

La recolección de datos consistió en la realización de observaciones no participantes en aulas de 3°, 4° y 5° básico en la asignatura de Lenguaje, específicamente, aquellas clases que se centraban en la producción escrita. Además, se analizaron muestras de trabajos de los estudiantes corregidos por las docentes, que coinciden con ser productos de las clases observadas, y entrevistas focalizadas a cada una de las profesoras.

La información recolectada se analizó mediante la técnica llamada análisis de contenido, que consiste en la descripción e interpretación de la realidad, buscando “*hacer hablar los datos*” (Ruiz Olabuénaga, 2007). De esta manera, se busca evidenciar un sentido simbólico y un significado a partir de la descripción e interpretación de la información.

El producto final de esta indagación brinda información sobre los aspectos que los profesores relevaban en la producción escrita y las diferentes estrategias que utilizan para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, evidenciando aquellos casos donde la retroalimentación entregada por los docentes es coherente con una evaluación para el aprendizaje.

Las conclusiones de esta investigación pueden constituir un importante antecedente para indagar y profundizar diversos factores relacionados con la evaluación de la escritura dentro del mismo establecimiento y motivar estudios que involucren a otros contextos, aportando en la mejora del proceso de producción escrita de los estudiantes.

2. Antecedentes y problematización

Diferentes autores (Camps y Ribas, 2000; Cassany, 1999), afirman que la producción textual implica un proceso y no un estado específico, siendo considerada como una actividad social que se origina en las interacciones comunicativas, transformándola en una habilidad comunicativa de carácter dialógica. El estudiante podrá avanzar a niveles superiores más fácilmente cuando es apoyado en este proceso, para eso se requiere una mediación por parte de otros agentes, con el fin de generar un retorno reflexivo en el proceso de escritura (Cassany, 1999).

Las investigaciones más recientes en torno a la producción escrita, reconocen y valoran la importancia de intervenir en la escritura y la necesidad de interacción verbal con el adulto y con los compañeros en este proceso (Camps y Ribas, 2000). Esta relevancia es otorgada por las nuevas concepciones que emergen del proceso de producción de escritura, al ser considerado como una actividad que involucra procesos cognitivos de nivel superior (Ruiz Flores, 2009) en donde el sujeto necesita adecuar un mensaje escrito a una situación comunicativa específica, lo que implica la formulación de objetivos, la toma de conciencia de un público lector y la construcción de significados con el fin de producir un texto que responda a una tarea en particular.

En el mismo camino, las Bases Curriculares de Enseñanza Básica recalcan que aprender a escribir implica organizar y elaborar el pensamiento, por lo tanto, es un proceso mucho más allá del texto final, lo que implica que el estudiante *“aprende que hay múltiples oportunidades de intervenir y modificar un texto antes de publicarlo y que cuenta con la posibilidad de obtener retroalimentación de los demás antes de lograr una versión final”* (Mineduc, 2012, p.40). De este modo, la retroalimentación entregada se dirige a la búsqueda de autonomía por parte del estudiante al momento de escribir, que lo conviertan en un escritor experto.

Lo que marca la diferencia entre un escritor experto y uno inicial es la capacidad de hacer de la escritura un proceso recursivo, que involucre una reflexión metalingüística al servicio de una meta u objetivo (Ruiz Flores, 2009). Esta reflexión permitirá al escritor diagnosticar y detectar problemas de la producción textual, reconociendo lo que falta en el texto para responder a la situación comunicativa. Por consecuencia, la información obtenida será útil para reorientar el proceso en función de objetivos y así resolver los problemas detectados, lo que resalta el componente metacognitivo dentro del proceso de escritura.

Sin embargo, prácticas de escritura asociadas a la secuencia de significantes, en lugar de significados, y a la dependencia de lo literal entranpan esta recursividad.

Floréz, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2005), realizaron un estudio a 180 escolares –100 niñas y 80 niños– con edades comprendidas entre cinco y diez años a los cuales se les aplicó un test para evaluar sus habilidades metalingüísticas y sus competencias en lectura y escritura. Encontraron una relación entre la metacognición y la calidad de los textos escritos por los niños, ya que al ser la metacognición un proceso de control y monitoreo activo, permite regular las acciones por medio de operaciones como la planeación, el monitoreo y la evaluación, las cuales facilitan la identificación, selección y organización de la información que debe ser transmitida en el texto para cumplir con éxito la tarea.

La evaluación formativa se vuelve una estrategia clave para la escritura, por centrarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más que en un producto y relevar la construcción del aprendizaje. Esta evaluación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje, mientras el estudiante trabaja en tareas que ejemplifican directamente el objetivo del aprendizaje que se propone alcanzar, y para que la evaluación formativa sea de verdadera ayuda para el aprendizaje, debe darse una retroalimentación que proporcione entendimiento acerca de cómo llenar una carencia (Shepard, 2006), además, de permitir que quien aprende logre internalizar el proceso llevado a cabo en la tarea y pueda tomar y asumir decisiones dentro de su proceso de aprendizaje.

La retroalimentación, además de orientar hacia la disminución de la brecha entre el aprendizaje real y el estándar, genera espacios de reflexión de los procesos, y por consecuencia, estrategias para la autorregulación en la producción de textos escritos. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) reconocen que la retroalimentación efectiva es aquella que permite la adquisición de rutinas para la autorregulación y que da cabida para la reflexión de los logros y errores, es decir, la metacognición. Para eso lo importante es que profesor y estudiante tengan una comprensión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje. Esto implica una redefinición del error en el aprendizaje, de ser un aspecto negativo pasa a considerarse un medio para aprender, una oportunidad de aprendizaje (Sanmartí, Simón y Márquez, 2006). Sin embargo, una retroalimentación que mejore el aprendizaje requiere centrarse en la tarea y el docente debe discriminar la forma más adecuada de entregar evidencias al estudiante sobre su estado de aprendizaje. Dentro del contexto de estudio, el cual fue escogido por su accesibilidad, se evidencian rutinas asociadas a la producción escrita enmarcadas en el proyecto de Aprendizaje Inicial

de la Lectura Escritura y Matemática (AILEM), proyecto que busca desarrollar “la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos; capacitándolos para hablar, leer, escribir y comprender su lengua” (Baeza, 2006, p.51), a través de una metodología participativa y auténtica. Cada una de las docentes incluye dentro de las unidades de Lenguaje y Comunicación una actividad de producción de textos, de manera de integrar esta habilidad a las otras que forman parte de la competencia comunicativa, otorgando una relevancia dentro de las dinámicas de esta asignatura. Sin embargo, los resultados de la evaluación de Comprensión de Lectura y Producción de Textos (CLPT), aplicada en el colegio para diagnosticar aprendizajes en Lenguaje y Comunicación, reflejan que la producción de textos está aún en desarrollo, al obtener en promedio entre todos los indicadores involucrados en esta habilidad un bajo nivel de logro. A continuación, se detallan los resultados obtenidos en el área de escritura por los estudiantes de los cursos involucrados en esta investigación:

Tabla 1

Resultados de los cursos participantes en evaluación CLPT

N° caso	Curso	Porcentaje de logro	Nivel
1	3° básico A	52%	En desarrollo
2	3° básico B	50%	En desarrollo
3	4° básico	40%	En desarrollo
4	5° básico	45%	En desarrollo

La evaluación CLPT contemplan cinco niveles de desempeño, desde un escritor inicial a uno competente: no desarrollado, emergente, en desarrollo, desarrollo satisfactorio y muy desarrollado. En general, todos los cursos estudiados están en el tercer nivel, por lo que dentro del establecimiento resulta un desafío desarrollar las habilidades involucradas en la producción escrita, según lo declarado por la jefa de UTP. Por lo mismo, es que resulta relevante indagar en los aprendizajes considerados y las prácticas de retroalimentación llevados a cabo por los docentes durante el proceso de escritura. Considerando lo explicado en un inicio de este apartado, el estudiante se volverá un escritor experto cuando es apoyado durante la actividad de escritura, mediante la mediación, generando un proceso recursivo, reflexivo y metacognitivo. Por un lado, resulta relevante indagar en los

aprendizajes considerados por los docentes al momento de corregir la producción textual, con el fin de evidenciar los aspectos que considera al momento de retroalimentar el trabajo de los estudiantes y la coherencia que estos tienen con una concepción de escritura centrada en el significado. Por otro lado, es relevante indagar en la forma en que se lleva a cabo la retroalimentación de estas “correcciones” de la producción textual en este contexto particular, considerando la relevancia de la retroalimentación para el alcance de metas de aprendizaje y la posibilidad que brinda para el desarrollo de la metacognición, aspecto relevante para la producción competente de textos escritos. Comprender las prácticas de escritura llevadas a cabo por los docentes involucrados, las cuales están centradas en la existencia de rutinas, brindará información valiosa para proyectar caminos de mejora de la producción textual de los estudiantes, que conlleven a la formación de escritores expertos.

De lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación, que permitirán guiar el estudio de caso:

- ¿Qué aprendizajes relacionados con la escritura aborda el profesor al momento de retroalimentar aprendizajes que no han sido logrados?
- ¿Cómo los profesores retroalimentan los aprendizajes no logrados de los estudiantes durante la producción escrita?
- ¿Qué es la retroalimentación para los docentes y qué valoran de ella?

3. Objetivos

Objetivo general

Analizar las prácticas de retroalimentación del error llevadas a cabo por profesores durante el proceso de producción textual de estudiantes de 3°, 4° y 5° básico en la clase de Lenguaje y Comunicación, de un colegio particular subvencionado.

Objetivos específicos

- Identificar los tipos de errores retroalimentados por los profesores en el proceso de producción textual de los estudiantes.
- Describir los tipos de retroalimentación utilizados por los profesores para abordar los errores de los estudiantes durante la producción textual.
- Explicitar lo que declaran los profesores en relación al valor dado a la retroalimentación durante la producción textual.

4. Marco teórico

4.1 La producción textual: el desarrollo de la competencia discursivo-textual

Escribir es reconocido como un proceso complejo de carácter cognitivo y social, una actividad humana que reestructura y organiza la conciencia en función de contextos específicos, *“el texto se escribe, se materializa con palabras pero responde a una situación determinada en la que tienen un papel decisivo la intención que se persigue, el destinatario o audiencia a quien va dirigido, el género discursivo mediante el que se vehicula y el conocimiento que se tiene del tema.”* (Álvarez, 2010, p.81), es decir, es una actividad humana mediada, creadora de nuevas realidades simbólicas. Escribir, por lo tanto, no solo contempla conocimientos lingüísticos, sino que también elementos contextuales y motivacionales, que juntos se ponen en juego para la producción eficaz de un texto.

La escritura se desarrolla en la interrelación de procesos cognitivos y contextos de producción. Su adquisición forma parte de la competencia comunicativa de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la cual considera habilidades que permitan al estudiante desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas, se trata de *“saber usar la lengua en situaciones diversas y con intenciones distintas, de modo que se consiga que el alumno hable y escuche más y mejor, que escriba más y mejor, que le guste leer, y que disfrute hablando, escuchando, leyendo y escribiendo.”* (Álvarez, 2010, p. 41). Dentro de esta gran competencia existen subcompetencias (figura 1), que se centran en aspectos específicos de la comunicación que relevan aspectos de la comunicación, pero que se interrelacionan y se ponen en juego en diferentes contextos.

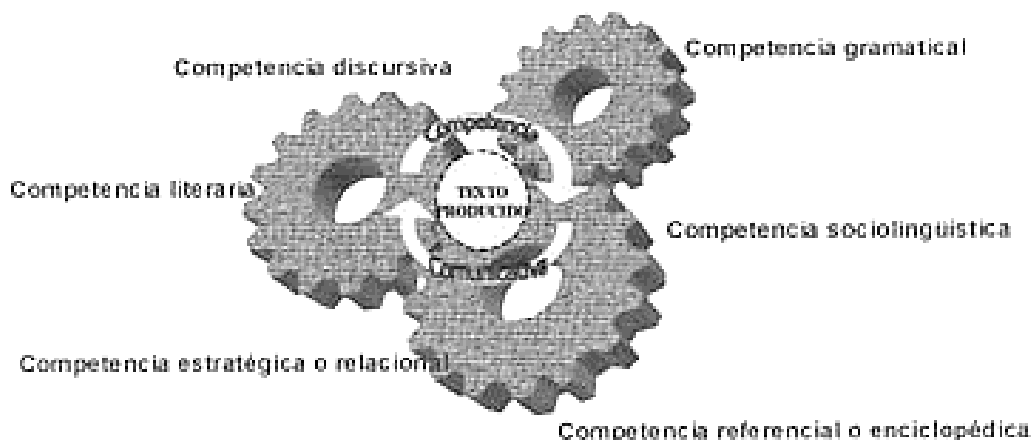


Figura 1. Competencia comunicativa

Fuente: Didactext, (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica: Lengua y Literatura, 15, 77 – 104.

La subcompetencia discursiva textual es aquella centrada en la producción de textos. Se refiere tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural (Didactext, 2003). Se basa en siete normas, cuya presencia es considerada fundamental en la comunicación textual:

- Cohesión: relacionado con las conexiones realizadas en el texto a nivel superficial. Se destaca la subordinación, la conjunción, la adversación y la disyunción.
- Coherencia: se centra en la estructuración del contenido y la relación entre los conceptos que forman parte del texto, en un nivel más profundo de la producción.
- Intencionalidad: se refiere a las metas específicas del emisor al momento de producir un texto, lo que condicionará las elecciones de tipos y organizaciones del discurso.
- Aceptabilidad: relacionada con los conocimientos, el contexto y la deseabilidad comunicativa del receptor, quien establece un principio de cooperación para la comprensión de la producción textual.
- Informatividad: se relaciona con la imprevisibilidad y novedad del texto para los receptores.
- Situacionalidad: involucra aspectos que permiten que el texto sea relevante y pertinente en un determinado contexto comunicativo. Suele considerarse por la introducción de las creencias y las percepciones de los interlocutores.

- Intertextualidad: relacionado con el conocimiento que se tenga de otros textos, lo que favorece la comprensión del texto producido.

El resto de las subcompetencias enfatizan otras áreas de la comunicación, por ejemplo, la competencia gramatical se centra en las estructuras sintácticas y la ortografía del mensaje; la competencia sociolingüística se centra en la relación del mensaje con el contexto enfatizando los registros y variedades de una lengua; la competencia referencial o enciclopédica incluye los saberes que tienen los individuos; la competencia literaria relacionada con la percepción del individuo y los conocimientos literarios; la competencia sociocultural que enfatiza elementos culturales; y la competencia de aprendizaje que hace referencia a «saber aprender». Sin embargo, sin centrarse en escritura específicamente, estas subcompetencias aportan lo que un sujeto necesita saber para producir un texto eficazmente, dotando de elementos cognitivos y pragmáticos involucrados en la comunicación.

4.2 Procesos cognitivos de la escritura

La escritura es un proceso que involucra el contexto de producción y los procesos cognitivos de los interlocutores, lo que refleja su complejidad y la indisolubilidad de la actividad discursiva con la actividad humana. Los mecanismos empleados por el escritor para producir un texto van de la mano con mecanismos psicológicos que emplea, lo que permite la toma de conciencia del mundo a través del lenguaje y viceversa, de esta manera *“se construyen significados; se encuentran formas de pensamiento mediante significados de lenguaje y se encuentran normas de lenguaje a través del pensamiento”* (Álvarez, 2010, p. 45).

Explicitar los procesos mentales durante las situaciones de enseñanza - aprendizaje se vuelve un componente esencial para intervenir en la escritura y vincularla con la mente y la cultura. Para brindar apoyo a la complejidad de la escritura es que se originan modelos de escritura los cuales ofrecen una mirada detallada sobre lo que ocurre en la mente del sujeto mientras escribe, sin convertirse en una intervención didáctica, sino que más bien orientar el actuar pedagógico en el proceso de escritura (Ruiz Flores, 2009).

Durante las últimas décadas se han planteado diversos modelos (Bereiter y Scardamalia, 1992; Didactext, 2003) de procesos cognitivos involucrados en la escritura. No es el afán detallar cada uno de ellos, pero si es relevante mencionar las congruencias entre ellos:

- otorgan relevancia al contexto de producción, haciendo alusión a las intenciones, destinatarios, tipos de texto, etc.

- reconocen que dentro del proceso de escritura están involucradas estrategias cognitivas y metacognitivas.
- relevan el proceso por sobre el producto, lo que recalca la toma de decisiones constante que debe realizar un escritor para producir un texto final.
- especifican etapas esenciales en la producción de un texto.
- reconocen que cada tipo de texto posee características particulares.

El modelo de Didactext (2003), que se muestra en la figura 2, reconoce la recursividad del proceso de escritura y la relevancia del problema retórico (contexto) en el empleo de estrategias cognitivas, por lo que escribir es un proceso orientado a objetivos que se formulan y reformulan permanentemente a partir de retroalimentaciones constantes (Ruiz Flores, 2009), en síntesis, es una relación entre contexto social (primer círculo externo), procesos cognitivos (segundo círculo) y texto (en el centro del esquema).

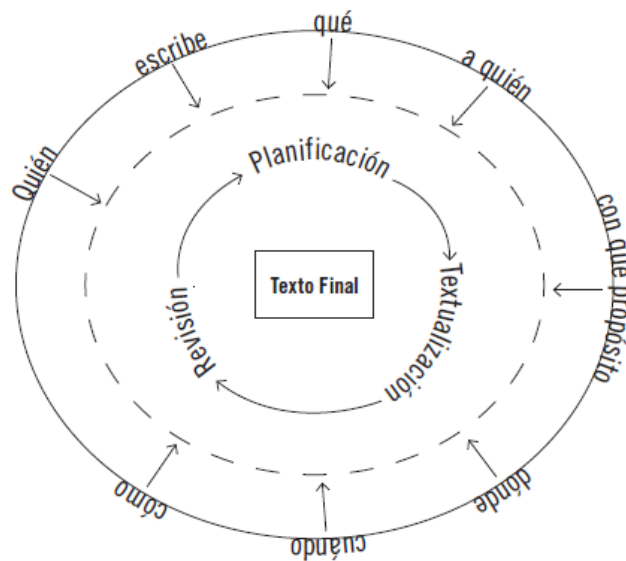


Figura 2. Esquema sociocognitivo de la producción textual

Fuente: Álvarez, T. (2010). Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro.

Cada una de las fases de la escritura, explicitadas en el esquema de Álvarez, contiene un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea el escritor al momento de producir su texto y que, según Bereiter y Scardamalia (1992), marcan la

diferencia entre escritores expertos y novatos, ya que estos últimos dominan los diferentes procesos cognitivos y pueden replantear sus escritos a partir de la autorregulación.

Durante la planificación del texto se considera la contextualización, es decir, la determinación de la intención o finalidad comunicativa, la representación del lector y las estrategias a emplear, en síntesis, es la proyección mental del texto final donde se piensa en qué contar y cómo hacerlo (plan de escritura). En esta etapa se emplean estrategias tales como la formulación de metas y objetivos de proceso, la comprensión y jerarquización de la información con la que se cuenta para producir el texto y la elaboración de esquemas y resúmenes.

La textualización corresponde a la redacción del texto. Se verbalizan, por escrito, las ideas previamente organizadas, empleando las normas propias de la competencia discursiva textual mencionadas en un apartado anterior: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, e intertextualidad. El producto consiste en elaborar borradores del texto, los cuales pueden ser modificados en función de las metas de la producción, o en términos de Álvarez (2010, p. 59) *“constituirán la materia (más o menos caótica) que se utilice para la revisión (del caos al orden), siempre recurrente, hasta el logro del texto definitivo”*.

Por último, la revisión es una fase que contempla la reflexión y evaluación del texto, y del proceso que se llevó a cabo, en función de su propósito y contexto. Se convierte, así, en una fase relevante en la (re)construcción del significado del texto. Para su realización, el escritor debe adquirir y emplear diversas estrategias que le permitan diagnosticar y proponer mejoras, así como replantear los objetivos de escritura y, por lo mismo, lo que reafirma la importancia de la metacognición en el proceso de producción textual.

Para cada una de las fases *“el profesor ejercerán la mediación, el andamiaje, la tutela correspondiente, desde los momentos primeros de adquisición, de mayor dependencia, hasta conseguir progresivamente el desarrollo de su autonomía personal”* (Álvarez, 2010, p. 87), por lo tanto, la función de un monitor o docente, adquiere relevancia para la consolidación de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el escritor y la adquisición de rutinas ejecutivas estratégicas que permita la reflexión de los procesos de escritura (Ruiz Flores, 2009), propias de un escritor experto.

4.3 La evaluación formativa en la producción escrita

Camps y Ribas (2000), investigaron, en España, el aporte de la evaluación formativa dentro del proceso de escritura a partir de la aplicación de secuencias didácticas considerando la importancia de las estrategias metacognitivas en el proceso de producción

textual. Concluyeron que este tipo de evaluación incide en el espacio de la reflexión metalingüística: *“se ha visto cómo es precisamente en este proceso de autorregulación que la evaluación formativa puede facilitar y guiar el desarrollo y el control sobre el propio texto que se está escribiendo”* (Camps y Ribas, 2000, p. 204), lo que la convierte en facilitadora de una actividad metacognitiva que permita la reflexión y conciencia del propio proceso de escritura que, tal como se mencionó anteriormente, es la característica principal del escritor experto. Así, también plantean que la evaluación formativa tiene un doble aporte en el proceso de producción textual, por un lado, se trata de desvelar dicho proceso, tomar conciencia de él, conocerlo y describirlo. Por otro lado, la evaluación puede proporcionar instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados.

Tomando en cuenta la importancia de la evaluación formativa, se hace necesario precisar su conceptualización en el contexto de la evaluación para el aprendizaje. La intencionalidad formativa resulta esencial para sostener los aprendizajes de los alumnos por sobre la certificación, centrándose en los procesos cognitivos de los alumnos (Mottier, 2010). Este tipo de evaluación busca que los alumnos *“se apropien de los criterios de evaluación, y si es necesario puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse (...) el objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia para autoevaluarse”* (Mottier, 2010, p. 58), lo que involucra la puesta en común de unos objetivos y criterios claros que permitan juzgar el proceso, de una retroalimentación que facilite la comprensión y disminución de carencias y de la autorregulación, que posibilite que el propio estudiante asuma la responsabilidad de su proceso.

Black y William (como se citó en William, 2009) mencionan que la evaluación se vuelve formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos:

La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida. (p. 10)

De esta manera, la evaluación formativa se convierte en una herramienta útil al momento de identificar el estado del aprendizaje (errores y aciertos) mientras los contenidos

y habilidades se estén enseñando, siempre y cuando las evidencias obtenidas sean utilizadas por los agentes involucrados para la toma de decisiones en pos de la mejora de los aprendizajes.

La evaluación formativa se constituye por cinco estrategias claves según Wiliam y Thompson (2007), cuya presencia marcan su efectividad:

- clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro;
- diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje;
- proveer retroalimentación que permita a los alumnos avanzar;
- promover a los estudiantes como apoyo para otros alumnos;
- promover a los estudiantes como los dueños de su propio aprendizaje.

La retroalimentación se vuelve, según Mottier (2010), en el componente fundamental de la evaluación formativa. Indica la existencia de una brecha entre el nivel real del aprendizaje a evaluar y lo requerido por el objetivo de aprendizaje, necesitando de evidencias que indiquen cómo direccionar el aprendizaje para alcanzar determinadas metas, en otras palabras, orientaciones que permitan al estudiante vislumbrar su nivel de escritura y disminuir la diferencia que exista en relación a los niveles requeridos.

4.4 Retroalimentación como parte de la evaluación formativa

Aun cuando se aborden los errores u omisiones de los aprendizajes de los estudiantes, lo principal es la manera de intervenir en ellos. Se hace necesario, por parte del profesor, evidenciar el tipo de retroalimentación utilizada para tratar cada uno de los errores que aparezcan en el proceso de escritura, con el fin de avanzar a una competencia comunicativa. Si se entiende la escritura como un proceso cognitivo, esta debe ser mediada y regulada en diferentes momentos, entendiendo que el aprendizaje de esta habilidad comunicativa se lleva a cabo durante el mismo acto de escritura.

La retroalimentación más efectiva es aquella que reduce la distancia entre el aprendizaje actual y la meta. Clarke (2001) señala que una característica importante de retroalimentación efectiva en muchos estudios es el importancia de informar a los niños del objetivo de aprendizaje de la tarea, Hattie y Timperley (2007) también relevan este aspecto, pero agregan dos ámbitos importantes: ¿cómo voy? (evidencia acerca de lo que ha aprendido) y ¿y ahora? (¿qué actividades deben llevarse a cabo para lograr un progreso?). Aún considerado estos aspectos, la proporción de la retroalimentación no es el factor más determinante en el aprendizaje de los estudiantes sino más bien la naturaleza de la retroalimentación, la comprensión de esta por el estudiante y el tiempo en que se realice.

Según Black y William (1998) la retroalimentación se debe dar a cada alumno orientada a una meta y cada uno de ellos debe recibir ayuda para la comprensión de sus errores y la oportunidad para trabajar en la mejora. En este sentido, es insuficiente que los maestros simplemente den una retroalimentación respecto de si las respuestas son correctas o incorrectas, lo importante para facilitar el aprendizaje de los estudiantes es una retroalimentación ligada a criterios de desempeño y que ésta proporcione estrategias de mejoramiento; asimismo, sin una retroalimentación que no ayuda a visualizar los errores conceptuales y poder superarlos, es muy probable que el estudiante persista en cometer los mismos (Shepard, 2006). En la misma línea, Ahumada (2002) señala que la presencia del error debe ser asumida como una forma natural de aprender, donde este debiese considerarse más allá de su reconocimiento y sanción, como una oportunidad de acceso al aprendizaje, buscando mejorar posibles carencias o deficiencias que salieron a la luz a partir del proceso evaluativo.

Dependiendo del momento y del tipo de habilidad o contenido que se va a enseñar-aprender, la retroalimentación puede ser diferencialmente efectiva. William (2009) menciona que las formas de retroalimentar habilidades de orden superior pueden ser menos efectivas para aquellas habilidades de orden inferior. Shute (2008) agrega que la retroalimentación inmediata es más efectiva para el aprendizaje de procedimientos, mientras que la retroalimentación que demora más en ser entregada puede serlo para habilidades de orden superior. Clarke (2001) también alude a la adecuación de una determinada forma de retroalimentación para un determinado aprendizaje, sin embargo, añade que independiente de qué, cómo y cuándo se retroalimente, todo tipo de retroalimentación debe centrarse en mejorar, no sólo en levantar comentarios evaluativos.

Hattie y Timperly (2007) reconocen cuatro niveles de la retroalimentación, centradas en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje y del estudiante:

- La retroalimentación puede estar centrada en la tarea o un producto obteniendo información del logro y el error. Es más beneficiosa en el aprendizaje cuando brinda información sobre el nivel de aprendizaje.
- La retroalimentación puede estar destinada al proceso empleado para llevar a cabo una determinada tarea. En este nivel se alude a los procesos cognitivos. Es efectiva cuando proporciona pistas para la búsqueda y elaboración de estrategias.
- La retroalimentación se centra en la autorregulación del estudiante, lo que conlleva a la adquisición de habilidades para la autoevaluación. Da lugar a una mayor

participación del estudiante, y enfatiza de procesos regulatorios del propio proceso cognitivo.

- La retroalimentación se dirige a la valoración del “yo”, es decir, del estudiante, sin centrarse necesariamente en la tarea realizada. Los autores recalcan su baja eficacia para la mejora del aprendizaje, ya que no hacen frente a los tres aspectos esenciales para una retroalimentación efectiva y aborda situaciones emocionales que no se relacionan con la comprensión de la tarea por parte del estudiante.

Es importante aclarar que la retroalimentación y su carácter formativo puede formar parte en las instancias finales del proceso aprendizaje, que suelen ser vinculadas a una evaluación sumativa, “dado que el mismo instrumento de evaluación, y aun los mismos resultados de la evaluación, pueden ser usados formativa y sumativamente” (William, 2009, p. 23). Las características de una retroalimentación efectiva son aplicables a estas evaluaciones, lo que destaca su uso formativo y lo que permite que se convierta en un apoyo para el aprendizaje (Elliot, 2010).

La tipología de Tunstall y Gipps (1996), realizada a partir de la observación y entrevistas a 8 profesores y 49 alumnos de 6 y 7 años, en escuelas de Inglaterra, resulta provechosa para evidenciar el tipo de retroalimentación utilizada por los profesores frente a la escritura, ya que no sólo se centra en los resultados de una determinada tarea u un determinado objetivo, sino que también considera aspectos cognitivos del proceso de aprendizaje. Esta tipología se organiza en dos grandes tipos: retroalimentación evaluativa, denominada con una A y B, y retroalimentación descriptiva, denominada con una C y D, los cuales pueden coexistir en una misma práctica pedagógica. El primero se centra en aspectos valorativos de la persona, mientras que el segundo se centra en la tarea realizada. Cada uno de ellos es acompañado por un número, el 1 indica una retroalimentación centrada en el logro, mientras que el 2 se centra en los errores o en lo que hay que mejorar.

En la siguiente figura se grafica la disposición de cada tipo de retroalimentación, con sus propias categorías (Mineduc, 2006):

Retroalimentación positiva		Retroalimentación de logros	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir logros	D1 Generar mejores niveles de logro
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
Retroalimentación negativa		Retroalimentación para mejorar	

Figura 3. Tipología de retroalimentación de docentes

Fuente: Mineduc (2006). Evaluación para el aprendizaje. Santiago: Mineduc.

Dentro de la retroalimentación evaluativa, el tipo A se centra en el premio (A1) y el castigo (A2). La primera es una retroalimentación positiva, en donde profesores expresan su deseo de recompensar a los niños por sus esfuerzos en el trabajo o en el comportamiento a través de estrellas, caras felices, cuadro de honor, entre otras, por lo que se asocia a una motivación extrínseca. La segunda, en cambio, se asocia a una retroalimentación de carácter negativo, donde el docente demuestra la desaprobación de la tarea realizada por el estudiante, con prácticas tales como expulsión de la sala, privar de algo o separarlo de un grupo, entre otras.

Dentro del tipo B, se distingue la aprobación (B1) y la desaprobación (B2). La primera, es una retroalimentación de carácter positivo, que se refleja en la expresión de la aprobación del profesor del trabajo del niño, reflejada en expresiones faciales positivas y elogios, y tienden a ser directas y personales. La segunda, por el contrario, se vincula a una retroalimentación negativa, ya que tiene un enfoque correctivo de la actitud del niño frente a la tarea, tomando la forma de expresiones de desaprobación, como decepciones, humillaciones, enojo, entre otras.

Por otro lado, dentro de la retroalimentación descriptiva, se observa el tipo C, que involucra la descripción de logros (C1) y la especificación de cómo algo se puede mejorar (C2). La primera, busca retroalimentar logros, es decir, evidenciar el nivel del logro de una

tarea a partir de criterios. La categoría C2 se asocia a una retroalimentación para mejorar, es la retroalimentación descriptiva que los profesores utilizan para especificar cómo algo que se está aprendiendo se puede corregir.

Por último, en el tipo D, se distingue la construcción del logro (D1) y el diseño de caminos para mejorar (D2). El primero, centrado en la retroalimentación de logros, busca transmitir un sentido de trabajo en progreso y crear una mayor conciencia y reflexión por parte del estudiante de lo que se está llevando a cabo, en donde el profesor guía este proceso, otorgándole un mayor protagonismo a los educandos. El tipo D2, enfocado a una retroalimentación para mejorar, busca articular y describir proyecciones del actual aprendizaje del niño, a través de una discusión conjunta con el profesor y el diseño de estrategias que puedan llevar a nuevos niveles de aprendizaje.

Cada uno de los tipos de retroalimentación suelen coexistir en una misma práctica pedagógica, pero en diferentes matices y proporciones según el docente observado. Tunstall y Gipps reconocen que esta tipología resulta una herramienta útil para el análisis de las prácticas pedagógicas en función de la retroalimentación y en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Brinda una idea de la función de la retroalimentación docente en el salón de clases, su papel en la evaluación del aprendizaje y la importancia de la comprensión de las metas por parte de los estudiantes.

El impacto de la retroalimentación en los aprendizajes de los estudiantes fue investigado por Black y William (1998) quienes se centraron en situaciones reales de enseñanza, considerando las evaluaciones de los docentes, autoevaluaciones y coevaluaciones. Un meta-análisis reveló que la retroalimentación produce beneficios significativos en el aprendizaje.

Una investigación relevante que se refiere a la retroalimentación escrita, fue realizada por Butler (1988) en Gran Bretaña. Este estudio fue de tipo experimental controlado y se realizó con niños de siete años de cuatro colegios. Se centró en el tipo de retroalimentación que recibían los estudiantes en sus trabajos escritos y distinguió tres formas de retroalimentación: notas, comentarios y una combinación de ambos. Este estudio demostró que los estudiantes que sólo recibieron comentarios tenían mayores logros de aprendizaje, los otros dos métodos no tenían efectos en el aprendizaje.

Hattie (1999) reportó una síntesis de más de 500 meta-análisis de diferentes influencias en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados del estudio demostraron que la retroalimentación está entre las 10 mayores influencias en el logro del aprendizaje

junto con la instrucción directa, la enseñanza recíproca, las influencias socioeconómicas y la cantidad de alumnos en una clase, entre otras.

Hattie y Timperley (2007), a raíz del impacto de la retroalimentación en el aprendizaje, estudiaron diferentes tipos de retroalimentación. A través de la observación del tamaño del efecto de diferentes tipos de retroalimentación en relación a 12 meta-análisis, concluyen que aquel relacionado con los procesos de la tarea resulta más positivo para el aprendizaje, es decir, la retroalimentación de tipo descriptiva, mientras que la alabanza y el castigo es la de menor efecto, en otras palabras, la retroalimentación de tipo evaluativa.

4.5 Errores en la producción escrita

Ruiz Flores (2009) menciona que la evaluación del proceso de producción de textos se suele centrar en errores de tipo gramatical y ortográfico, es decir, en el código, en lugar del valor referencial del lenguaje. La detección del error y de los logros es importante, ya que permite recurrir a estrategias de retroalimentación que permitan incidir en la causa, en el caso del error, y orientar hacia el objetivo de la escritura: *“lo que necesitamos es utilizar los errores como punto de partida para orientar nuestra intervención”* (Ruiz Flores, 2009, p. 89). Debido a lo anterior, Ruiz Flores realiza un estudio con alumnos españoles de 3° de ESO, mediante la observación de producciones escritas, de ahí concluye causas de errores que guardan relación con diferentes momentos de la producción escrita y a diferentes niveles de forma general, sin especificar características específicas de cada género discursivo:

- Error de dependencia de lo literal: consiste en “copiar y pegar” otros enunciados al momento de redactar. Se suele presentar cuando el punto de partida de la redacción consiste en un texto, donde el estudiante debe utilizarlo como insumo para nuevas producciones. Lo que sucede es que emplea recursos literales del texto. En rigor, no son errores de redacción, más bien el estudiante se ha negado a redactar.
- Errores de referencia del lenguaje: consiste en el uso limitado de las palabras y significados al momento de organizar el discurso, se centra en el empleo del léxico al momento de comunicar ideas de forma escrita.
- Errores pragmáticos relacionados con la representación de la tarea: consiste en la representación mental que hace el estudiante sobre el objetivo de la escritura, lo que repercute en un texto que si bien puede cumplir con las normas del código, no responde a los propósitos y audiencia. Se centra básicamente en una carencia de la planificación del texto, lo que impide que el estudiante pueda escribir en función de objetivos.

- Errores relacionados con el código: es una desviación del uso estándar del código, es decir, un problema de competencia lingüística, en donde el estudiante desconoce las formas textuales que dominan el código, específicamente la ortografía acentual, literal y puntual.
- Errores relacionados con la organización textual: consiste en una carencia en la organización del contenido en relación a los objetivos de la tarea en sus diferentes niveles: la superestructura, referida a la forma que adopta el discurso; la macroestructura relacionada con la idea principal y la organización del texto alrededor de esta idea; y la microestructura la cual se refiere a la continuidad y conexión entre las ideas mediante conectores y organizadores textuales.

Ruiz Flores (2009) destaca que no todos los errores se producen producto de hipótesis erróneas por parte del estudiante, sino que también existen errores productos del descuido o la falta de hábitos de revisión.

Si bien la evaluación formativa realizada por los docentes puede considerar estos errores, es más beneficiosa cuando se ayuda a los estudiantes a rechazar hipótesis erróneas y se proporcionan pistas para la búsqueda y elaboración de estrategias para la mejora (Hattie y Timperley, 2007), vale decir, cuando se brinda una retroalimentación que permita que los estudiantes superen sus errores y mejoren sus aprendizajes.

4.6 Investigación empírica en retroalimentación de la escritura

En cuanto a investigaciones relacionadas con el tipo de retroalimentación utilizado en los procesos de escritura, Hawe y Watson (2008) realizaron un estudio centrado en la retroalimentación oral de tres profesores de Australia, mediante la observación de clases. Basándose en tipología de Tunstall y Gipps, se concluyó que los profesores suelen centrarse en una retroalimentación en donde se especifican logros o aspectos por mejorar (retroalimentación de tipo C), en lugar de construir, junto a los estudiantes, los caminos para disminuir la brecha (retroalimentación de tipo D). Si bien hubo una docente que realizó retroalimentaciones tipo D, estas eran puntuales y de menor proporción en comparación con las de tipo C. Estos autores destacan la presencia de los objetivos de aprendizaje, los cuales fueron utilizados por todos los docentes para retroalimentar a los estudiantes.

Un estudio realizado con 30 estudiantes de Educación Superior en Canadá (McGrath et al., 2011) mostró las percepciones de los estudiantes frente a diferentes tipos de retroalimentación en la producción de un texto escrito y sus consecuencias en el aprendizaje. A un grupo de estudiantes se le brindó una retroalimentación escrita desarrollada en su primera producción, mientras que al otro grupo solo se le entregó una

retroalimentación con marcas y calificaciones, sin desarrollar por escrito. Posteriormente, para una segunda producción, los tratamientos de grupo fueron invertidos de tal manera que los estudiantes que recibieron retroalimentación desarrollaron la primera producción, reciban retroalimentación sin desarrollar en la segunda. Los estudiantes, una vez recibida la retroalimentación, reescribían sus producciones tomando en cuenta los comentarios entregados. Además, contestaron un cuestionario para comunicar sus valoraciones en relación a la retroalimentación recibida. Los estudiantes revelaron que una retroalimentación desarrollada se percibe como más útil que una retroalimentación focalizada en la calificación y las marcas. En términos comparativos, la retroalimentación desarrollada no tuvo consecuencias estadísticamente significativas en la calidad de la escritura de los estudiantes, aunque se observó una mejora en la redacción cuando la retroalimentación se focalizaba en la tarea y era más desarrollada.

En Chile, Amaranti (2010) realizó un estudio de caso con 3 profesores de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media de la ciudad de Valparaíso para indagar en el valor de la retroalimentación dada por los docentes y el contraste con la práctica pedagógica. Los profesores, mediante entrevistas, declararon la importancia de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes, inclinándose a una orientación de tipo formativa, sin embargo, en sus prácticas se observó que el sentido que le dieron a la retroalimentación no fue exactamente lo que habían declarado, ya que se centraron en la entrega de resultados y los comentarios hacia los estudiantes se centraban en el elogio y la aprobación.

En síntesis, la escritura es un proceso que involucra habilidades de orden superior y que se caracteriza por la recursividad y la relevancia del problema retórico (contexto) en el empleo de estrategias cognitivas, por lo que escribir es un proceso orientado a objetivos que se formulan y reformulan permanentemente. Es en esto último donde la evaluación formativa aporta para la consecución de un texto íntegro, a partir de prácticas de retroalimentación dadas por el docente que consideren la complejidad del proceso de escritura, que involucren al estudiante y que faciliten el desarrollo de estrategias metacognitivas.

5. Descripción de la metodología

5.1 Tipo de estudio

El presente estudio se enmarca en un paradigma interpretativo, ya que se busca analizar y comprender, una realidad social, considerando el contexto, y por consiguiente, a los sujetos (Sandín, 2003). En este caso particular, lo que importa es interactuar con esta realidad, con el fin de describir e interpretar las acciones en su contexto.

Bajo este paradigma, el diseño metodológico que más se adapta a esta indagación es el estudio de caso, dentro de los estudios de tipo cualitativo, ya que busca comprender una realidad particular sin la intención de generalizar a otros contextos (Stake, 2007).

Tomando en cuenta el alcance y naturaleza del caso, el estudio se clasifica en uno de tipo instrumental. La realidad a estudiar si bien pertenece a un contexto educacional específico, no es único dentro de la comunidad, es decir, no se distinguen estrategias que sean reconocidas como específicas o excepcionales, más bien los fenómenos que suceden en ella pueden encontrarse también en otros con los que comparte características (Coller, 2000). Por lo tanto, el caso no se constituye por su unicidad, sino que por el objeto de estudio, es decir, por la relevancia y repercusión de la retroalimentación dentro del aprendizaje de la escritura, resultando significativo estudiarlo dentro de las interacciones de los actores educativos involucrados. En síntesis, el caso es un facilitador para el entendimiento de la retroalimentación.

El diseño de investigación se centra en la descripción y la interpretación de las interacciones que surgen dentro del caso. Mientras que lo descriptivo se desprende del acercamiento a las prácticas de retroalimentación de los docentes en la enseñanza de la producción textual, lo interpretativo se presenta en la vinculación que tendrá esta descripción con referentes teóricos que permitirá “levantar” información in situ.

5.2 Participantes

La selección de los casos se realizó mediante un muestro no probabilístico de tipo intencional, en donde “se ha seleccionado por su proximidad a la práctica pedagógica de uno de los integrantes del equipo de investigación; por otra componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 64). Las condiciones de elección de este estudio se debieron al acceso al campo y a la disponibilidad de los actores involucrados, por lo que los casos pertenecen a una misma unidad educacional.

El contexto a estudiar contempla varias unidades de análisis o casos, es decir, se estudiarán las prácticas de retroalimentación de cuatro docentes de enseñanza básica que imparten clases en el sector de Lenguaje y Comunicación en diferentes cursos. Para la elección de los participantes dentro del establecimiento, se determinaron los siguientes criterios:

- Los estudiantes de los cursos a seleccionar deben manejar habilidades básicas de expresión escrita que le permitan producir textos.
- Los profesores deben pertenecer a la enseñanza básica, tomando en cuenta la experticia del investigador.
- Los profesores deben incluir dentro de sus clases de Lenguaje situaciones de aprendizaje centradas en la producción textual, que permitan visualizar la retroalimentación en interacciones verbales y escritas.
- Al considerar que el estudio se centra en la retroalimentación de diferentes profesores, en aquellos docentes que impartan clases de Lenguaje en más de un curso de enseñanza básica, se estudiarán en aquel donde incluyan en mayor medida la producción textual de acuerdo a la planificación semestral.

A partir de estos criterios se seleccionan las profesoras de 3°, 4° y 5° básico. Se excluye algunos cursos por las siguientes razones:

- No se consideran 1° y 2° básico debido a que las docentes otorgan mayor relevancia a la lectura en comparación con la escritura y porque existe un porcentaje de alumnos que tienen un bajo dominio del código escrito.
- No se incluyen 6° y 7° básico, ya que la profesora de 5° básico realiza clases en estos cursos, por lo tanto, sólo será observada en éste último. El objetivo del estudio no busca indagar en la retroalimentación de una docente en distintos cursos.
- Se excluye 8° básico, ya que la docente es profesora de enseñanza media, lo que no se ajusta a los criterios definidos.

Finalmente, tomando en cuenta los criterios planteados, las profesoras consideradas y sus características se presentan en la tabla que está a continuación:

Tabla 2

Participantes de la investigación y características generales

N° caso	Curso	Características
1	3° básico A	Curso: 44 estudiantes, mixto. Profesora: de Educación General Básica con mención en Lenguaje, 32 años, 8 años de experiencia en Lenguaje al igual que en el establecimiento.
2	3° básico B	Curso: 43 estudiantes, mixto. Profesora: de Educación General Básica sin mención, 29 años, 6 años de experiencia en Lenguaje, al igual que en el establecimiento.
3	4° básico	Curso: 44 estudiantes, mixto. Profesora: de Educación General Básica sin mención, 54 años, 30 años de experiencia en Lenguaje, al igual que en el establecimiento.
4	5° básico	Curso: 42 estudiantes, mixto. Profesora: de Educación General Básica con mención en Lenguaje, 26 años, 3 años de experiencia en Lenguaje, al igual que en el establecimiento.

5.3 Etapas del diseño

Las etapas a seguir, según el diseño de estudio de caso, se basará en una progresión inductiva (Martínez, 2006), a través de las siguientes fases:

- Acceso al campo o contexto del caso
- Levantamiento de preguntas y objetivos
- Revisión de literatura relacionada con el problema de estudio: retroalimentación en la producción escrita.
- Selección de instrumentos que permitan recoger de mejor manera la información desde el campo.
- Recogida y transcripción de datos.
- Análisis de contenido de la información obtenida.
- Levantamiento de conclusiones, a partir de análisis descriptivos e interpretativos.

5.3.1 Acceso al campo

El inicio del estudio dentro del campo, es decir, de la institución educativa, lo marcó la selección de los participantes. Si bien la selección de la institución educativa y los docentes es de carácter intencionado, fue necesario cumplir con ciertos criterios antes explicados.

Se procedió a comunicar los objetivos de la investigación a la directora y jefe de UTP, con el fin de transparentar el proceso de estudio, así como también recibir la aprobación para efectuarlo. Una vez que los directivos estuvieron de acuerdo, se prosiguió a seleccionar la muestra entre todos los docentes de Lenguaje y Comunicación, resultando un grupo de 4 docentes.

Se comunicó a estos docentes la relevancia y objetivos del estudio y solicitarles su participación. Todos estuvieron de acuerdo en colaborar, firmando una carta de consentimiento. En ese mismo instante, a partir de sus planificaciones de clases se fijó una fecha para la observación de clases y entrevistas correspondientes.

5.3.2 Instrumentos de recogida de información

Con el fin de recopilar la información para abordar el objetivo general y los objetivos específicos se seleccionaron tres tipos de instrumentos. Se privilegiaron instrumentos que permitieran el registro del contexto desde el actuar y las percepciones de los docentes.

Cada uno de ellos aborda un determinado objetivo o un aspecto en particular de todos los que se incluyen en este estudio, que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 3

Instrumentos de recogida de información para cada objetivo específico

Objetivos específicos	Instrumentos de recogida de información
Identificar los tipos de errores retroalimentados por los profesores en el proceso de producción textual de los estudiantes.	Observación no participante Análisis de documentos Entrevista focalizada
Describir los tipos de retroalimentación utilizados por los profesores para abordar los errores de los estudiantes durante la producción textual.	Observación no participante Análisis de documentos Entrevista focalizada
Explicitar lo que declaran los profesores en relación al valor dado a la retroalimentación durante la producción textual.	Entrevista focalizada

- **Observación no participante**

Se observó el contexto sin participar de él, informando a los actores la intención de la indagación. Se relaciona con el objetivo general, ya que permite visualizar las prácticas de retroalimentación de los diferentes profesores en su propia naturaleza, además, el investigador no interviene manipulando el objeto de investigación (Ruiz Olabuénaga, 2007), lo que facilita la espontaneidad del proceso en el aula. Mediante este instrumento se obtuvo información de los errores considerados por los docentes en la enseñanza de la escritura de textos y los tipos de retroalimentación asociados a estos errores en interacción directa con los estudiantes. Para esto se elaboraron criterios en base a la investigación bibliográfica (Ruiz Flores, 2009; Tunstall y Gipps, 1996) que permitieron guiar la observación de las clases en lo que respecta a identificación de errores y su retroalimentación:

Errores:

- La dependencia de lo literal
- La representación de la tarea
- La organización textual
- La referencia del lenguaje
- El manejo del código

Retroalimentación:

Tabla 4

Criterios para observar la retroalimentación

Tipo de retroalimentación	Foco de la observación
A	Castigos empleados por el profesor para retroalimentar al estudiante.
B	Desaprobaciones del docente al trabajo realizado por el estudiante.
C	Entrega de información del docente a los estudiantes sobre qué le falta mejorar la tarea realizada.
D	Prácticas de conversación y diálogo entre el estudiante y el profesor para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”.

En la mayoría de los casos, las observaciones respondieron a momentos intermedios del proceso de escritura. Si bien, cada uno aplicaba diferentes metodologías, en más de un caso fue posible visualizar diferentes etapas de la producción de un mismo texto.

En relación a la frecuencia, a cada docente se observó como mínimo en tres ocasiones.

• **Análisis de documentos**

Se consideró una muestra de ocho producciones textuales de los estudiantes, con el fin de observar y analizar los errores detectados por parte de los docentes y la manera de abordarlos en forma escrita, así como también contar con otra evidencia que permita visualizar las prácticas de retroalimentación.

Las muestras seleccionadas corresponden a trabajos realizados durante las clases observadas. Las docentes hicieron entrega de las producciones una vez corregidas por ellas, con el fin de visualizar la retroalimentación de la producción escrita.

La mayoría de los documentos facilitados respondieron a una etapa específica de la producción de texto, específicamente, a la etapa intermedia (borradores), por lo mismo, en algunos casos, no se obtuvo información de la retroalimentación escrita dada en diferentes momentos de la producción. Cabe mencionar que algunos docentes facilitaron pautas de

evaluación de las producciones escritas (escalas y rúbricas) y que coincidían con las clases que se observaron, las cuales también fueron analizadas y consideradas como un insumo.

- **Entrevista focalizada**

Se utilizó este instrumento ya que permite la obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes (Tójar, 2006), en el caso del presente estudio, en lo que declaran los docentes en relación a la forma de retroalimentar los errores en la producción textual durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un instrumento que facilita la comprensión, por sobre la explicación, esperando ahondar en las subjetividades. Se decidió por una de tipo focalizado, ya que se privilegió la especificidad y la profundidad de la información a obtener mediante la entrevista (Valles, 2007).

Mediante este instrumento se recopiló información que tuviese relación directa con la situación específica de cada docente frente a la retroalimentación en la producción escrita, por lo mismo, se elaboró un guión común para todos los docentes y un guión específico que abordó preguntas relacionadas con el actuar particular de cada uno (ver anexo 10.2y 10.3)

El guión específico se desprende del análisis de contenido de las observaciones y los documentos, por lo que se elaboró a partir de la información de estos instrumentos, permitiendo abordar las experiencias subjetivas de los entrevistados frente a la situación de estudio (Valles, 2007), es decir, la retroalimentación realizada (y observada) en sus propias clases.

Las preguntas se agruparon a tres aspectos: evaluación de la escritura, errores detectados en la escritura y retroalimentación.

5.3.3 Recolección de datos

La recolección de los datos utilizó como insumo los tres instrumentos de información utilizadas: observación de clases, recopilación de documentos (producciones escritas de los estudiantes) y entrevistas focalizadas.

Se observaron entre 3 y 4 clases de cada profesor, que correspondían a aquellas en donde el foco de enseñanza era la producción de un texto escrito. El tiempo de observación transcurrió entre agosto y octubre, según las fechas acordadas previamente. En la mayoría de las docentes de la muestra se observó más de una clase que correspondía a la redacción de un mismo texto, donde se consideraban diferentes etapas dentro del proceso de escritura. Su registro se realizó mediante notas de campo, las cuales fueron transcritas digitalmente, de forma paralela al proceso de observación.

Se solicitó a cada docente entregar una selección de producciones escritas de los estudiantes corregidos por ellos y que coincidieran con las clases observadas. La mayoría correspondía a momentos intermedios del proceso de escritura (borradores). Se determinó una muestra de 8 trabajos por producción textual y que representaran diferentes niveles de logro.

Una vez finalizadas las observaciones y la recopilación de producciones, se coordinó una entrevista focalizada, de 30 minutos aproximadamente, que se centró en la profundización de las valoraciones y percepciones del docente frente a la retroalimentación del error en la producción escrita (ver anexo 10.2 y 10.3).

Se entrevistaron a los docentes en dos días, las cuales fueron registradas mediante una grabadora y transcritas en formato digital.

5.3.4 Procedimiento de análisis de la información

La información obtenida a partir de los instrumentos de recogida de información fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido.

Ruiz Olabuénaga, menciona que “el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 193). Esta lectura se basa en documentos, en el caso del presente estudio, en la transcripción de observaciones y entrevistas y el análisis de trabajos de los estudiantes, cuyo contenido es leído e interpretado por el investigador. Para eso éste tiene que utilizar diferentes técnicas interpretativas de la información, la que junto al análisis comienza un proceso circular.

El contenido de la información recogida debe ser interpretado hasta el punto de llegar a su contenido latente, para llegar a la profundidad de éste es necesario “extraer inferencias del texto a su contexto” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 195), es decir, extraer información vinculada a la realidad observada, en un principio oculta, que el investigador la transmite y la saca a la luz. Por lo tanto, este análisis va más allá de la lectura superficial de documentos u observaciones, puesto que pretende revelar un significado. El contexto es un marco de referencia, el cual se develará a partir de las interpretaciones realizadas del texto.

El análisis de contenido consta de varias etapas, cuyo fin es entender el significado subjetivo de la información obtenida. Para eso es necesario transformar el texto mediante un proceso de manipulación (Ruiz Olabuénaga, 2007,). Se comienza con un “escenario de observación”, es decir, “el campo del que se extrae la información a través de la lectura”. Es así como el investigador se mueve desde el campo, al texto y finalmente al lector para así plantear un problema.

Las etapas consideradas en el análisis de contenido son las siguientes:

- **Acceso al campo**

Comenzó con el proceso de sensibilización, en donde se tuvo el primer contacto con la realidad educativa, mediante las explicaciones del estudio a realizar y los permisos pertinentes para efectuar las observaciones, recopilar documentos y efectuar las entrevistas. Se procedió al registro de la observación de la realidad y la entrevista, donde prevalecen datos descriptivos, confusos y desordenados (Ruiz Olabuénaga, 2007) que incluyen las cuatro existenciales: tiempo, corporalidad, espacio e interacciones vividas. En síntesis, en el texto de campo se realizan las anotaciones dentro del contexto.

- **Codificación**

Corresponde al “paso en limpio”. Su estructura es más organizada que el primer registro, debido a que la información es colocada en párrafos organizados en oraciones con sentido completo en sí mismas que se interrelacionan entre sí. Cada uno de estos párrafos tiene un sentido completo y un código que permite ser distinguido uno de otros.

Tanto en las observaciones como en la entrevista, la información transcrita fue dividida en párrafos con sentido. En el caso de las producciones de los estudiantes revisadas por los docentes, se tradujo aquella información relacionada con los tipos de errores y la retroalimentación a un lenguaje que permitiera visualizar los procedimientos utilizados por las docentes, ya que en muchas ocasiones las revisiones consistían en marcas gráficas, puntuaciones o reescritura de palabras.

En síntesis, en este proceso se fragmentó la información inicial que facilitó el agrupamiento de los párrafos en categorías de análisis.

- **Categorización**

En esta etapa la información codificada fue agrupada en unidades de registro que permitirán el posterior análisis. Se procedió a agrupar los párrafos en categorías conceptuales que se desprenden del marco teórico consultado y de los objetivos de este estudio, previamente definidos.

Tanto en la información proveniente de las observaciones y los documentos, se categorizo cada párrafo respondiendo a dos ejes conceptuales: los errores y los tipos de retroalimentación utilizados. De esta manera cada párrafo fue categorizado dos veces, con el fin de hacer dialogar ambas unidades de análisis.

Las categorías previamente definidas se agrupan de la siguiente forma:

Errores: levantados a partir de los errores que Ruiz Flores (2009) considera que están presentes en la producción escrita:

- La dependencia de lo literal
- La representación de la tarea
- La organización textual
- La referencia del lenguaje
- El manejo del código

Retroalimentación de los errores: Al ser un estudio centrado en los errores, se consideraron los tipos de retroalimentación asociados a la retroalimentación negativa y la retroalimentación para mejorar (Tunstall y Gipps, 1996). De esta manera, las categorías definidas son:

Tabla 5

Categorías definidas para tipo de retroalimentación

Tipo de retroalimentación	Descriptor
A	Uso de castigos frente al error en la escritura
B	Expresión de desaprobaciones frente al trabajo de escritura realizado
C	Retroalimentación del error especificando qué debe mejorar
	Retroalimentación del error especificando explícitamente cómo hay que mejorar
	Retroalimentación del error utilizando modelos para comprender la mejor
	Comunicación de criterios de logro
	Explicación de los criterios de logro
D	Inclusión de espacios para mejorar o editar el texto producido.
	Participación del estudiante en el diagnóstico del error
	Discusión de estrategias que permitan la mejora del error
	Preguntas de reflexión y comprensión

La información proveniente de la entrevista se categorizó respondiendo a los tres objetivos específicos de este estudio, es decir, se agruparon las respuestas de los profesores en función de los tipos de errores considerados por ellos, los tipos de retroalimentación que declaran utilizar y, por último, el valor otorgado a la retroalimentación de los errores.

- **Análisis descriptivo**

Una vez que la información fue codificada y categorizada, se procedió a realizar un análisis descriptivo de cada caso a partir de los objetivos del estudio. Se describió el

contexto de cada docente a partir de la información proveniente de los tres instrumentos de recogida de información, procurando responder descriptivamente a cada objetivo específico.

- **Análisis interpretativo**

En esta etapa la información codificada, categorizada y descrita, pasa a una fase interpretativa, cuyo foco es “hacer hablar a los datos”, en término de Ruiz Olabuénaga (2007), de manera de comprender el significado, desde el texto al contexto. Los datos cobran sentido en la realidad inmersa en función de los objetivos planteados, con el fin de levantar información latente dentro de cada caso en particular, y del contexto, en general. “Constituye la interpretación de lo que ha captado el investigador” (Ruiz Olabuénaga, 2007) considerando aportes teóricos, la información proveniente de la realidad estudiada y la propia percepción. Esta integración de la información conlleva, finalmente, a la búsqueda de tensiones, hallazgos y preocupaciones frente a lo interpretado.

6. Resultados obtenidos

6.1 Tipos de errores considerados por los profesores

En esta primera unidad de análisis, se presenta la información recogida a través de las observaciones de clases y los trabajos de redacción de textos de estudiantes corregidos por los docentes.

A partir de la categorización de los textos, mediante análisis de contenido, fue posible levantar información que diera cuenta de elementos fundamentales para describir, y posteriormente, interpretar, cada uno de los casos.

Caso n°1: 3° básico

La docente fue observada durante cuatro clases de 45 minutos cada una, donde se trabajó la producción de una carta, un texto de opinión y un poema. Además, se contó con una muestra de ocho producciones textuales corregidas, por parte de la docente, que coincidieron con las clases observadas. Cada una de estas producciones respondió a la planificación y textualización de los procesos cognitivos de la escritura, sin embargo, son más evidentes en la producción de los dos últimos textos.

En cada una de las cuatro clases se evidenció la detección de errores mediante la interacción verbal entre docente y alumno. En todas ellas, el docente localizó errores relacionados con la organización textual, el código escrito y la representación de la tarea. Los errores relacionados con la referencia del lenguaje, es decir, vocabulario, sólo fue apreciado en dos clases: carta y poesía.

Los errores que más se abordaron fueron los relacionados con la organización textual y el código escrito. En el primero, la docente recalcó la superestructura textual de cada una de las producciones, enfatizando el formato y los requerimientos específicos de cada género discursivo: *“la fecha está escrita mal, al igual que el destinatario”* (1.1.21), *“finaliza cada verso con una idea, no la cortes”* (1.4.14), sólo en la producción del texto de opinión, se recalcó la coherencia y expresión de ideas, asociado a una estructura interna del texto: *“están bien las opiniones, pero no las desarrollas”* (1.2.20). En relación al código escrito, se centró en la ortografía literal y acentual *“amistoso es con s, no con z”* (1.4.13), *“¿cómo se escriben las palabras con terminación aba?”* (1.4.16).

El error relacionado con la referencia del lenguaje fue el que menos se abordó, detectándose la sugerencia de sustitución de palabras por otras mediante la búsqueda de sinónimos.

El error relacionado con la representación de la tarea fue aludido en todas las clases observadas, pero en casos específicos. La docente recalcó, en las situaciones que lo ameritan, la necesidad de considerar el tema de escritura o el público al cual está dirigido el texto: “¿cuál era el tema de la carta?” (1.1.30), “no consideraste el destinatario que se pidió” (1.1.25), “tu poema no se relaciona con tu planificación” (1.4.12).

En los trabajos de los estudiantes, corregidos por la docente, fue posible evidenciar la detección de errores de forma escrita, a través de marcas. Se observó en su totalidad el reconocimiento de errores relacionados con la organización textual y el código escrito.

En relación a la organización textual, se observó que es incluida mediante indicadores que la docente escribió en cada uno de los trabajos. El indicador “formato” se presentó en todos los textos, el cual estaría asociado a la superestructura textual. La docente incluyó un indicador llamado “redacción” (D.1.2.5) sólo en la producción del texto de opinión y la carta, que se relaciona con la macroestructura textual, es decir, la organización de ideas, sin embargo, este elemento en la producción de la poesía, estuvo ausente, sin hacer referencia a las ideas expresadas, a pesar de ser un elemento incluido en la clase observada, otorgando una relevancia a la relación del sentimiento escogido por el alumno y las palabras incluidas en el poema.

El error relacionado con el código escrito fue incluido mediante un indicador llamado “ortografía” (D1.1.6; D.1.2.6; D1.4.7). Además, se relevó la ortografía literal, acentual y puntual mediante marcas y reescritura en el mismo texto.

En los trabajos de escritura entregados por la docente, el error relacionado con la representación de la tarea sólo se presentó en la producción del texto de opinión, mediante comentarios, aludiendo a la necesidad de incluir opiniones: “*debes opinar sobre un tema*”, “*faltó opinar*” (D.1.2.8). Los indicadores presentes en las correcciones no guardan relación con este error.

El error relacionado con la referencia del lenguaje fue incluido en la producción de la poesía a través de un indicador llamado “figuras literarias” (D.1.4.6). En dos producciones, al menos una vez, la docente detectó la repetición de palabras y el reemplazo de palabras por otras (D1.1.9; D.1.2.10).

La docente no reconoció/retroalimentó errores durante la planificación de la escritura de forma escrita, solo la textualización o borrador.

Es importante mencionar que tanto en la observación de clase como en los trabajos corregidos, no se observó la detección de errores relacionados con la dependencia de lo literal.

En la entrevista focalizada, la docente comunicó que los errores más comunes de los estudiantes es la organización de las ideas, es decir, la organización textual. Valora el formato del texto al momento de corregir las producciones escritas. Ella recalcó que hilar ideas es una carencia de los estudiantes, ya que se centran en el formato, más que en las ideas que se redactan.

Caso n°2: 3° básico

La docente del curso fue observada durante cuatro clases de 45 minutos cada una, donde se trabajó la producción de una carta, un poema y en dos clases, una noticia. Además, se contó con una muestra de ocho producciones textuales corregidas, por parte de la docente, que coincidieron con las clases observadas.

En la producción de la carta se observó una planificación oral de forma grupal, centrada en contextualizar la situación retórica, y la textualización, ambos parte del proceso cognitivo de la escritura. En los otros dos tipos de textos también se observan ambos momentos, pero a diferencia del primero, la planificación es más evidente, y se establece un reconocimiento y retroalimentación de errores. En ningún momento se presenta la revisión.

La docente no evidencia errores diferenciados según el momento de la escritura que se esté llevando a cabo. Se observó una relevancia del dominio del código escrito y la de la organización textual, pero ambas fueron dirigidas de la misma forma tanto en la planificación como en la textualización.

En lo que respecta a la observación de clases, la docente reconoció cuatro tipos de errores: código escrito, organización textual, representación de la tarea y referencia del lenguaje. Los dos primeros errores se presentan en cada clase, y de forma constante, mientras que los dos últimos solo se detectaron en una sola clase.

Los errores relacionados con el código escrito y la organización textual son los que la docente detecta en mayor medida durante las producciones textuales de los estudiantes. En lo que guarda relación con el código escrito, la docente se centra en la ortografía literal y puntual. Cabe mencionar, que en diferentes intervenciones sólo alude a la expresión “faltas de ortografía” (2.1.11; 2.1.20; 2.2.15; 2.3.15; 2.4.19) para indicar el error, sin precisar un área. Por otro lado, en el error relacionado con la organización textual, la profesora se centra en la estructura de los diferentes textos producidos: “*no parece carta, más bien es un cuento*” (2.1.12), “*falta la despedida*” (2.1.22), “*el cuerpo tiene que decir más que el*

titular” (2.3.13), *“faltó el lead”* (2.4.17), sin hacer mención a la organización de ideas, es decir, prima la superestructura del texto, por sobre la organización interna.

Los errores relacionados con la referencia del lenguaje y la representación de la tarea son los que menos se presentaron. El primero se detectó específicamente en la clase de producción de un poema en donde la docente hizo alusión a las expresiones figuradas, mientras que en el segundo se detecta en la producción de la carta: *“se dijo que era una carta de agradecimiento”* (2.1.14).

Tomando en cuenta los trabajos de escritura corregidos por la docente como otro recurso para evidenciar la detección de errores, fue posible vislumbrar que la docente detectó en todas las producciones de la muestra analizada el error relacionado con el código escrito a través de marcas gráficas o correcciones, específicamente la ortografía puntual y literal, aunque no siempre fue reconocida cuando se presenta. También se observó, aunque en menor cantidad, el error relacionado con la organización textual, haciendo hincapié a aspectos de la superestructura del texto que faltaban por medio de comentarios, por ejemplo, inclusión de un verso en un poema, del saludo en la carta o del titular en la noticia. Los demás errores no son detectados por la docente, aun cuando se presentaron dentro del texto producido por el estudiante. Por ejemplo, en la producción de la carta, se observaron errores relacionados con la representación de la tarea, específicamente, tres niños no escribieron la carta según el propósito definido, a pesar de esto, la docente no reconoció, de ninguna forma, la existencia de este error.

En la entrevista focalizada, la profesora comunicó que los errores más comunes en la producción escrita son la ortografía (código escrito), la falta de vocabulario (referencia del lenguaje) y el bajo desarrollo de la temática (organización textual). Valoró, como aspectos a considerar en la evaluación de la escritura, la ortografía (código escrito), la concordancia y la continuidad de las ideas (ambas relacionadas con la organización textual) y la relación con la temática solicitada (representación de la tarea).

Caso n°3 – 4° básico

La docente de 4° básico fue observada durante tres clases. En cada una de ellas se trabajó un texto de forma independiente: carta, leyenda o mito y texto expositivo. Igual que en los otros casos, se contó con una muestra de ocho producciones de los estudiantes realizadas en las clases observadas y revisadas por la docente. Tanto las observaciones como las producciones escritas corresponden a un momento intermedio de la escritura,

específicamente, el borrador o textualización. Si bien, se realiza planificación, esta es a nivel grupo curso y está centrada a explicar la situación retórica del texto a escribir.

Al centrarse en las observaciones, se obtuvo la información a partir de la interacción entre profesor y estudiante. La docente se centró en tres tipos de errores relacionados con la representación de la tarea, la organización textual y el código escrito, los cuales fueron evidenciados durante las tres clases. El error relacionado con la dependencia de lo literal sólo fue considerado en la producción del texto expositivo, ya que se utilizó información que permitiese la producción de un nuevo texto.

El error más abordado es la organización textual. En este error la docente considera, en todas las producciones, la cohesión, el orden de ideas y la estructura del texto a elaborar: *“falta el saludo en la carta”* (3.1.8), *“faltó dar ideas de cómo mejorar el problema”* (3.1.17), *“falta un desenlace”* (3.2.19), *“debes incluir gráficos que tengan relación con el texto que escribiste”* (3.3.7).

El error relacionado con la representación de la tarea también fue abordado de manera frecuente en las clases. Se hizo mención al propósito textual, es decir, el qué, por ejemplo: *“la leyenda debe mezclar realidad y fantasía”* (3.2.9). La audiencia, es decir, el para quién, solo se recalcó en la producción de la carta al alcalde: *“te debes centrar en una solicitud al alcalde”* (3.1.14), en el resto de los textos no se hace alusión a este elemento.

La presencia del error relacionado con el código escrito fue menor que las dos anteriores, sin embargo, se presentó en todas las clases observadas. Se abordó la ortografía puntual y literal, la docente indica explícitamente la inclusión de puntos, comas y mayúsculas *“falta mayúscula en los sustantivos propios”, “incluye puntos y comas”, “no olvides las tildes”*. En ocasiones aludió a *“faltas de ortografía”* para indicar el error, pero no precisa en la falta.

El error relacionado con la dependencia de lo literales el de menor presencia, se presenta sólo en la producción del texto expositivo y en dos ocasiones, aludiendo al uso literal de información traída por lo niños para producir un nuevo texto.

El error relacionado con la referencia del lenguaje no se evidenció en las clases observadas.

En los trabajos de los estudiantes, corregidos por la docente, fue posible evidenciar la detección de errores de la docente de forma escrita. Se observó el reconocimiento de errores relacionados con la organización textual y el código escrito en todas las revisiones realizadas por la docente a través de comentarios y marcas dentro del texto. En el primero,

se recalcó la ortografía acentual, literal y puntual, en lo que respecta al segundo error, se recalcó la cohesión de las ideas y la superestructura de los textos.

El error relacionado con la representación de la tarea se evidenció en dos clases. La docente, en la producción de la carta, enfatiza la situación formal y recalca un uso del lenguaje acorde al propósito mediante comentarios. En la producción de la leyenda, la docente hace referencia al propósito textual, específicamente, al tema en que se debían enmarcar cada uno de los textos.

Al igual que en las clases observadas, en la producción del texto expositivo se evidenció el reconocimiento del error relacionado con la dependencia de lo literal: *“no copies de forma textual la información que trajiste”* (D.3.3.8).

El error relacionado con la referencia del lenguaje se reconoce en la producción del texto expositivo y la leyenda, enfatizando las repeticiones constantes de palabras: *“comienzas siempre con la misma palabra”* (D.3.2.8), *“usa sinónimos”* (D.3.3.5).

Por último, en la entrevista focalizada la docente aludió a los errores que ella considera como los más comunes de los estudiantes en las diferentes producciones textuales. La profesora comunicó a través de ese instrumento que el error que ella reconoce como frecuente y relevante es el desarrollo de ideas, es decir, la coherencia y cohesión, perteneciente al error relacionado con la organización textual. Cabe destacar que la docente recalca que es el error que repercute más en el proceso de escritura, antes que el código escrito.

Caso n°4: 5° básico

La docente de este caso fue observada durante tres clases de 45 minutos cada una. En una de ellas se trabajó la producción textual de un poema, considerando la planificación y textualización del proceso cognitivo de la escritura. En las otras dos clases observadas se trabajó la producción de un texto argumentativo donde se consideró la planificación- de forma grupal y centrada en la contextualización de la situación retórica-textualización y revisión del proceso de escritura.

Como en los casos anteriores, la docente facilitó una muestra de ocho producciones textuales de los estudiantes corregidos por ella. Se tuvo acceso a las revisiones durante el proceso y el producto en lo que respecta al texto argumentativo, mientras que en el poema se contó con el texto correspondiente al momento de la revisión.

En las clases observadas, la docente detectó errores que se relacionan con la organización textual, el código escrito, la representación de la tarea, la referencia del

lenguaje y la dependencia de lo literal. Los dos últimos fueron detectados en una sola ocasión, mientras que el primero es aquel error que la docente más reconoce en el trabajo de los estudiantes.

El error más abordado fue la organización textual, existiendo una amplia diferencia con el resto de los errores, los cuales se abordaron en determinadas clases y de forma específica.

En lo que se relaciona al error más detectado por la docente – la organización textual- se observó que releva aspectos relacionados con la superestructura, al hacer alusión a la cantidad de versos *“te faltó cambiar versos”* (4.1.17) y al empleo de argumentos y tesis: *“¿cómo pueden convencer a la gente con sus argumentos?, ¿qué les falta incluir para eso?”* (4.2.15). También se observa detección de errores relacionados con la organización interna del mensaje, como por ejemplo, el uso de conectores en la redacción y la coherencia de ideas al recalcar la importancia de la tesis con el resto de los argumentos. En síntesis, la consideró la estructura y la coherencia interna del texto.

El error relacionado con la referencia del lenguaje se presentó de forma específica, haciendo alusión al uso de lenguaje figurado en la producción del poema.

El error relacionado con la representación de la tarea, el cual también se presentó de forma específica, se detectó en la producción del poema y el texto argumentativo, enfatizando la relación del texto con el propósito y con el destinatario al cual se dirige: *“¿a quién va destinado el texto?”* (4.2.12), *“recuerden que deben dejar clara su posición desde el principio”* (4.3.5).

El error relacionado con el código escrito no fue relevado. Solo se explicitó en dos ocasiones, en la primera le comunica a una estudiante que tiene faltas de ortografía *“debes corregir la ortografía”* (4.1.8), mientras que en la segunda hace alusión a la ortografía puntual: *“no veo puntos y comas”* (4.3.12).

En este caso se presentó el reconocimiento del error relacionado con la dependencia a lo literal, específicamente en la clase de producción del poema, la cual consistió en utilizar la técnica de préstamo literario, utilizando algunos versos de un poema original para producir un nuevo texto lírico. Debido a la naturaleza de la actividad, la docente recalca en una ocasión a un estudiante que realice mayores cambios en su producción y que no copie literalmente las ideas del poema original.

En los trabajos de los estudiantes, corregidos por la docente, fue posible evidenciar la detección de errores de forma escrita. La docente, además de incluir comentarios y revisiones dentro de la producción del poema y el texto argumentativo, en este último hizo

entrega a cada estudiante de una rúbrica, presentada en la figura 4, para que puedan conocer lo que se evaluará y utilizarla en el proceso de escritura para autoevaluarse.

Categoría	6	4	2	0
Estructura de texto tipo ensayo	El ensayo posee explícitamente introducción, desarrollo y conclusión, con los elementos correspondientes a cada una de las partes.	El ensayo posee explícitamente introducción, desarrollo y conclusión, sin presencia completa de los elementos correspondientes a cada una de sus partes.	El ensayo posee introducción, desarrollo y conclusión de manera poco explícita y con ausencia de los elementos correspondientes a cada una de las partes.	El ensayo no posee introducción, desarrollo y conclusión.
Presentación de la tesis	La introducción posee una presentación explícita de la tesis que se desarrollará a lo largo del ensayo	La introducción presenta la tesis que se desarrollará de manera más o menos clara.	La introducción presenta la tesis de manera implícita y poco clara.	La introducción no presenta la tesis que se trabajará a lo largo del ensayo
Pertinencia de la tesis	La tesis presentada es pertinente al tema y al destinatario correspondiente.	La tesis es más o menos pertinente al tema y al destinatario correspondiente.	La tesis es pertinente al destinatario, pero no al tema que corresponde.	La tesis no es pertinente al tema ni al destinatario correspondiente.
Argumentos que apoyan la tesis	Presenta al menos cuatro argumentos de distintos tipos para apoyar la tesis.	Presenta más de tres y menos de cuatro argumentos de distintos tipos para apoyar la tesis.	Presenta más de dos y menos de tres argumentos de distintos tipos para apoyar la tesis.	Presenta menos de dos argumentos de distintos tipos para apoyar la tesis.
Desarrollo de la conclusión	La conclusión relaciona los argumentos expuestos con la idea principal del ensayo y expone su posición de manera explícita y clara.	La conclusión presenta una baga relación entre los argumentos expuestos y el tema principal y expone su posición de manera explícita	La conclusión no presenta relación entre los argumentos expuestos y el tema principal y expone su posición de manera explícita	La conclusión no presenta relación entre los argumentos expuestos y el tema principal, ni expone su posición de manera explícita
Aspectos formales	Utiliza lenguaje adecuado al destinatario del texto y considera los elementos formales propios del contexto en el que se enmarca.	Utiliza lenguaje más o menos adecuado al destinatario del texto y considera los elementos formales propios del contexto en el que se enmarca.	No utiliza lenguaje adecuado al destinatario del texto, pero considera los elementos formales propios del contexto en el que se enmarca.	No utiliza lenguaje adecuado al destinatario del texto ni considera los elementos formales propios del contexto en el que se enmarca.
Ortografía y conectores	El ensayo no presenta errores ortográficos que distraen en la lectura del texto y utiliza variedad de conectores pertinentes al desarrollo de su escritura	El ensayo presenta dos o tres errores ortográficos que distraen en la lectura del texto y utiliza una variedad aceptable de conectores pertinentes al desarrollo de su escritura	El ensayo presenta cuatro a seis errores ortográficos que distraen en la lectura del texto y utiliza una pobreza en la variedad de conectores pertinentes al desarrollo de su escritura	El ensayo presenta más de seis errores ortográficos que distraen en la lectura del texto y no utiliza variedad de conectores pertinentes al desarrollo de su escritura.

Figura 4. Rúbrica aplicada por la docente del caso 4.

En la rúbrica, se evidenciaron determinados errores que se relevan dentro de la producción, a través de criterios de logro: organización textual, en lo que respecta a la estructura externa e interna del texto; código escrito, sin distinguir entre tipos y referencia del lenguaje, a través de la inclusión de vocablos adecuados al destinatario. La presencia del error relacionado con la representación de la tarea se incluye a través de la importancia del contexto en el uso del lenguaje y la pertinencia de la tesis.

La docente, a través de comentarios escritos, también relevó algunos errores. Dentro del texto argumentativo, detectó los errores que aparecen en la rúbrica de manera focalizada. Realiza constantes alusiones a la organización textual, enfatizando el desarrollo de ideas y la calidad de los argumentos con comentarios tales como: “*explicitar modos de persuadir a las autoridades*” “*incluir un respaldo*” (D.4.2.6), “*¿cómo relacionan este argumento con la tesis del inicio?, ¿qué es necesario incluir para que exista mayor relación?*” (D.4.2.5). También, en esta misma producción, reconoció errores relacionados con la representación de la tarea, haciendo alusión al uso del lenguaje formal y la adecuación de los argumentos a los destinatarios.

En la producción del poema, de manera puntual, detectó errores vinculados a la dependencia de lo literal comentando el excesivo uso del poema original para producir uno nuevo y la referencia del lenguaje, al hacer alusión a la falta de expresividad (lenguaje figurado) en el texto. El error relacionado con código escrito se aprecia en pocas ocasiones, que puede deberse a la brevedad de la producción.

Considerando las percepciones obtenidas de la entrevista focalizada, la docente comunicó que los errores más comunes de los estudiantes se relacionan con la ortografía y la referencia del lenguaje, sin embargo, no los consideró como lo más relevante en la producción, más bien valoró la relación del texto con su propósito, es decir, la representación de la tarea y la estructura textual u organización textual.

6.2 Tipos de retroalimentación utilizados por los profesores

En este segundo objetivo específico se busca evidenciar, en las prácticas de los docentes, el tipo de retroalimentación utilizado frente a cada error detectado dentro de la enseñanza aprendizaje de la producción escrita (objetivo específico 1). Para la recogida de información, se utilizaron las observaciones de clases, las producciones escritas de los niños corregidas por los docentes y las entrevistas focalizadas a cada profesor.

Caso n°1: 3° básico

Considerando los procesos cognitivos de la escritura, la retroalimentación se efectuó de forma evidente durante la textualización, más que en la planificación, ya que esta última se llevó a cabo a nivel grupo curso y se centró en contextualizar los propósitos de la escritura (situación retórica). Solo en una ocasión, se observó una planificación mucho más intencionada desde el punto de vista de los procesos cognitivos de la escritura, sin embargo, su retroalimentación fue una revisión individual a algunos estudiantes, no existiendo un momento de revisión para cada uno, lo que sí sucedió en la textualización de las diferentes escrituras.

En general, la docente recorrió los dominios B, C y D al momento de retroalimentar, es decir, las desaprobaciones, las especificaciones de lo que debe mejorar y los diseños de caminos para la mejora, respectivamente. Sin embargo, se situó constantemente en el dominio C, especificando a los estudiantes qué y cómo deben mejorar. Constantemente les indicó el error de forma explícita, y en ocasiones, es la docente quién indicó cómo mejorar la tarea, evidenciando el camino a seguir.

El dominio B (desaprobaciones), si bien no se presenta de igual forma en todos los errores, la docente los utilizó para adjudicar el calificativo de “malo” frente a la tarea realizada, con expresiones tales como *“la fecha está mal”* (1.1.21), *“hay algo malo ahí”* (1.1.20), *“hay palabras mal escritas”* (1.4.17).

El dominio D (diseños para la mejora) se presentó a través de preguntas de comprensión y reflexión realizadas por la docente al estudiante, mediante diálogos entre ambos actores. En la retroalimentación de todos los errores detectados se utiliza más de alguna vez, sin embargo, no es el que más se utilizó. Se presenta en mayor medida en el error relacionado con la representación de la tarea. Las preguntas que dirige la profesora a los estudiantes suelen apelar a la visualización de la mejora, en donde el estudiante tiene una participación, a diferencia de los otros tipos de retroalimentación: *“la profesora le dice a un estudiante ¿cuál era el tema de la carta?, mira la pizarra. El estudiante lee lo que estaba escrito en la pizarra y dice escribirle a la directiva sobre las irresponsabilidades. La profesora le dice tú les escribiste a ellos, pero ¿qué? Él le contesta que sobre hacer un paseo, pero que él no escribió nada sobre la irresponsabilidad”* (1.1.31), *“La profesora le dice que debe dar una opinión en el texto. Una niña le dice que no sabe cómo. La profesora le dice que si está de acuerdo que la U bajó su rendimiento en el fútbol. Ella responde que sí. La profesora le pregunta el porqué, a lo que la niña contesta por el cambio de futbolistas. La profesora le dice que acaba de dar una opinión.”* (1.2.19)

El dominio A (castigo) no se presenta dentro de la observación de clases. La docente, en ningún momento, relaciona el error con un castigo.

En lo que respecta a la revisión de producciones textuales de los estudiantes, la docente facilitó una muestra perteneciente a las escrituras evaluadas en lo que ella califica como pre escritura, según la información desprendida de la entrevista. Explica que luego de revisarlas, vuelve a entregárselos a los estudiantes para que se den cuenta de sus errores, y si el tiempo lo permite, puedan corregirla nuevamente. Cabe mencionar que no se tuvo acceso a la producción de los estudiantes editada por ellos mismos luego de los comentarios que la docente les entregaba, ni tampoco se contó con la revisión de la planificación del poema observada durante una clase.

Se observó en las correcciones de la escrituras, que la comunicación de criterios de logro se presentó en todos los tipos de textos, aspecto esencial del dominio C de la tipología de retroalimentación. Estos criterios se centraron en aspectos que se evaluaron como logrados, medianamente logrados o no logrados mediante el uso de tickets, que representan un puntaje, sin ser convertidos a nota, ya que la docente manifestó que no califica este tipo de actividad, esto puede ser observado en la figura 5. Hay que recalcar que estos criterios se redactaron privilegiando lo conceptual (redacción, formato, ortografía, etc.), sin incluir lo que se espera de cada uno de ellos, lo que los diferencia de una explicación de criterios propios del dominio D. Estos criterios de logro se relacionaron con errores de ortografía y organización textual, sólo en la poesía se incluyó la referencia del lenguaje a través de la inclusión de un criterio llamado “figuras literarias”.

El código escrito es retroalimentado, además de la inclusión de un criterio de logro, mediante el uso del dominio C de la retroalimentación, específicamente haciendo alusión al qué debe mejorar con el uso de marcas gráficas. En ocasiones, la docente explicitó cómo debe mejorar escribiendo bajo los errores ortográficos el uso correcto.

En determinados casos, la docente utilizó comentarios, que entregaron mayor información de los puntajes obtenidos en cada criterio de logro considerado. En ellos se explicó qué se debe mejorar (dominio C), entregando diferentes consejos, por ejemplo: *“debes fijarte si repites muchas palabras”* (D.1.1.8) al considerar la referencia del lenguaje o *“recuerda que debes opinar”* (D.1.2.8), al considerar la representación de la tarea. También, la docente incluyó comentarios que relacionan el error con un lugar preciso dentro de la producción, sobre todo lo que se vincula con la organización textual, por ejemplo: *“te falta un verso”*, *“aquí no hay 4 estrofas”* (D.1.4.9) o lo que se vincula con el código escrito al hacer marcas en los errores ortográficos.

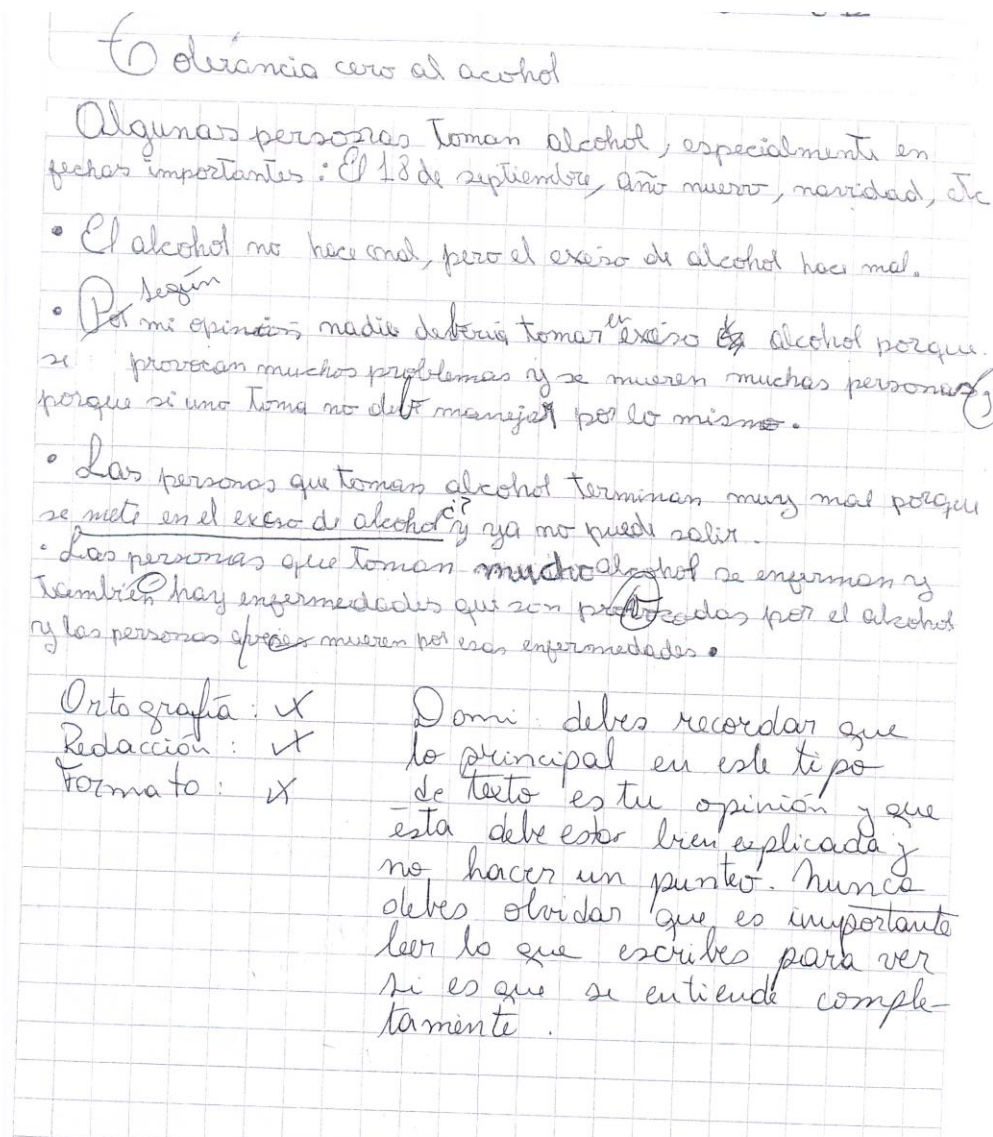


Figura 5. Revisión realizada por docente del caso 1 a la redacción de un texto de opinión.

Considerando las percepciones de la docente a través de la información obtenida de la entrevista focalizada, ella recalcó que el uso de indicadores, y comentarios asociados a éstos son efectivos para retroalimentar el error de forma oral y escrita. Así, en palabras de la docente, permite que los estudiantes se den cuenta de sus errores, apoyándolos en la comprensión de las pautas y los comentarios entregados. Además, mencionó que les lee los textos producidos al estudiante, “con el fin de ver si comprenden lo que escribieron, tienen mayor comprensión oral que escrita, entonces, el hecho de leerlas, les permite darse cuenta de los errores” (E.1.8). A partir de lo obtenido en la entrevista focalizada, fue posible concluir que la docente se aproxima al dominio D de la retroalimentación, al considerar criterios y permitir al alumno diagnosticar su error.

Caso n°2: 3° básico

Tal como se mencionó en el análisis anterior de este caso, en las clases observadas la docente consideró los momentos correspondientes a la planificación y textualización del proceso de escritura. En cada una de ellas retroalimentó de la misma forma, sin evidenciar matices en una etapa y otra. En las clases observadas, se vislumbró una mayor retroalimentación de los errores relacionados con el código escrito y la organización textual, lo que coincidió con el análisis descriptivo anterior. También se observó la retroalimentación de la referencia del lenguaje y la representación de la tarea pero en menor medida.

Considerando todos los errores detectados, la docente utilizó tipos de retroalimentación que se clasifican en los dominios B y C, es decir, se centró en las desaprobaciones y en las especificaciones de los errores respectivamente. En todos los errores detectados la profesora utilizó la desaprobación (B) para indicar el error en el trabajo de producción escrita, así como también retroalimentó especificando qué se debe mejorar, es decir, indicando explícitamente el error (C).

El dominio B (desaprobaciones) se presentó en todos los errores detectados por la docente. Utilizó en general el calificativo “malo” para indicar el error, pero en ocasiones específicas empleó otros términos como “desordenados” (2.4.6). También alude a expresiones tales como “aprendan a trabajar bien” (2.2.10) o “están muy lentos” (2.2.16).

El dominio C (especificaciones del error) se abordó, en mayor medida, en cada uno de los errores detectados. La docente especificó lo que deben mejorar a los estudiantes, es decir, indicó el error explícitamente de manera verbal o gráfica (marcas). Este recurso fue el más utilizado por la docente al momento de retroalimentar cada tipo de error, utilizando expresiones tales como *eso no es destinatario, es el saludo* (organización textual) (2.1.16), “mariposa es con s” (código escrito) (2.2.9) o *“tienes que escribirle a tu amigo secreto”* (representación de la tarea) (2.1.18). En un determinado error, la docente utilizó otro tipo de intervención dentro de este mismo dominio: retroalimentación de la organización textual considerando modelos, específicamente, utilizó ejemplos de modelos de escritura (noticia) para que el estudiante visualice el error a través de la proyección en el pizarrón de un ejemplo de texto: *“vean la noticia del pizarrón y fíjense dónde va el titular”* (2.4.4).

El dominio A (castigos) y el dominio D (diseños para la mejora) no se visualizaron dentro de las prácticas observadas.

En lo que guarda relación con la revisión de producciones textuales de los estudiantes por parte de la docente, se consideró una muestra que ella facilitó y que se

realizaron en las clases observadas. Cabe mencionar que no se tuvo acceso a la producciones finales individuales y grupales realizadas por los estudiantes. Por lo anterior, no se contó con una muestra de trabajos corregidos por la docente en la última clase del texto noticioso donde sí fue observada una etapa de edición dentro del proceso de escritura. En el resto de las clases observadas sólo se mencionó que los estudiantes pueden corregir sus textos en sus casas.

Dentro de las producciones, se observó que el código escrito es el error que más se retroalimenta. Se abordó mediante el dominio C, especificando qué se debe mejorar con marcas, encerrando en un círculo dónde está el error, y en menos ocasiones la docente especificó cómo se debe mejorar, por ejemplo, incluyendo comentarios sobre cómo debiese ir escrita una palabra. En dos ocasiones específicas la docente reconoció y retroalimentó el error relacionado con la organización textual, a través de comentarios tales como: “¿saludo?” y “¿despedida?” (D.2.1.4).

El resto de los errores detectados- referencia del lenguaje y representación de la tarea – no son retroalimentados en las revisiones. De hecho, se apreciaron errores en la organización interna del mensaje y en el uso de palabras dentro de los textos, pero no se retroalimentaron. Esto indica que dentro de la revisión de las producciones textuales el código escrito fue relevado en comparación con el resto.

La docente no utilizó criterios o puntajes para especificar el logro de la tarea. Sólo marcas, y en menor grado, entregó comentarios específicos. En la figura 6 se observa un ejemplo de revisión realizada por la docente de este caso.

Hoja de planificación: Poema

Nombre integrantes: _____

Fecha: viernes 28 de Sep

Texto (clasificación)	literario (lírico) ✓
Título	La amistad ✓
Cantidad de estrofas	3 ✓
Cantidad de versos por estrofa	4 ✓
Recurso poético	Comparación ✓
Tema a tratar	amistad ✓
Bosquejo	La amistad Tu siempre fuiste mi mejor amigo como un lindo pajarito que brilla en el cielo mostrando amistad con todos. Tus flores son de colores, <i>¡completar!</i>

Figura 6. Revisión realizada por docente del caso 2 a la planificación de un poema.

La docente indicó, mediante la entrevista focalizada, que retroalimenta a través “*de comentarios escritos, al momento de revisar la actividad de forma individual y corrección oral o en la pizarra*” (E.2.3). También considera que el uso de pautas de cotejo es útil para retroalimentar, así como la revisión junto al alumno a través de preguntas que permitan que él se dé cuenta de su error y de cómo corregirlo.

En lo que respecta a la retroalimentación de la organización textual, la docente comunicó que la realiza a través de producciones de forma grupal, valora la estructura, y para comprobar el aprendizaje, les pide que indiquen en sus producciones las partes del texto y las estrategias para identificarlas.

El uso de marcas para retroalimentar la ortografía, para la docente, resulta efectivo para que los estudiantes se den cuenta de los errores más comunes, y que en posteriores producciones no se vuelvan a cometer.

Caso nº3 - 4º básico

En este caso, la docente retroalimentó en mayor medida durante el proceso de textualización. La planificación está considerada más como estrategia para la motivación que como un momento para la organización de ideas.

En lo que respecta a las tres clases observadas fue posible vislumbrar que los errores relacionados con la organización textual y la representación de la tarea son los más retroalimentados.

En general, la docente recorrió los dominios B y C al momento de retroalimentar, es decir, las desaprobaciones y las especificaciones de lo que debe mejorar, respectivamente. Aun así, el dominio C fue el que más se presentó para retroalimentar los errores evidenciados, especificando lo que se debe mejorar y cómo hacerlo. La docente opta por dar a conocer el ámbito del error: “*faltan ideas de cómo mejorar el problema*” (3.1.17), “*falta el saludo de la carta*” (3.1.8), “*no veo ningún punto*” (3.3.17). En otras ocasiones, además de lo mencionado anteriormente, explica la forma de mejorar el error, especificando lo que debe hacer el estudiante: “*en la introducción falta algo más general...comienza con la clasificación del animal y dónde se encuentra*” (3.3.12), “*debes abreviar bien septiembre (se lo escribe en una hoja)*” (3.1.7), “*te falta incluir más información de la que trajo (le marcó con un lápiz aquella información que le podría servir)*” (3.3.22).

El dominio C se evidenció, también, en la comunicación de criterios de logro en dos clases, a través de la explicitación de los requerimientos para la producción. La profesora

escribió en la pizarra una serie de indicaciones para que los niños los tomaran en cuenta en sus redacciones, pero no se explicitaron como indicadores o criterios a ser evaluados.

En sólo una ocasión se evidenció una retroalimentación centrado en las desaprobaciones (dominio B), específicamente para dar a conocer un error relacionado con el código escrito a través del calificativo “malo”.

El dominio A (castigo) no se presentó dentro de la observación de clases. La docente, en ningún momento, relacionó el error con un castigo.

En lo que se relaciona con la muestras de producciones textuales revisados por la profesora es importante reiterar que pertenecen a una etapa considerada intermedia dentro del proceso de escritura, no se contaron con evidencias de escrituras pertenecientes a los últimos momentos del proceso.

Dentro de las muestras consideradas se evidenció una retroalimentación en base a comentarios y marcas. No hubo alusión a pautas o indicadores de evaluación. Si bien correspondían a textos que la profesora declara como borradores y que no evalúa de forma sumativa, no hay explicitación del logro de cada uno de los criterios que comunicó en dos de las clases observadas.

A continuación, se presenta la corrección de un trabajo de un estudiante, donde se visualiza el estilo de corrección antes explicado: marcas y comentarios, sin indicadores:

¿Porque las flores son
de colores?

(Leyenda mapuche)

Una niña, llamada Melian, se preguntaba
¿Porque las "rosas" son rojas?

Cuenta la leyenda que el pueblo mapuche
había sembrado unas flores, pero el pue-
blo no sabía que tipo de flor era.

Tras días mas tarde el pueblo sintien
unos balazos y un temblor en sus pies, se
dieron cuenta que veían a lo lejos unos
guerreros españoles.

^{algunas} una niña que cuidaba a las flores
y siempre estaba al lado de ellos. Bien-
que los cuidaba muy bien, y ella era la
única que sabía como se llamaban las
flores, estos se llamaban rosas.

^{no es necesario} ^{idea} Ese mismo día a la niña le llegó un
balazo. De parte de los guerreros espano-
les y la niña derramaba su sangre
por las rosas y por eso las rosas son rojas.

Bien, responde a una leyenda.
Revisar ortografía y redacción

Figura 7. Ejemplo de retroalimentación escrita realizada por docente de caso 3.

La mayoría de los comentarios se utilizaron para retroalimentar la organización textual. La docente incluyó, en todas las producciones textuales, una retroalimentación escrita que relacionó con este error, centrándose en la coherencia de ideas y la estructura textual a través de comentarios tales como: *“pon atención en la estructura”* (D.3.1.5), *“falta una conclusión”* (D.3.3.6), *“ordenar estos párrafos”*, *“te recomiendo incluir ejemplos”* (D.3.3.7), entre otros. Se desprende, por lo tanto, una retroalimentación centrada en el dominio C, específicamente aludiendo a lo qué debe mejorar el estudiante. En determinadas ocasiones, la docente dio a conocer explícitamente cómo mejorar (dominio C) al indicar en la producción de la carta dónde se debe ubicar la fecha y cómo ordenar las ideas (D.3.1.4).

El código escrito fue retroalimentado con comentarios que aluden al dominio C de la retroalimentación, específicamente haciendo alusión al qué debe mejorar, por ejemplo: *“corregir ortografía”* (D.3.1.8), *“usar mayúsculas”* (D.3.1.6), entre otros. Cabe mencionar que el primer ejemplo fue el más utilizado. Además, este error, frecuentemente, se retroalimentó con marcas dentro del texto, especificando el error ortográfico y corrigiendo encima de él, en síntesis, la docente indica cómo debe mejorar (dominio C).

El error relacionado con la representación de la tarea, al igual que la anterior, se retroalimentó con comentarios, que se clasifican en el dominio C, especificando qué se debe mejorar, por ejemplo: *“no responde a una leyenda”* (D.3.2.9), *“recuerda usar un lenguaje acorde para dirigirte al alcalde”* (D.3.1.7) y *“no debes describir, sino narrar”* (D.3.2.9).

El error relacionado con la dependencia de lo literal fue retroalimentado con comentarios, los cuales daban a conocer el uso de la copia textual de información dentro de la producción del texto expositivo, lo que se relaciona a un dominio C de la tipología de retroalimentación, especificando qué se debe mejorar.

En lo que respecta al error relacionado con la referencia del lenguaje, este fue retroalimentado a través de comentarios, explicitando el error de repetición excesiva de palabras, lo que se relaciona, como en los errores anteriores, con el dominio C de la tipología de la retroalimentación al sólo dar a conocer el error, pero no enfatizar en caminos para la mejora.

Por último, de la entrevista focalizada fue posible desprender información relacionada con la retroalimentación del error, la docente recalca que busca que el estudiante se dé cuenta de su error, y si tienen dificultades para hacerlo, ella los guía para que lo estudiante lo visualicen *“se vuelve a leer lo que ellos han escrito. Se trata de que visualicen sus propios errores, a través de la lectura que hacen”* (E.3.3). Explicó que de forma escrita, es decir, en las misma producciones textuales ella *“al inicio de la clase les hace una pauta en pizarra de lo que tienen que considerar y, a partir de eso, se las reviso y les hago comentarios”* (E.3.7). De forma oral, si los errores son comunes entre todos retroalimenta de forma grupal, frente al curso, si no interactúa de forma individual con cada estudiante.

La docente mencionó que, como no hay mucho tiempo para comprobar la inclusión de los comentarios, suele localizar el error claramente en el texto para asegurar que de un modo u otro el estudiante pudo darse cuenta del error.

Caso n°4: 5° básico

La clase observada de la producción del poema correspondió a una etapa intermedia de la escritura, mientras que las clases correspondientes al texto argumentativo corresponden a tres momentos: planificación, textualización y revisión. Sin embargo, la docente intencionó mucho más la retroalimentación en los dos últimos momentos. Al igual que en los otros casos, la docente utilizó la planificación para situar el proceso de escritura, más que para generar espacios de producción textual.

En este caso, la docente retroalimentó la textualización mediante entrevistas personales y comentarios escritos, y en el caso del texto argumentativo utilizó autoevaluaciones (lista de cotejo). En el momento de revisión del texto argumentativo, utilizó rúbricas para informar el logro.

En general, la docente recorrió los dominios C y D al momento de retroalimentar, es decir, se centró en la especificación del error y en el diseño de caminos de mejora, respectivamente. Los dominios A y B no se observaron dentro de las prácticas de la docente.

Debido a la alta presencia del error relacionado con la organización textual, fue en este error donde la docente utiliza ambos dominios de la retroalimentación, mientras que en el resto de los errores se centró en el dominio C, específicamente, mediante la comunicación explícita del error al estudiante.

En el error relacionado con la organización textual, se relevó la explicación de cómo mejorar el error, perteneciente al dominio C, y la utilización de preguntas de reflexión y comprensión por parte de la docente, perteneciente al dominio D, para que el estudiante lograra comprender el error y su mejora. En lo que respecta al primer dominio, la docente no solo indicó el error, también explicó la forma de mejorarlo con expresiones tales como *“ustedes pusieron que la comida saludable era fundamental para el obtener un buen rendimiento, por lo tanto, la parte final debe considerar eso, a modo de cierre”* (4.3.7) o *“está muy bien, sólo que una estrofa le quedó con menos versos de los que tenía el original, por lo tanto, debe parearlos”* (4.1.11).

El dominio D de la retroalimentación en la organización textual, se vislumbró en interacciones entre docente y estudiante. Se establecen preguntas de reflexión y comprensión hacia el alumno, por ejemplo: *“¿con qué se relacionaría un argumento de un nutricionista?... un niño contesta que con la salud, porque es parecido al doctor”* (4.2.9) o *“¿y qué decidieron que debe haber en el colegio? Una niña del grupo le contesta que un kiosco saludable. La profesora les pregunta: ¿y dónde deberías incluir eso en tu texto?”* (4.3.10). También, la docente incluyó a los estudiantes en el diagnóstico del error, es decir, no sólo realizó preguntas, sino que también avanza junto con el estudiante para que pueda el mismo vislumbrar su error y su mejora, por ejemplo, *“¿cómo me creen que yo vi un accidente en la calle? Una niña le dice que con fotos o algo así. La profesora le dice, ¿entonces qué falta en sus argumentos? Una niña dice que faltan respaldos. La profesora le dice que bien, les pregunta qué respaldo sería el más adecuado. Una niña le dice que un doctor o también unas personas que se hayan enfermado.”* (4.2.11). Por último, dentro de este dominio, se observó en una ocasión la discusión de estrategias para la mejora del error, en donde la docente interviene para que los estudiantes busquen caminos para mejorar, en otras palabras, ellos escogen el más adecuado recorriendo posibles mejoras para el error detectado junto a la orientación de la docente y los compañeros: *“La profesora pide que busquen un argumento que esté a favor de la comida chatarra. Un niño le dice que no se le ocurre. La profesora les dice que no es necesario alguien que esté completamente a favor, puede ser alguien que sepa que hay puntos en contra, pero igual ve algo favorable a la comida chatarra. Un niño le dice que puede ser un doctor, pero otro niño le contesta que lo ve difícil porque él ve la salud, podríamos usar a una mamá. La profesora le pregunta qué argumento entregaría, a lo que el niño contesta que de vez en cuando no es malo, ya que los niños disfrutan la comida chatarra”* (4.3.4).

Las producciones escritas de los estudiantes coincidieron con los momentos del proceso de escritura observados en las clases, pero, además, se contó con una revisión sumativa del proceso de producción del texto argumentativo. En esta última revisión, la profesora utilizó rúbricas las cuales reflejaron la retroalimentación de la organización textual, tanto interna como externa, y el código escrito. En cada una de ellas, los criterios describían diferentes niveles de logro. Los estudiantes tenían acceso a esta pauta desde el inicio de la producción del ensayo. Una vez finalizada, la docente registra en el instrumento el nivel obtenido en cada criterio considerado, lo que se traduce en una nota.

El uso de la rúbrica se asocia al dominio D de la retroalimentación, específicamente a la explicación de criterios de logro y no tan solo su comunicación. Esta estrategia fue utilizada desde el inicio de la producción escrita de los estudiantes para retroalimentar los errores relacionados con la representación de la tarea, el código escrito, la organización textual y la referencia del lenguaje. Esto conllevó a otra actividad evaluativa, en donde la docente solicitó que cada grupo autoevalúe su trabajo a partir de una lista de cotejo, cuyos indicadores se desprendían de la rúbrica. Esta fue aplicada una vez que los estudiantes habían finalizado una primera versión del texto argumentativo, teniendo la posibilidad de mejorarla para la entrega definitiva. Ante esta actividad, se evidencia el mismo dominio (D), pero otro tipo de tarea: la participación de los estudiantes en el diagnóstico del error.

Dentro de los textos, la profesora retroalimentó con comentarios escritos en dos momentos de la producción textual: inicialmente, durante la planificación y en último momento, en la redacción, una vez que se entregó la revisión final junto con la calificación. Utilizó comentarios al margen- se pueden observar en la figura 8- en ambas instancias. Se retroalimentó en mayor medida la retroalimentación de la organización textual, el código escrito y la representación de la tarea, y en menor la dependencia de lo literal en la producción del poema.

La argumentación:
 "Kiosco saludable v/s patio de comida rápida"

El tema del texto es: La Comida

Se habla mucho que la alimentación (el alimento, comida) es:

Es poco saludable y se consume en
mucho cont. no es formal una abrenación
en un texto de este tipo

Los que creen que sí, como los niños (nombre de la persona que lo dice), dicen

que: en un patio de comida rápida

haya = haber

y... en que sostienes tu argumento
algún respaldo

También sostienen que: con todo lo que pueden hacer
que se haga el patio de comida

harán

explicar modos de
persuadir a las
autoridades del colegio

Sin embargo, también hay argumentos de peso contra esta opinión. Dicen

los médicos (nombre de quién lo dice) que los casos de
niños obesos aumentan y sigue aumentando
con el paso del tiempo

algún respaldo?
afas - porcentajes

Además creen que: los niños tendrán problemas en
la salud y tendrán menos vida por
enfermedades

¿de qué tipo?

Deben recurrir a sus conocimientos
generales

Vistos los diferentes puntos de vista y las razones en que se apoyan, como grupo
creemos que:

no a ser obeso y por eso tenemos que
ditar eso y enseñarles la manera
de la comida saludable y así hacer
que se preocupen de su salud.

porque así comerán saludable y serán unos
niños fuertes y grandes. ✓

Finalmente señalamos que así los niños serán Felices
y no se discriminaron tanto por
ser gordos.

Es una buena conclusión,
pero se alejan del contexto
y tema en cuestión
¿Qué ocurre en el colegio?



Figura 8. Ejemplo de retroalimentación escrita realizada por docente de caso 4.

En general, los comentarios entregados por la docente se situaron dentro del dominio C, dando a conocer el error y cómo debe mejorarlo, a través de intervenciones y marcas dentro de las producciones. Se presentaron preguntas de comprensión y reflexión del error, parte del dominio D de la retroalimentación, para dar a conocer errores relacionados con la organización textual y la representación de la tarea, por ejemplo: “¿Quieren comida saludable en los colegios?, entonces, ¿qué apoyan el kiosco saludable u otro sector de comida? (D.4.3.5); ¿Qué es necesario incluir para que se entienda más la ley que nombran? (D.4.2.5).

No se visualizaron retroalimentaciones asociadas al dominio A (castigos) y B (desaprobaciones).

La docente, mediante la entrevista focalizada, comunicó que la forma más efectiva para retroalimentar las producciones textuales de los estudiantes es cuando se acompaña durante todo el proceso de escritura. Recalcó que la utilización de rúbricas y de pautas de observación permiten que el estudiante pueda vislumbrar los criterios mucho mejor que a través de un solo comentario, lo que permite que el estudiante pueda ser consciente del proceso “permite ver lo que le falta, ver sus logros” (E.4.12), sobre todo al momento de retroalimentar de forma escrita. Oralmente, recalcó que son mucho mejores las conversaciones individuales que en público, con el fin de no afectar a la autoestima, pero siempre considerando lo que está en las pautas de evaluación entregadas o los criterios que se informaron en el inicio de la clase, dependiendo del momento de enseñanza del texto y la producción en sí. A partir de lo anterior, se puede concluir que la profesora valora dentro del proceso prácticas asociadas al dominio D de la retroalimentación.

Al momento de ser preguntada por la razón de utilizar rúbricas en unas clases y en otras no, la docente aclaró que la producción del texto argumentativo correspondía a una etapa final de la unidad lo que justifica el uso de rúbrica, mientras que el uso sólo de comentarios en la retroalimentación del préstamo literario se justifica ya que fue una actividad inicial de la unidad de producción de textos líricos.

6.3 Valor de la retroalimentación declarado por los profesores

En este tercer objetivo específico se busca evidenciar, a través de entrevistas focalizadas, el valor que los profesores otorgan a la retroalimentación. Para eso se indagó en la conceptualización, las oportunidades de mejora consideradas en la producción escrita,

las formas que ellos consideraran efectivas para comunicar los errores y las diversas dificultades para efectuar una retroalimentación de calidad.

Caso n°1 – 3° básico

La docente del presente caso comunicó, a través de la entrevista focalizada, que la retroalimentación es un proceso que permite apoyar el proceso de escritura, con el fin de mejorar y que *“lo ideal es retroalimentar durante el mismo proceso, para que puedan ocupar lo que se les dice en la corrección de sus textos”* (E.1.4).

Comunicó que el aporte de la retroalimentación está en que permite al estudiante valorar las actividades más allá de la nota, es decir, preocuparse del proceso, lo que *“desarrolla habilidades para utilizarlas en otras producciones textuales”* (E.1.5). La efectividad de la retroalimentación va de mano del acompañamiento en las diferentes etapas del proceso de escritura: planificación, producción y revisión, sin embargo, el tiempo limita en que realmente se efectúe continuamente, agregando que la planificación es la etapa que brinda mayor retroalimentación.

La profesora indica que la existencia de indicadores son formas efectivas de retroalimentar en forma escrita y que la autoevaluación es necesaria para que el estudiante se dé cuenta de lo que escribe enfatizando que es necesario explicarlas para que sean comprendidas.

Declara que brinda oportunidades de mejora de las producciones textuales cuando el tiempo se lo permite, por lo tanto, no siempre lo realiza. A veces les indica que reescriban el texto a partir de revisiones, pero no las alcanza a revisar las correcciones que realizaron, *“por lo menos, reviso la planificación (...) de modo de ver si reconocen el propósito del texto”* (E.1.9). En ciertas ocasiones, toma en cuenta los errores y aciertos de una producción en futuras redacciones, con el fin de recordarles en lo que han avanzado y en lo que deben seguir superando.

La falta de tiempo y la cantidad de alumnos son reconocidas como dificultades para efectuar una retroalimentación de calidad diciendo que: *“con 44 niños no alcanzo a revisar todo”* (E.1.9), lo que impide que la retroalimentación sea para todos.

Caso n° 2 – 3° básico

La docente comunicó que la retroalimentación es una forma de corregir el error en el momento oportuno, con el fin de explicar el error de manera conceptual: *“una explicación conceptual del por qué es un error y cuál sería la opción correcta”* (E.2.4). Le otorga la

ventaja de fortalecer, en los estudiantes, la comprensión de lo que está aprendiendo en relación a la escritura.

El aporte de la retroalimentación, para la docente, radica en que permite ayudar y guiar a los estudiantes en la corrección de los errores, lo que por consecuencia, incrementa el aprendizaje en las áreas relacionadas con la escritura. Además, agrega, que la retroalimentación debe realizarse en todo momento de la escritura *“cuando se entregan las instrucciones de la actividad, al momento de realizar la producción y cuando esta se finaliza”* (E.2.6).

La docente indica que las alternativas que tiene el estudiante para mejorar su trabajo *“es la misma clase o de tarea para la casa”* (E.2.10). También, propicia que entre los alumnos comenten lo que hicieron y realizar otra actividad similar para aplicar lo aprendido.

La profesora indica que el uso de comentarios y pautas de cotejos son claves para retroalimentar de manera efectiva, sin embargo, el tiempo, la cantidad de alumnos y la extensión de la producción son dificultades para efectuar una retroalimentación de calidad.

Caso n° 3 – 4° básico

A través de la entrevista focalizada, la docente informó que la retroalimentación *“es un proceso importante para que los estudiantes corrijan errores fundamentales”*. El aporte de este proceso para la docente radica en permitir que *“los alumnos mejoren, corrijan sus errores y sigan avanzando a mejores redacciones”* (E.3.5). El momento oportuno para retroalimentar, según la docente, es *“inmediatamente después que se realice la producción, ya que después se olvidan de lo que hacen”* (E.3.6) recalcando la inmediatez en la entrega de comentarios.

La docente explicitó que *“no siempre alcanza en una clase a corregir sus producciones”* (E.3.10), por lo mismo, brinda otros momentos para que los estudiantes corrijan sus textos. Ellos se llevan a la casa los comentarios recibidos para que puedan rehacer y traer el texto la próxima clase, pero indica que *“a veces, no incluyen todos los comentarios, pero no siempre es posible seguir revisándoles sus escritos porque hay que avanzar con los contenidos”* (E.3.10).

Para la docente, el lenguaje simple y la relación con lo abordado en clases son claves para que la retroalimentación sea comprendida por los estudiantes, sin embargo, recalca que *“debido al tiempo, no siempre se puede corroborar que la mejora que se solicitó la haya realizado”* (E.3.11), en ocasiones debe decirles a los estudiantes explícitamente el error e indicarles qué hacer para garantizar la comprensión.

Caso n° 4 – 5° básico

En la entrevista, la docente comunicó que la retroalimentación en la escritura *“ayuda a que los niños vayan viendo que si lo que escriben es comprensible para los demás”*(E.4.4), por lo que su aporte radica en hacer entender las falencias y cómo se pueden mejorar, *“la retroalimentación sirve para intencionar contenidos, que los ayudará a que el proceso esté mucho más enriquecido”* (E.4.5).

La docente recalcó que la retroalimentación *“tiene que ser constante (...) uno siempre tiene que estar apoyando durante la escritura, hasta el proceso final”* (E.4.6). Además, mencionó que *“no es suficiente con comentarios o indicios, para ellos las pautas de evaluación son sumamente importantes”* (E.4.6), en estas últimas mencionó rúbricas, autoevaluaciones y listas de cotejo.

Enfatizó que una forma efectiva de retroalimentar de forma escrita es la utilización de rúbricas por sobre las escalas de valoración, ya que permiten visualizar niveles de logro, sin embargo no siempre los estudiantes lo comprenden, por lo que las complementa con una observación escrita en el instrumento o en el mismo texto que aclare las categorías evaluadas. Como forma efectiva de retroalimentar oralmente, la docente comunica que establece diálogos individuales para dar a conocer los errores, con el fin de no afectar en la autoestima, además, agrega, que en estos diálogos se basa en las pautas de evaluación que consideró para la producción.

La docente comunicó que *“todo texto tiene etapas, y la reescritura es una importante, por lo que los estudiantes siempre tendrán la oportunidad de mejorar el texto”* (E.E4.10) a esto agregó que las instancias para mejorar las producciones existen y se apoyan desde el comienzo.

Por último, la docente reconoció que el tiempo y la cantidad de alumnos son dificultades para efectuar la retroalimentación. Además, agregó que *“no solo la unidad gira en torno a la escritura, hay otros contenidos que hay que tratar”* (E.4.9), por lo que no puede ocupar un largo periodo en comunicar niveles de aprendizaje.

7. Discusión y conclusiones

7.1 Tipos de errores considerados por los profesores

La producción de textos desde un enfoque comunicativo destaca el empleo de múltiples habilidades que permiten al estudiante desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas (Alvarez, 2010). La escritura, por lo tanto, no es una actividad sesgada, requiere de múltiples elementos que el estudiante pone en juego para que el texto que produzca tenga sentido, dando relevancia a aspectos como la organización textual, el dominio del código escrito y la representación de la tarea o situación retórica (Ruiz Flores, 2003).

Debido a la diversidad de textos producidos en los casos estudiados, los errores fueron relevados de forma diferente dependiendo del género discursivo que se trabajó. En el caso, por ejemplo, de textos expositivos y de opinión donde se requiere utilizar información proveniente de otros, por lo que el error relacionado con la dependencia de lo literal se vio relevado en algunas producciones. Es diferente lo que sucede con el error relacionado con la organización textual, ya que se observó en la mayoría de los casos. Sin embargo, la situación retórica, la cual es relevante para situar el texto dentro de una situación comunicativa, se presentó en determinadas ocasiones y fue relevante en algunos casos más que en otros.

En el caso 4, tanto en las observaciones como en la revisión de las escrituras de los estudiantes, la docente consideró múltiples aspectos, e incluso supeditó el dominio del código escrito en relación a la comunicación del mensaje escrito, recalcando la relevancia de que la escritura responda a una tarea comunicativa. En este caso, se presenta un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad (Didactex, 2003).

La docente del caso 2 es aquella que trató con mayor énfasis errores centrados en el código escrito, sobre todo en la revisión de las escrituras de los estudiantes, desde esta lógica su visión de la escritura se centra en un enfoque relacionado con el estudio normativo y descriptivo de esta habilidad comunicativa (Mendoza y Cantero, 2003) lo que implica una visión sesgada de la actividad de escribir.

En la entrevista focalizada las docentes comunicaron aquellos errores que ellos relevaban en sus prácticas pedagógicas. La mayoría reconoció que la escritura es un proceso complejo y que la coherencia de ideas es un error frecuente y relevante en el proceso de escritura, más que el formato y la ortografía. Se puede concluir que existe una

incongruencia entre lo declarado por las docentes y lo que realmente llevan a cabo en la sala de clases, excepto en el caso 4, en donde lo comunicado con la docente en relación a la detección de errores tiene relación con lo observado y con la revisión de los trabajos de los estudiantes.

Se puede concluir, en general, que las docentes no abordaron la multidimensionalidad de la escritura al momento de corregir y retroalimentar las producciones textuales de los estudiantes, se centraron en errores que no siempre fueron coherentes con la profundidad y complejidad del proceso de escritura. La mayoría de los docentes dio relevancia a la organización textual como error, considerando la superestructura de cada escritura, recalcando en cada clase observada que el texto escrito debe responder a una estructura prototípica. Sin embargo, no es latente, tanto en los criterios de logro como en los diálogos que se establecieron entre profesor y alumno la macroestructura o microestructura del texto, es decir, lo semántico y lo morfosintáctico (Ruiz Flores, 2009). La situación retórica, dimensión esencial ya que *“hace que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece”* (Didactex, 2003, p. 97) también se alude de forma puntual y superficial, en la mayoría de los casos se abordó el qué escribir, pero se dejó de lado la audiencia, aun cuando se enfatiza al dar las instrucciones del trabajo, pero no al momento de retroalimentar. La docente del caso 4 fue la que más se acercó a visualizar los errores de una forma integrada y acorde a la actividad comunicativa que se llevaba a cabo.

De esta manera, es posible decir que la escritura es vista de manera sesgada y que priman aspectos de forma, más que de fondo, dejando de lado lo pragmático, aspecto fundamental de la relación entre texto y contexto. Esto dificulta que la escritura se entienda como un proceso, debido a que diferentes errores cobrarán fuerza, dependiendo del momento de escritura, y que se tengan en cuenta los diferentes aspectos de la competencia discursiva textual, como parte de la competencia comunicativa.

7.2 Tipos de retroalimentación utilizados por los profesores

En relación a la retroalimentación de los errores de los estudiantes en las producciones textuales, todas las docentes observadas en más de una oportunidad evidenciaron el error cometido al estudiante. Las docentes comunicaron, tanto por escrito como oralmente, cuál fue el error en el proceso de escritura, lo que se conoce como dominio

C, según la tipología de Tunstall y Gipps (1996). No se evidencia en ningún caso una retroalimentación evaluativa centrada en el castigo (A), pero sí en la docente del caso 2 se evidencia una retroalimentación centrada en las desaprobaciones (B), calificando el trabajo de los estudiantes con expresiones tales como: *“¿te gustaría recibir una carta así?”, “no tiene nada que ver con la estructura que vimos de la carta, esta desordenada”, “aprendan a trabajar bien”*, lo que implica una retroalimentación centrada en el individuo más que en la misma tarea de escritura, lo que la aleja de la intención de mejorar los aprendizajes, ya que *“la retroalimentación tiene probabilidades de ser más efectiva cuando genera una respuesta de orden cognitivo más que afectivo”* (William, 2009, p. 3). Hay que destacar que durante el mayor tiempo los docentes estudiados al retroalimentar se centraron en la tarea de escritura, y no en el individuo, lo que es positivo desde la mirada de una retroalimentación efectiva por lo dicho anteriormente, además, en la mayoría existe una preocupación por dar información sobre el nivel de la tarea realizada en función de algo esperado (Clarke, 2001).

La retroalimentación en la producción escrita permite que el estudiante desarrolle una conciencia metalingüística de su proceso (Camps y Ribas, 2000), lo que es facilitado cuando se provee retroalimentación que permita a los alumnos avanzar. Por lo mismo, una retroalimentación que no solo evidencie el error, sino que también diseñe caminos para la mejora permitirá involucrar al estudiante en el proceso de escritura y convertirlo en un escritor experto, lo que tiene coherencia con el dominio D de la tipología de Tunstall y Gipps (1996). En los casos observados, fue posible evidenciar que en algunos casos las docentes establecieron diálogos con los estudiantes, sobre todo en los casos 1 y 4, donde se buscó que este último comprendiera el error más allá de su comunicación a través de preguntas de reflexión, involucrando al estudiante en el diagnóstico del error y haciéndole participe en la búsqueda de soluciones. Esta forma de retroalimentar es propia del dominio D y solo se pudo vislumbrar de manera clara en la observación de clases, debido a que para obtener evidencias es necesario orientar el estudio hacia otros niveles de la retroalimentación como es la autorregulación de los estudiantes y los procesos cognitivos que llevan a cabo (Hattie y Timperley, 2007) y no tan solo hacia el docente que es lo que busca esta indagación. Es importante mencionar que solo la docente del caso 4 exploró diferentes estrategias de retroalimentación pertenecientes al dominio D: participación del estudiante en el diagnóstico del error, preguntas de reflexión y comprensión sobre el error y explicación de los criterios de logro, mientras que en el caso 1 solo utilizó la primera estrategia.

Entre las docentes se observó una diferencia para retroalimentar por escrito. En general, utilizaban estrategias que se clasificaban en el dominio C y D de Tunstall y Gipps (1996), pero abordan estos dominios de diferente manera. La docente del caso 1 retroalimentó en la mayoría de los trabajos a través de indicadores que incluyen un valor numérico, la docente del caso 2 utilizó marcas, la del caso 3 utilizó solo comentarios y la docente del caso 4, además de comentarios, utilizó rúbricas, como instrumento para la heteroevaluación, y listas de cotejos, como instrumento para la autoevaluación.

De los casos observados, en tres de ellos (1, 3 y 4) las docentes comunicaron criterios de logro los cuales, según Nicol y Macfarlane-Dick (2007) permiten al estudiante evidenciar sus errores y tener claridad de las metas de aprendizaje, aspecto esencial de una retroalimentación efectiva. Sin embargo, se diferencian en el modo de aplicarlo y su relevancia en las diferentes clases. De los tres casos, en el 4 los criterios fueron entregados con mayor especificidad, lo que conllevó a una visualización de niveles de logro frente a cada criterio. De lo anterior, se desprende que no solo la cantidad de retroalimentación es relevante, sino que también la calidad los comentarios del profesor en cuanto son *"breves, escritos con claridad y fácil de comprender"* (Knight, 2003, p.13). La docente otorga explicaciones de lo que se espera y del nivel logrado a través de uso de rúbricas que conviven tanto con la retroalimentación realizada en las clases como en la entregada en la revisión de los trabajos.

En la entrevista focalizada, lo comentado anteriormente también estuvo presente. Solo la docente del caso 4 recalcó en esta instancia la importancia de la definición de criterios a través del uso de rúbricas como instrumentos de evaluación. Desde la evaluación para el aprendizaje, Shepard (2006) considera que las metas deben definirse explícitamente y ser visibles para los estudiantes ya que *"los estudiantes desarrollan la comprensión de las expectativas por medio de la retroalimentación y de las autoevaluaciones, gracias a las cuales los criterios se vinculan directamente a sus propios esfuerzos de aprendizaje"* (Shepard, 2006, p.25). El uso de criterios explícitos e instrumentos de evaluación permite que el estudiante internalice los estándares y desarrolle una actitud metacognitiva frente a sus propias tareas de escritura. Considerando lo anterior, se pudo concluir que el uso de pautas de evaluación como forma de retroalimentar, explicando criterios y niveles de logro no es una metodología común entre las profesoras observadas para retroalimentar el trabajo de los estudiantes y su inclusión aún es incipiente.

En el mismo caso 4 fue posible observar una aplicación que involucra tanto a los estudiantes (autoevaluación) como al profesor (heteroevaluación), desde esta mirada esto es coherente con el dominio D, permitiendo que el estudiante adquiriera mayor habilidad en la autoevaluación o la confianza para asumir un mayor compromiso en una tarea (Mottier, 2010). En el resto de los casos, las docentes no intencionaron la autoevaluación de los aprendizajes de manera sistemática, lo que sumado a una entrega de criterios poco claros, dificulta el involucramiento de los estudiantes en el proceso cognitivo al momento de escribir: *“se ha visto cómo es precisamente en este proceso de autorregulación que la evaluación formativa puede facilitar y guiar el desarrollo y el control sobre el propio texto que se está escribiendo”* (Camps y Ribas, 2000, p. 204).

Se observó una diferencia en el modo de retroalimentar ciertos aprendizajes. Al respecto, William (2009) menciona que “diversos modos de retroalimentación pueden ser diferencialmente efectivos para diferentes tipos de aprendizajes. Por ejemplo, las formas de retroalimentación que son más efectivas en el desarrollo de habilidades de bajo nivel y conocimiento del contenido pueden no serlo tanto para las habilidades de orden superior” (William, 2009, p. 22). En los casos estudiados, el código escrito, en general, fue retroalimentado utilizando estrategias que se vinculan al dominio C, especificando con marcas cuál es el error cometido (círculos, cruces, etc). En cambio, los errores relacionados con la organización textual y la representación de la tarea, y en los casos en donde se evidencia el error al estudiante (dominio C), se incluyen comentarios en los cuales se explica con mayor detalle el error lo que puede deberse a que no siempre son aspectos localizables a través de una marca, si no que involucran el sentido del texto, por lo que el tipo de retroalimentación depende del error detectado. Además, cabe mencionar que fueron aquellos errores que más se retroalimentaron mediante estrategias que pueden ser clasificadas en el dominio D, sobre todo en los casos 1 y 4, donde se involucró al estudiante en la comprensión y mejora del error mediante interacciones bidireccionales.

Desde la concepción de la escritura como un proceso recursivo (Didactext, 2003), las docentes dieron cuenta que existen momentos en el proceso de escritura, que permiten lograr un texto coherente y cohesivo. Sin embargo, no se observó la recursividad en la mayoría de los casos. Las docentes retroalimentaron en mayor medida la textualización, quienes consideran y explicitan que el texto de esta etapa es un borrador que debe ser mejorado, pero no se observaron instancias en donde el estudiante pudiese aplicar lo retroalimentado para mejorar su texto. La planificación fue tratada como estrategia de enseñanza para contextualizar la actividad, en lugar de retroalimentar las

concepciones previas y la organización de la información, que resulta ser relevante, ya que es en esta etapa donde se proyecta mentalmente el texto final, desde el qué decir y cómo decirlo (Ruiz Flores, 2009). La docente del caso 4 fue la única que realizó una retroalimentación vinculada no solamente a la textualización, sino que también a la revisión (producción de texto argumentativo).

En conclusión, en lo que respecta a los tipos de retroalimentación es posible decir que la mayoría de las docentes observadas realizan un tipo de retroalimentación que se clasifica en el dominio C de la tipología de Tunstall y Gipps, es decir, se centran en describir el error, más que en la entrega de estrategias para mejorar, *“siendo insuficiente desde la mirada de una evaluación para el aprendizaje, que los maestros simplemente den una retroalimentación respecto de si las respuestas son correctas o incorrectas. En vez de ello, para facilitar el aprendizaje, es igualmente importante (...) que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento”* (Shepard, 2006, p. 19). Además, los resultados reflejan que en los casos 1, 2 y 3 si bien se retroalimentó y en alguno de ellos se estableció un diálogo con el estudiante que lo involucra en el diagnóstico de errores, no se observaron espacios en donde el profesor pudiese verificar que la retroalimentación entregada fue comprendida, ya que no existían revisiones o conversaciones posteriores a la entrega de la retroalimentación escrita, por lo mismo, la retroalimentación no estuvo presente en todo el proceso de escritura. La retroalimentación, desde la mirada de la evaluación para el aprendizaje, busca, más que la toma de decisiones por parte del profesor, la comprensión del propio aprendizaje por parte del estudiante *“la práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida”* (Black y William, en William, 2009, p. 23) por lo tanto, para que la retroalimentación sea más efectiva el docente debiese buscar espacios para comprobar que la retroalimentación entregada es comprendida, lo que permitiría que el estudiante, junto al profesor, diseñen los caminos hacia la mejora, aspecto esencial del dominio D, lo que solo fue posible vislumbrar de manera sistemática en el caso 4.

La retroalimentación es efectiva cuando las siguientes interrogantes se presentan tanto para los estudiantes como para los profesores: ¿hacia dónde voy? (¿cuáles son los objetivos?), ¿cómo voy? (¿qué tan lejos se está de la meta?), y ¿y ahora?

(¿qué actividades deben llevarse a cabo para mejorar) (Hattie y Timperley, 2007). Desde los casos observados, es posible concluir que si bien ciertas características de la retroalimentación efectiva fueron apreciadas, estas no fueron sistemáticas y no se presentaron de forma conjunta en las diferentes instancias de aprendizaje, lo que dificulta que el estudiante alcance autonomía en el proceso de escritura, forma parte de su proceso de aprendizaje y que pueda utilizar en un mediano o largo plazo estrategias metacognitivas, aspecto clave para alcanzar la experticia en esta área.

6.3 Valor de la retroalimentación declarado por los profesores

En lo que respecta al último objetivo específico de este estudio, a través de la entrevista focalizada fue posible indagar en el valor que le otorgan las docentes a la retroalimentación del aprendizaje de la producción escrita. Todas las docentes la consideran un aporte para el aprendizaje y recalcan que es un elemento que debiese estar presente en todo el proceso de escritura lo que difiere, en la mayoría, de lo observado en las clases. Sin embargo, todas las docentes comunicaron que el tiempo no les permitía indagar más allá la puesta en marcha de las recomendaciones entregadas durante el proceso de escritura. Tres docentes tanto en las clases, como en sus comentarios entregados en la entrevista demostraron que no era posible comprobar que la retroalimentación entregada era comprendida o aplicada por los estudiantes, lo que conlleva también a concluir que el proceso de escritura no es llevado a cabo en su totalidad. Lo anterior trae como consecuencia un alejamiento de los procesos cognitivos propios de la acción de escribir, en donde prima la recursividad y el transcurso de diferentes momentos planificación, textualización y revisión (Didactext, 2003).

Las docentes, a partir de lo comunicado en la entrevista, se pueden clasificar en dos grupos: aquellas que consideran que la retroalimentación permite corregir errores (caso 2 y 3) y aquellas que la consideran como una oportunidad de mejora (caso 1 y 4) lo que es coherente con las prácticas de retroalimentación observadas, ya que en los dos últimos se evidenció un acercamiento, en mayor medida, al dominio D de la tipología de Tunstall y Gipps.

Para finalizar, se concluye – a partir de la entrevista- que la retroalimentación es valorada por las docentes como una herramienta importante para el proceso de escritura, sin embargo, los resultados obtenidos a partir de las observaciones y el análisis de documentos arrojan que no la están aplicando de manera efectiva en sus prácticas, lo que se vincula a un desplazamiento de la escritura como un proceso recursivo. En la mayoría

de los casos, la retroalimentación de la escritura se sitúa en una corrección de errores, sin generar acciones que permitan a los estudiantes diseñar caminos para la mejora, así como una carencia de criterios claros y específicos que facilitarían la comprensión de la retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007). La docente del caso 4 es la que más se acerca a estrategias coherentes con una retroalimentación efectiva: uso y explicación de criterios, involucramiento del estudiante en el diagnóstico de los errores y valoración del proceso cognitivo durante la tarea de escritura, sin embargo, se necesita contar con mayor información para evidenciar la comprensión de la retroalimentación y el empleo de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, lo que permitiría, por consecuencia, indagar en mayor profundidad el dominio D de la tipología de Tunstall y Gipps (1996) en los casos observados.

8. Limitaciones y proyecciones

Esta investigación es un estudio profundo y detallado, lo que hizo necesario aceptar algunas limitaciones. Tal como se mencionó en el apartado anterior, la imposibilidad de observar de manera más prolongada la retroalimentación de la escritura limitó la evidencia del dominio D de la tipología de Tunstall y Gipps, ya que implica un acompañamiento al estudiante más que al profesor con el fin de estudiar los procesos cognitivos y las estrategias de metacognición asociados a la retroalimentación.

Otra limitación fue la escasa información con la que se contó para analizar la retroalimentación del logro, que es un aspecto que debiese ser considerado en futuros análisis. Sin embargo, esta indagación pretende motivar la realización de nuevos estudios más amplios y sistemáticos, sobre la base que proporcionan los casos previamente analizados.

En relación a las proyecciones de esta investigación, al existir una diferencia entre todas las docentes observadas, resultaría relevante indagar en la vinculación entre las prácticas de retroalimentación y la formación profesional de las docentes vinculada a la evaluación de los aprendizajes, con el fin de establecer razones de estas divergencias y establecer necesidades de formación dentro del establecimiento, vinculando la formación/capacitación con la práctica pedagógica, más aún cuando todas reconocen la dificultad del tiempo y aun así las estrategias de retroalimentación difieren entre una docente y otra.

Resulta también relevante de estudiar la planificación de enseñanza/aprendizaje de la escritura, sobre todo para entender realmente si el concepto de la escritura como proceso es un supuesto desde el inicio, lo que contribuiría también a que el proceso recursivo de la retroalimentación fuese coherente con la concepción de aprendizaje de la escritura.

Siempre y cuando se apliquen los procesos cognitivos de la escritura, se podría efectuar un estudio sobre las diferencias y/o semejanzas de los estilos de retroalimentación según el momento de escritura que se lleve a cabo.

Finalmente, resultaría relevante estudiar la retroalimentación vinculada a mejoras a largo plazo, que pudiesen generar como conclusiones el impacto de determinados estilos de retroalimentación en el aprendizaje de la producción textual en los estudiantes.

9. Bibliografía

- Ahumada, P. (2002). *La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Álvarez , T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Amaranti Pesce, M. (septiembre, 2010). *Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. *Pensamiento Educativo*, 39 (2), 47-58
- Balcázar, P.; González, N.; López, A.; Gurrola, G. & Moysén A. (2006). *Investigación Cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 65 – 81.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 8, 139-148.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Camps, A. & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos, 30. Madrid: CIS
- Didactext, (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 15, 77 – 104.
- Elliot, R. (2010). Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement*, 8, 70–91.
- Flórez, R.; Torrado, M. C.; Arévalo, I.; Mesa, C.; Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Hattie, J. A. (1999, Junio.). *Influences on student learning* (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand). Recuperado de <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650>
- Hattie J. & Timperley W. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- Hawe, D & Watson (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31 (1), 43–58.
- Knight, N. (2003). Teacher feedback to students in numeracy lessons: Are students getting good value? *SET: Research Information for Teachers*, 3, 40–44.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.

- McGrath, A.L., Taylor, A., & Pychyl, T.A. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2 (2), 1-14.
- Mendoza, A. & Cantero, F. (2003). Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos, en Mendoza, A. y otros (Eds): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mineduc (2012). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2006). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago: Mineduc.
- Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. En R. Anijovich (comp.) *La evaluación significativa* (pp 43-67). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M (2003). *Paradigmas e investigación educativa*. Madrid: McGrawHill.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Sanmartí, N.; Simón, M. & Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: 10 años después. *Alambique*, 48, 32-41.
- Shepard, L. (2006). Classroom assessment. En Brennan, R (Eds.) *Educational Measurement* (4º ed., pp. 623-646). Westport, CT: Praeger
- Stake R.E (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata

- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404.
- Valles, M. (2007). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancia para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* 3 (3), 15-44
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? En C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

10. Anexos

10.1 Códigos de las observaciones, documentos y entrevistas

Para generar las categorías y subcategorías, tanto para las observaciones de clases, las entrevistas y el análisis de documentos, se optó por identificar la información por medio de códigos.

Para las observaciones, se utilizó un código de 3 números. El primero correspondió a la identificación de caso (1, 2, 3, 4), el número de la observación y el número de párrafo en que se encuentra la información. La codificación de las observaciones quedó expresada de la siguiente manera:

1	1	1
Número del caso.	Número de la observación.	Número de párrafo.

Para los documentos, específicamente los trabajos de producción escrita de los estudiantes, se utilizó una letra, correspondiente al instrumento de recogida de información: documentos (D), y tres números correspondientes al caso, la clase a la cual pertenecen y el número del párrafo en donde se encuentra la información, respectivamente.

D	1	1	1
Instrumento de recogida de información	Número de caso	Número de correspondiente a la clase a la cual pertenece el	Número del párrafo

Para las entrevistas se utilizó una letra y dos números. La letra corresponde al instrumento de recogida de información: entrevista (E), mientras que los números corresponden al caso y al párrafo en que se encuentra la información.

E	1	1
Identificador del instrumento de recogida de información	Número del caso	Número de párrafo

10.2 Entrevista focalizada a docentes: Guión común

Evaluación de la escritura

1. ¿Qué tipo de situaciones evaluativas utiliza para evidenciar el aprendizaje de la producción de textos de sus estudiantes?
2. ¿Qué aspectos valora al corregir las producciones escritas de sus estudiantes?

Errores detectados en la escritura

3. ¿Cuáles son los errores más comunes que se presentan en la escritura de sus estudiantes?
4. ¿De qué forma da a conocer los errores más comunes en la producción escrita al estudiante?

Retroalimentación de la escritura

5. ¿Qué es para usted la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción textual?
6. ¿Cuál es el aporte de la retroalimentación en el aprendizaje de la producción textual?
7. Según usted, ¿en qué momentos se debe realizar la retroalimentación de las producciones de los estudiantes?
8. ¿Cuál es la manera más efectiva, según usted, retroalimentar a los estudiantes de forma escrita?, ¿y de forma oral?
9. ¿Qué dificultades se le presentan para efectuar una retroalimentación de calidad a sus estudiantes?
10. Después de retroalimentar los trabajos de sus estudiantes, ¿Qué alternativas tiene el alumno para mejorar el texto

10.3 Entrevista focalizada a docentes: Guión específico

Caso 1

Retroalimentación de la escritura

1. Usted retroalimenta la escritura considerando aspectos, tales como: ortografía, formato, redacción, etc. ¿Cómo se da cuenta usted que el estudiante comprende el tipo de retroalimentación dada?
Se ve un poco, con... una... conocer los indicadores que se van evaluar, y lo otro con los comentarios que les escribo al lado con palabras...

Caso 2

Errores detectados en la escritura

1. En las clases observadas, los errores de ortografía son indicados a través de marcas. ¿Cuál es la efectividad de esta modalidad?

Retroalimentación de la escritura

2. ¿De qué forma retroalimenta a sus estudiantes los errores relacionados con la organización textual?

Caso 3

Retroalimentación de la escritura

1. Las producciones escritas de sus alumnos son retroalimentados a través de comentarios, ¿cómo garantiza la comprensión de éstos por parte de los estudiantes?

Caso 4

Retroalimentación de la escritura

1. ¿Qué ventajas tiene el uso de rúbrica para la retroalimentación de la producción escrita?
2. ¿De qué depende que la retroalimentación sea realizada mediante una rúbrica y en otras situaciones a través de comentarios escritos?