PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

RETROALIMENTACIÓN A LA ESCRITURA EN ACTIVIDADES CON FOCO EN LO GRAFOMOTOR DURANTE LA TRANSICIÓN DE KÍNDER A PRIMERO BÁSICO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN

FEEDBACK TO CHILDREN'S WRITING IN FINE MOTOR SKILLS ACTIVITIES DURING THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO FIRST GRADE, IN PUBLIC SCHOOLS OF CONCEPCIÓN

POR
MARÍA LORETO MUÑOZ ABRINES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BIBLIOTECA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al Grado de Doctorado en Educación

Profesor Guía: Dr. Sergio Martinic Valencia

Octubre de 2017
Santiago, Chile

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BIBLIOTECA

©2017, María Loreto Muñoz Abrines

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Página de calificaciones

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

RETROALIMENTACIÓN A LA ESCRITURA EN ACTIVIDADES CON FOCO EN LO GRAFOMOTOR DURANTE LA TRANSICIÓN DE KÍNDER A PRIMERO BÁSICO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN

POR

MARÍA LORETO MUÑOZ ABRINES

Profesor Guía: Dr Sergio Martinic _____

Lector: Dra. Alejandra Meneses_____

Lector: Dra. Susana Mendive_____

Lector: Dra. Celia Rosemberg _____

Octubre de 2017

Santiago, Chile

DEDICATORIA

A cada docente de kínder y primero básico

"la caligrafía, como la piel, muestra el exterior de la persona, pero bajo la piel, palpita un organismo vivo, la sangre, las ideas, la información. Por ello, cuando se les corrige la caligrafía, se les corrige su exterior, quedando invisibilizado todo su interior y su potencial".

Graves (2002, p. 163).

AGRADECIMIENTOS

Los resultados de esta investigación son fruto de un largo e intenso camino que se ha recorrido. Doy las gracias a personas que no han tenido opción de no caminar conmigo y han debido aceptar todo lo que ese camino ha significado. Pero también doy las gracias a personas que en algún momento me han acompañado por opción y cuyo aporte ha sido fundamental para culminar este camino.

Agradezco a mis hijos Joaquín y Agustín, porque ellos no escogieron acompañarme en este camino y lo han hecho de la mejor forma en que han podido.

Agradezco a Dios porque logró mantenerme con la fuerza de voluntad, disciplina y salud mental que necesitaba para terminar este proceso.

Agradezco a mi padre, porque su apoyo no ha tenido límite y porque es el mejor ejemplo de profesional al que siempre he aspirado.

Agradezco a mi hermana Marcela, porque ha sido fuente de fortaleza permanente..

Agradezco a mi tutor Sergio Martinic por "sumergirme" en el fascinante mundo de las interacciones y por su paciencia durante todos estos años.

Agradezco a Miriam Navarrete porque ha sido un soporte y estímulo permanente.

Agradezco sinceramente a todo el 5° piso del Depto de Didáctica de la Facultad de Educación de la UCSC, porque me proporcionaron siempre soporte y alegría.

Agradezco sinceramente la generosidad de dos colegas por sus aportes. Andrés Ortiz, porque su minucioso trabajo permitió darle la forma y sentido que necesitaba toda la información de esta tesis. Christian Peake, por motivarme y desafiarme a perder el miedo a la estadística y por enseñarme a hacer mis propios análisis.

Dedicatoria iv
Agradecimientos v
Capítulo 1. Antecedentes y problematización 3
1.1 Dificultades vinculadas a una concepción restringida de escritura en niños..... 3
1.2 Bajo desempeño y resultados en evaluaciones de escritura. 6
1.3 Frágil relación con la escritura 8
1.4 La escritura como aprendizaje crítico durante la transición de kínder a primero básico 12
Capítulo 2: El problema de Investigación 15
2.1 El feedback como estrategia para favorecer el aprendizaje de la escritura durante la transición 15
2.2 La información entregada en los comentarios evaluativos es clave 18
2.3 Analizar el feedback desde su carácter dialógico: otras intervenciones son importantes.. 20
2.4 Tipos de Feedback entregado a niños 22
2.4.1 Tipos de feedback entregados en kínder y primero básico desde la evaluación docente. 23
2.4.2 Tipos de feedback entregados a niños de kínder a primero básico y en la escritura... 26
2.5 Preguntas, objetivos, hipótesis y supuestos 27
2.5.1 Preguntas 27
2.5.2 Objetivo general y específicos 28
2.5.3 Hipótesis de investigación 29
2.5.4 Supuestos de investigación 29
Capítulo 3. Marco teórico 30
3.1 Escritura 30
3.1.1 La concepción restringida de la escritura 30
3.1.2 Procesos vinculados a la concepción restringida de escritura 35
3.2 Teoría de feedback 37
3.2.1 Conceptualización y tipologías de feedback 37
3.2.2 Feedback en alfabetización inicial 43
3.3 La riesgosa transición de niños pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente. 50
Capítulo 4. Metodología 54
4.1 Justificación del diseño metodológico: diseño longitudinal observacional con medidas repetidas en estudio de casos múltiples y con estrategia de análisis mixto 54
4.2 Muestra 55

4.3 Procedimientos metodológicos de recogida de datos 56
4.5 Estrategia de análisis de datos 59
Capítulo 5. Resultados 75
5.1 Descripción de categorías de contexto 75
Frecuencia de actividades 75
Tipo de tipo de letra y de soporte 76
Descripción tipos de actividades 78
5.2 Categorías y subcategorías vinculadas a intervenciones docentes y niños: tipos de feedback, indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios en kinder y primero básico 87
5.2.1 Feedback 91
5.2.2 Indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios 102
5.2.3 Vinculación feedback, indicaciones y consultas docentes con tipo de letra y de soporte 111
5.2.4 Transición 124
Capítulo 6. Discusión 138
6.1 La información contenida en contexto de feedback positivo 138
6.2 La información contenida en contexto de feedback correctivo 149
6.2.1 Necesidad de información estratégica durante la corrección 160
6.3 Transición 194
Capítulo 7. Conclusiones reflexiones finales 201
7.1 Conclusiones 201
Hipótesis de investigación 204
Supuestos de investigación 205
7.2 Limitaciones de esta investigación 206
7.3 Aspectos a resolver en futuras investigaciones 207
7.4 Alcances de esta investigación 208
7.5 Implicancias para la política pública 209
Referencias 210

RESUMEN

El objetivo fue caracterizar y comparar entre kínder y primero básico en escuelas públicas intervenciones de docentes y de niños al interior de estructuras dialógicas de retroalimentación en actividades de escritura con foco en lo grafomotor. Se sustenta la retroalimentación como una intervención dialógica y evaluativa, relevante de considerar como foco de articulación curricular durante la transición. Ello, al tener el potencial de ayudar a reducir el fracaso escolar y mejorar las dificultades en la escritura. El diseño es longitudinal con estrategia de análisis mixto para 31 actividades y 11 casos. Se concluye que la retroalimentación que los docentes entregan es considerada de bajo aporte para una escritura autónoma y autorregulada, que los niños y los docentes realizan más intervenciones en kínder que en primero básico y que la combinación letra ligada y soporte con pauta demanda más indicaciones y consultas que la combinación letra imprenta y soporte sin pauta. Un hallazgo relevante es la utilización de corrección directa con estrategias. Los resultados buscan aportar a la discusión pública de la educación en primera infancia respecto a las prácticas de retroalimentación a la escritura que se necesitan para aportar a la formación de escritores autónomos y autorregulados.

ABSTRACT

The objective was to characterize and to compare schools interventions of kindergarten and first grade teachers and children, in public schools of Concepción, in dialogic structures of feedback in writing activities, with focus in fine motor skills. Feedback is considered as a dialogic intervention and a relevant evaluation strategy with focus on the curricular coordination during the transition process. Its potential is to help reducing school failure and to improve children's writing difficulties. The study's design was longitudinal; it used a mixed analysis strategy for thirty-one activities with focus on the fine motor skills, and eleven cases. It is concluded that feedback is considered by teachers as a low contribution for an autonomous and self-regulated writing. Also, that children

request more feedback, and that teachers make more interventions to children in kindergarten than in first grade. That combination of cursive writing and stand-alone support, demands more indications and queries than the combination of print and support without agenda. One encouraging finding is the use of direct correction. The results seek to contribute to the public discussion on early childhood education, regarding the practices of feedback to the writing needed,in order to facilitate the training of autonomous and self-regulated writers.

INTRODUCCIÓN

El feedback a la escritura, entendido como la información evaluativa que se entrega a los niños cuando escriben es una problemática educativa que se puede posicionar como una oportunidad o un riesgo para el tipo de experiencia que los niños construyen con la escritura, así como para su aprendizaje. En el caso particular de niños que viven en condiciones de pobreza y que cursan kínder y primero básico es un tema crítico, debido a la vulnerabilidad que presentan ante la información evaluativa que se les entrega. El feedback a la escritura en niños se posiciona como un objeto de estudio, cuyo análisis aporta a una mejor comprensión de la información que educadoras de párvulos y profesores de primero básico entregan a los niños cuando aprueban o corrigen su escritura y en consecuencia a una discusión del tipo de información que se necesita para ofrecer a los niños mejores oportunidades de aprendizaje.

Desde el campo de conocimiento del feedback a la escritura se evidencia que el conocimiento construido en torno a niños que inician su aprendizaje es limitado e insuficiente. En esta tesis se sostiene que el feedback debe ser analizado al interior de un contexto comunicativo y considerado como el último eslabón de una cadena de información que integra diversos tipos y fuentes. Ello implica que se deben analizar las intervenciones que se entregan previas al feedback, así como aquellas contenidas en el mismo. Al feedback que se entrega lo anteceden indicaciones y consultas para escribir, comentarios de niños y docentes, así como solicitudes de feedback.

La investigación construye un marco conceptual que permite abordar el problema de investigación desde los dos focos que lo integran. En primer lugar se discute la problemática del aprendizaje de la escritura en actividades que tienen como foco lo grafomotor. Este punto es fundamental para comprender el proceso en sí mismo, las necesidades que tienen los niños al enfrentarlo, las capacidades con que cuentan y por ende las características que debiera tener un feedback que aporte a una escritura autónoma

y autorregulada. En segundo lugar se discute teóricamente el feedback como una intervención dialógica, cuya información debe ser descrita y valorada teórica y contextualmente. Ello es fundamental para generar discusión respecto al tipo de prácticas de feedback que se ofrecen y que se necesitan para mejorar la experiencia y aprendizaje con la escritura en niños de kínder y primero básico. El análisis de datos contempla, análisis de intercambio desde la teoría del análisis de conversación para identificar y tipificar las intervenciones realizadas por docentes y niños y el tipo de información entregada, así como el análisis de medidas repetidas para realizar comparaciones entre kínder y primero básico. De esta manera, el problema es caracterizar y comparar el feedback, las intervenciones de niños y docentes y el tipo de información entregada durante actividades de copia en kínder y primero básico.

Esta investigación se presenta en siete capítulos, que en su conjunto dan respuesta a lo planteado. Un primer capítulo de antecedentes que tiene como objetivo introducir al lector en la problemática del feedback a la escritura en niños de kínder y primero básico. Un segundo capítulo que presenta el problema de investigación a partir de la revisión de literatura. Un tercer capítulo que presenta el marco teórico construido para sustentar y discutir el problema. Un cuarto capítulo que presenta la estrategia metodológica seleccionada en función de los objetivos de investigación y de la teoría. Un quinto capítulo que presenta resultados. Un sexto capítulo que discute los hallazgos obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo. Finalmente, se presentan en el séptimo capítulo las conclusiones a partir de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

Los antecedentes presentados a continuación tienen como objetivo introducir al lector en la complejidad que representan las demandas vinculadas a una concepción restringida de escritura para niños de kínder y primero básico y en la oportunidad que presentan los comentarios evaluativos que los docentes entregan para mejorar su experiencia y aprendizaje.

1.1 Dificultades vinculadas a una concepción restringida de escritura en niños.

La escritura es un aprendizaje relevante y de alto impacto. Las habilidades de escritura en niños pequeños, son críticas para la alfabetización (Bloodgood, 1999; Molfese, Beswick, Molnar y Jacobi-Vessels, 2006), para la lectura (National Literacy panel, NELP, 2008) y su comprensión (Graham y Herbert, 2011; Graham, Gillespie y McKeon, 2013). El tipo de actividad de escritura que predomina en el currículum escolar (Condemarin y Chadwick, 2005) busca desarrollar habilidades grafomotoras para el trazado de las letras (Berninger et al., 1992; Berninger y Swanson, 1994). Este tipo de práctica está avalada según Bigas y Correig (2008), por la proliferación de cuadernillos de caligrafía, de ejercicios de copia y todo tipo de material impreso para ejercitar la forma de las letras (letras punteadas o caminos que deben seguirse, flechas que indican la correcta dirección de los trazos). En este tipo de actividad se está privilegiando un concepto restringido de escritura (Bigas y Correig, 2008; González, 2013), ya que se vincula la escritura a un acto material y motor de escribir, de reproducir unas letras en el papel, centrado en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras. En dicho contexto la evaluación busca determinar si los niños copian de manera correcta; siendo los errores considerados frecuentemente con falta de madurez. La escritura como acto material y motor de escribir es una actividad compleja porque involucra dos tipos de dificultades que están estrechamente relacionadas: dificultades motrices y perceptivo-motrices vinculadas a la realización del trazado sobre un soporte con un utensilio y dificultades cognitivas vinculadas al conocimiento del trazado de los signos escritos. Al

respecto, la relevancia del conocimiento del trazado sustenta su enseñanza, pero no en un contexto aislado, descontextualizado y repetitivo, ya que según Lucart (1980), el hecho que los niños tengan dificultades para codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras, genera que se beneficien muy poco pasando muchas horas copiando letras hasta que no tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos. Más aun, se corre el riesgo de que los niños desarrollen una actitud extremadamente negativa hacia la escritura en su globalidad, según plantea Garton y Pratt (1991). A las dificultades anteriormente planteadas se suma el factor espacial; relacionado con la reproducción correcta de la forma de las letras, regularidad de tamaño, dirección, proporción y posición en relación a la línea base.

En síntesis, la demanda de un adecuado control de habilidades psicomotrices y gráficas y de ubicación espacial desde una concepción restringida de escritura es lo que genera que la escritura sea experimentada por los niños como un proceso frágil, sensible, largo, agotador, que requiere de un alto compromiso afectivo y motivacional. (Marchant y Tarky, 1997). Si a lo anterior se agrega el tipo de letra utilizada el escenario se complica más. La letra cursiva o ligada, tiene fuertes demandas mecánicas (Graham y Weintraub, 1996), ya que exige destrezas grafomotoras para lograr cierta regularidad, ritmo y velocidad (Condemarín y Chadwick, 2005), que son superiores a las de la letra imprenta (López, Rivera y Villagrasa, 2015), por lo que es más difícil de ejecutar motrizmente. La distinta complejidad que representa para los niños ambos tipos de letras, se evidencia desde los hallazgos de Sánchez Abchi, Borzone y Diuk (2007), al concluir que un 90% de niños de primero básico logra el puntaje máximo en fluidez y precisión en escritura con letra imprenta mayúscula, en comparación a casi un 60% que alcanza dicho puntaje en escritura con letra cursiva. Esta complejidad la reconoce la madre de un niño de kínder al expresar: "hace las letras todas separadas, imprenta es más fácil para él, pero la manuscrita la "a" manuscrita las colitas como él le dice las hace al final y se las hace separadas" (Ceballos, Leal, Quilodrán y Romero, 2016). La complejidad que dicho proceso tiene para los niños tensiona con la necesidad de automatizar las habilidades grafomotoras, ya que

cuando estas habilidades no están automatizadas, el niño debe dedicarles muchos recursos atencionales de la memoria operativa, lo que genera mucha inversión de energía y esfuerzo, que se traduce en cansancio, olvido de las ideas antes de transcribirlas, pérdida de interés en la tarea o abandono de la misma (Graham y Wentraub, 1996). Junto con ello se dificulta la elaboración del contenido del texto (Torrance y Galbraith, 2006), así como la calidad y la extensión de las producciones (Berninger et al., 1992; Berninger y Swanson, 1994). Su relevancia es tal, que se afirma que en los primeros grados, la textualización no depende solo de la coordinación de las habilidades lingüísticas y ortográficas, sino también del grado de automatización de dicha coordinación (Sánchez Abchi, et al., 2007). Considerando lo anterior, las habilidades grafomotoras se posicionan como un aprendizaje complejo pero necesario.

El hecho que niños de kínder y de primero se encuentren en la etapa precaligráfica (Serratrice y Habib, 1997), conlleva a asumir que las limitadas habilidades motoras finas dificultan la capacidad de escribir de manera legible (Conti, 2012), por lo que el producto material que crea el niño tiene rasgos que son propios del insuficiente desarrollo perceptivo-motriz que presenta. Ello se evidencia desde investigaciones que dan cuenta que un tercio de los niños en su primer año de escolaridad no poseen habilidades perceptivo-motoras suficientemente desarrolladas para producir las formas de las letras del tamaño y claridad que se les solicita (Garton y Pratt, 1991). Por ello, y como plantea Jiménez y Artiles (2001) es natural que los niños en esta etapa cometan errores de irregularidad en el tamaño de la letra, falta de precisión en la grafía, falta de dominio en el trazo, desproporcionalidad en las letras, superposición de letras, problemas en unión de letras, etc. Si dichos errores son naturales, el que se presenten no debiera condicionar en un niño el agrado o desagrado por escribir y menos si es consciente de que sabe, como se observa en el siguiente discurso donde la "chuecura" de una letra complica a un niño: "es que no me gusta, pero sé (...) porque cuando escribo me sale chueco, por eso no me gusta escribir", aunque plantea que "si no me saldría chueco ahí sí me gustaría, pero como no me sale derechito, no po" (Díaz y Price, 2012). Desde otra investigación, desde el discurso

de los padres se observa que tienen conciencia de lo que le cuesta al niño hacer la letra de un tamaño más pequeño: "Mira cuando yo le enseñe a mi hijo… sabiendo que los niños no escriben igual que uno así chiquitito… el Gadiel escribía así grande (dibuja en la mesa simulando tener una hoja), hijo puedes hacerla un poco más pequeña, ya igual grande pero más chica, no está súper bien pero más pequeño, ya igual estaba grande y después yo le decía eso mismo pero aquí en el mismo cuadradito todo ya pu y lo hizo"... (Ceballos, Leal, Quilodrán y Romero, 2016).). Se observa que el padre es consciente de que le cuesta escribir pequeño por lo que le permite escribir no tan grande, aun cuando lo motiva para que escriba más pequeño. Los niños también son conscientes de la necesidad de un tamaño de escritura más grande, así lo expresan unos niños: "me gusta escribir en las hojas porque son grandes y me cuesta menos", "escribiría grande en la pizarra", al preguntarle cómo enseñaría si fuera profesor (Arredondo, Fernández, Osorio, Vega y Vera, 2016).

En síntesis, para niños de kínder y primero básico resultan complejas las habilidades y destrezas que demandan las actividades de escritura que predominan en el Currículum escolar y que resultan tan necesarias para la automatización y por ello se debe cuidar la motivación y el agrado por escribir. Aspectos vinculados a la complejidad y errores mencionados se relacionan con un bajo desempeño y resultados en evaluaciones de escritura, como se aprecia en el punto 1.2 que se presenta a continuación.

1.2 Bajo desempeño y resultados en evaluaciones de escritura.

Borzone de Manrique y Diuk (2001), Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo (2008) concluyen que niños de 1° a 3° básico de nivel socioeconómico bajo no solo ingresan con una baja calidad de escritura alfabética y obtienen un desempeño inferior en la escritura convencional de palabras; sino que los puntajes logrados van un año desfasados en comparación a los puntajes logrados por niños de nivel socioeconómico medio. Resultados similares obtiene Romero, Islas, Pérez y Rincón (2012), al concluir que niños que ingresan a primero básico (habiendo cursado la mayoría educación preescolar)

lo hacen con un bajo nivel de conocimiento en lectoescritura inicial; que no supera el 50% de los aspectos a evaluar. Niños de nivel inicial y primer año omiten mayor cantidad de letras en palabras cuando la tarea solicitada es escritura de textos en comparación a la escritura de palabras aisladas (Borzone de Manrique, 1997; Sánchez Abchi et al., 2007). Casi un 90% de niños de primero básico logra el puntaje máximo en fluidez y precisión en escritura con letra imprenta; mientras que casi un 60% alcanza dicho puntaje en escritura con letra cursiva (Sánchez Abchi et al, 2007). Considerando todo lo planteado, es que los docentes deben ser conscientes que el perfeccionamiento del tamaño y la legibilidad de la escritura (Chartrel y Vinter, 2008; Conti, 2012; Graham y Santangelo, 2012), dependen del adecuado control de la motricidad fina. Asimismo deben entender que la fluidez que es necesaria para la legibilidad necesita de la automatización del trazado.

En síntesis, se observa que niños de nivel socioeconómico bajo aun habiendo cursado kínder no solo obtienen bajo desempeño sino que presentan un desfase importante en relación a niños de nivel socioeconómico alto. Además se observa que la omisión de letras en escritura de textos en comparación a palabras y mayores logros con letra imprenta que ligada dan cuenta de la complejidad mencionada en el punto 1.1.

Junto con lo anteriormente planteado, se observa que los niños construyen una relación riesgosa con la escritura que puede afectar de manera importante su aprendizaje; situación que se evidencia desde resultados de investigaciones cualitativas que se presentan a continuación en el punto 1.3.

1.3 Frágil relación con la escritura

Desde diversas investigaciones de corte cualitativo realizadas con familias, maestros y niños se evidencia no solo también la fragilidad que presenta el aprendizaje para niños de contexto socioeconómico bajo, sino lo dependiente que es a la afectividad y la motivación (De Caso Fuertes, García y Martínez-Cocó, 2008; Graham et al., 2013). Desde la investigación de Murillo (2013) los profesores reconocen características en los niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura y escritura en primer grado, señalando: "se rendía fácilmente, carecía de capacidad de persistencia", "no mostraba interés por aprender a leer ni escribir", "no quieren escribir". Desde otras investigaciones, se evidencia también que el interés y motivación que no muestran por la escritura si lo muestran por aspectos vinculados a su vida cotidiana familiar. En la investigación realizada por De la Cruz et al. (2002), una profesora señala: "en estos lugares donde la escritura no es algo común, no es un tema fundamental para pertenecer a un grupo, no es una cosa de pertenencia. Por ahí en el caso de este nene que yo te contaba de la "efe", él ya sabía enlazar, ya sabía amansar caballos, había toda una cosa que yo ignoro y que para mí no era importante y que él me miraba ¿cómo no es importante para vos?". En la misma línea, desde la investigación de los autores De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005), un niño se refiere espontáneamente a metas y logros, que alcanzan mediante la participación en prácticas cotidianas del entorno familiar, configurándose en expectativas de formación: "yo me fijo en mi papá que hace carpintería, yo me pongo ahí para ayudarle…yo quiero estudiar carpintería. Desde los resultados de la investigación de Romero et al. (2016) realizada con familias se evidencia la fragilidad del aprendizaje por medio de las siguientes opiniones: "con ese cuaderno (apunta al cuaderno que utilizan en sala y envían tareas a la casa) llora llora porque la letra "A" no le sale, es como que se frustra", "el problema es cuando son muy difíciles (las tareas) se me estresa altiro, le dan como esos altibajos", "cuando el hijo empieza a hacer las tareas y no puede hacer algo se estresa se… cómo se llama la palabra empieza a rascarse la cabeza y él yo no puedo yo no puedo! O se me cansa la mano estoy muy cansado o dice aaah todo el día haciendo tareas en la

escuela llegar aquí a la casa y más tareas (enojado)", "se quejaba que le dolía la mano, hasta llega a llorar". Se aprecia que la familia visualiza que la dificultad genera estrés, cansancio y enojo. Al respecto para los padres es frustrante ver a sus hijos así. Una madre expresa: "rabia, mi pensamiento fue cómo le enseñan en la escuela si llega al punto de no querer hacer la tareas" (Romero et al., 2016). Los maestros también son conscientes de lo que sienten los niños. Uno de ellos plantea: "hay que manejarlo bien con mucho cuidado porque es una frustración muy grande cuando vos le decís que se equivocó, (...) sino se sienta y no escribe nunca más nada" (De la Cruz et al., 2002). Se aprecia que los maestros creen que la frustración puede desmotivar y generar rechazo a escribir. Padres de nivel socioeconómico bajo concuerdan con lo anterior y enfatizan la importancia de la paciencia al expresar: "em… con harta paciencia, porque es bien bueno para amurrarse y eso, con harta paciencia no más" (Alfaro, Flores, Rojas y Tarifeño, 2017). Los resultados presentados se agudizan si se analiza el discurso de niños desde la investigación de De la Cruz et al., (2005) y el discurso de padres desde la investigación de De la Cruz, Scheuer, Huarte y De Caíno (2010) en relación a las mismas preguntas formuladas. De los resultados se interpreta que los niños tienen pensamientos negativos y pesimistas y que los padres los visualizan en sus hijos. Al preguntar en que piensa un niño antes de escribir, mientras los padres plantean incertidumbre al expresar que se preguntan "¿Qué hago?, ¿Cómo empiezo?, ¿Qué pongo?"//"Tiene carita de asustado, pensativo", los niños expresan: "que no puede escribir una carta, porque no sabe nada". Mientras los padres proyectan incertidumbre y susto, los niños expresan desconocimiento e incapacidad. Cuando se les pregunta en que piensan cuando escriben, mientras los padres expresan: "Si estaría bien lo que está escribiendo, si se está expresando bien" // "Que le van a decir cuando le lean la carta (…) si tenía muchas faltas de ortografía, si tenía borrones", "Por ahí está pensando que aburrido es estar haciendo esto, estar escribiendo"; los niños expresan: "escribir algo lindo // porque no sabe nada para que le diga su señorita // piensa está enojado porque no le ayudó nada, su mamá". Mientras los padres proyectan nuevamente incertidumbre en el niño, sí como dependencia hacia el adulto y presencia de errores, los niños expresan la expectativa de escribir lindo, su incapacidad para escribir y

enojo por falta de ayuda. Cuando se les pregunta por qué borra un niño, mientras los padres contestan: "Porque le salió mal la palabra escrita", "Por ahí los chicos están nerviosos, cohibidos", los niños contestan: "porque no sabe nada", "porque quiere escribir algo lindo y no lo puede hacer y lo tiene que borrar". Mientras los padres proyectan nerviosismo y cometer errores, los niños expresan desconocimiento, incapacidad y no cumplir con las expectativas. Cuando se les pregunta en que piensa un niño cuando lee lo escrito, mientras los padres contestan: "pensando en si está bien, si va a gustar el cuento o la carta", "lo ve que está muy borroneado y que no va para una carta", "el mismo al leer no entiende lo que escribió", "y diciéndose: mira lo que estoy haciendo para poder salir adelante y tener los logros que quiero"; los niños piensan cosas contradictorias: "se fija que ahora está contento porque le salieron las letras", "que estaba soñando (que escribía) // algo le habrá salido mal…porque dice cualquier cosa". Los padres proyectan sensación de duda por si habrá cumplido la expectativa, pero también sensación de esperanza porque lo que hacen les permitirá surgir, lo que se considera un comentario de gran relevancia. Por su parte, los niños expresan contradictoriamente felicidad por haber escrito y al mismo tiempo incredulidad de haber sido capaz. En la misma línea, en otra investigación al preguntarle a los niños si les gusta escribir emerge también la sensación de incapacidad: "más o menos (...) porque no sé escribir" y el hecho de cansarse: "porque me canso" (Díaz y Price, 2012). A partir de las opiniones de maestros, familias y niños es posible evidenciar que para estos niños la escritura se vincula con: estrés, frustración, nerviosismo, inseguridad, desconocimiento, incapacidad para cumplir con expectativas (lindo, sin borrones); así como alegría y orgullo por escribir y lo que ello significa. Es de gran relevancia evidenciar que aun en un contexto de dificultades y bajos resultados, los niños son conscientes de la importancia que tiene la escritura para el aprendizaje y para la vida y tienen expectativas al respecto; así como conciencia de las consecuencias que puede tener no aprender a escribir, a nivel académico y social. Desde la investigación de Díaz y Price (2012), los niños expresan su relevancia para la vida diaria y para el futuro, emergiendo la preocupación por no fracasar en la escuela, así como por evitar sanciones sociales. En lo que respecta a la relevancia en la vida diaria, expresan desde lo que observan en otros:

"para retirar a alguien del colegio, porque tiene que escribir la mamá si es que quiere sacar a un niño", "mi papá también escribe porque saca cuentas (...) y mi hermano como va en la universidad le hacen escribir hartas cosas", "porque escriben recados para cuando llaman y no están le digan cosas para que no se olvide", "mi mamá escribe sólo para hacer anotaciones cuando le piden cosas, como empanadas", "para anotar cuando va a al supermercado". Se observa que la experiencia familiar los hace valorar la escritura en la vida diaria. En lo que respecta a la relevancia para el futuro expresan: "porque después cuando grande no voy a aprender a escribir, si no aprendo ahora, cuando grande no voy a saber nada", "para que uno, para que cuando uno cuando sea grande se sepa las letras", "entonces cuando grande tienes que hacer hartas cosas con escribir, como escribir hojas, como el director [que] trabaja en el colegio también tiene que escribir hartas cosas", "para que les vaya bien en los estudios", "que algunas veces cuando uno se casa, tiene que firmar algo", "porque lo que tienen que aprender para que trabajen en algo, por si tienen problemas". Se observa que son capaces de proyectar que lo aprendido les permitirá hacer muchas cosas cuando grande, vinculadas a lo académico y social. En lo que respecta a no fracasar en la escuela expresan: "para pasar de curso", "porque si no me saca mala nota", "para sacar buenas notas", "si no aprendo a escribir voy a repetir de curso". Se observa que sienten la presión por aprender a escribir, ya que ello impacta en sacarse buenas notas y pasar de curso; la repitencia es una preocupación para ellos. En lo que respecta a evitar sanciones sociales expresan: "me retarían si no hago bien la tarea, me llevarían a la impectoría [sic]", "me van a echar de la sala", "me echan del estudio", "porque si no me van a decir guagüita", y "me van a andar molestando". Se observa que les preocupa que los reten, expulsen de la sala o envíen a inspectoría, así como ser molestado y ser considerado bebé por no saber escribir.

En síntesis, desde el discurso de los propios niños, padres y maestros emergen resultados preocupantes y alentadores. Para los niños la escritura puede resultar menos interesante y motivante que actividades y metas vinculadas con su vida familiar, además genera emociones que no son gratas y que afectan sus creencias sobre sus propias capacidades

para escribir. En dicho contexto, preocupa el hecho de que emergen sensaciones de incredulidad cuando han logrado hacer algo; cuestionando o dudando de si habrá quedado bien de verdad. Alentador, el hecho de evidenciar que para niños de kínder y primero básico la escritura es importante y representa una meta a cumplir para tener éxito en lo social, académico y laboral. Entonces, si para los niños es importante y es una meta; hay que preguntarse qué hacer para revertir el tipo de relación que los niños construyen con la escritura y para revertir los bajos desempeños y resultados que llevan sobre todo a niños de contexto socioeconómico bajo a fracasar. Niños de kínder y primero básico son parte de una importante transición educativa y si el aprendizaje de la escritura fracasa en ellos, fracasa el aprendizaje en un contexto de transición; como se plantea a continuación en el punto 1.4.

1.4 La escritura como aprendizaje crítico durante la transición de kínder a primero básico

La transición de kínder a primero básico se considera un proceso personal y social con el potencial de influir positivamente en las experiencias posteriores (Fabian y Dunlop, 2002, 2006) que debe cuidarse, ya que depende no solo de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados, sino de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas (Vogler, Grivello y Woodhead, 2008). Por ello, la continuidad se considera un principio fundamental durante la transición. La relevancia de la transición y la necesidad de favorecerla generó en nuestro país el año 2004 la creación de un primer Decreto (Mineduc, 2004) y el año 2017, la creación de un segundo Decreto (Mineduc, 2017), ambos dirigidos a los establecimientos educacionales que cuenten con el nivel de educación parvularia para favorecer la transición que viven los niños al pasar a la enseñanza básica. Se enfatiza la necesidad de realizar articulación curricular para lograr ingreso, retención y progreso en la enseñanza formal, fundamentando que el paso entre un nivel a otro puede ser decisivo para el niño y niña respecto a su disposición al aprendizaje y a la escolaridad en general. En síntesis, los establecimientos que cuenten con nivel de

educación parvularia están obligados a realizar las acciones necesarias para favorecer en los niños una transición positiva que les permita no solo ingresar a primero básico, sino que tener éxito en este nivel educativo.

Existe evidencia de que la falta de aprestamiento escolar (acceso y calidad en educación preescolar) es un factor de riesgo para la deserción (Carneiro y Heckman, 2003). Desde la investigación realizada por García, Fernández y Sánchez (2010) un profesor afirma: "me parece que (hay) muchos niños que no van a preescolar. Que vayan a preescolar sería una manera de prevenir esta situación". Desde la investigación de Murillo (2013) directores opinan que ingresar con bases insuficientes desde kínder es parte del perfil de un niño que fracasa en primer grado. Sin embargo, en nuestro país, existiendo una cobertura casi universal en kínder (90.1% de acuerdo a la Casen, 2015), de la cual un 19.1% asiste a establecimientos municipales, un 5.2% de los niños no son promovidos a 2º básico (Ramírez, 2016), de los cuales al 2015 un 40.8% asisten a establecimientos municipales (Casen, 2015). Braslavsky (2008) plantea que el proceso de alfabetización es especialmente complejo para los niños que viven en condiciones de pobreza y el hecho que a la escuela pública asistan preferentemente niños de quintiles I y II, da cuenta de ello. León (2010) sustenta que el fracaso en primero básico es el fracaso del lenguaje escrito y el hecho que una de las causas de la repitencia en primero básico sea presentar un retraso significativo en escritura (Mineduc, 2003), posiciona la escritura como un aprendizaje crítico durante la transición.

Los profesores son conscientes de ello y así lo expresan desde entrevistas realizadas en diversas investigaciones: Desde la investigación de (García, et al, 2010) expresan: "el aprestamiento…el niño en primero tiene problemas en la lectoecritura", lo que se reafirma desde la investigación de Murillo (2013) al considerar los profesores que los niños repiten por no haber aprendido a leer ni escribir. Desde lo expuesto en los puntos 1.1 hasta 1.4, queda en evidencia que los aspectos involucrados en la concepción restringida de escritura y en consecuencia en el tipo de actividades que realizan niños de kínder y primero son

complejos para ellos, generan dificultades y bajo desempeño-rendimiento, así como una delicada relación en lo motivacional y afectivo que es evidenciada desde padres, maestros y desde los propios niños. Si a ello se suma que la escritura es un aprendizaje por el cual los niños pueden repetir primero básico habiendo cursado kínder, que quienes fracasan en la escuela pública son los niños que pertenecen a los sectores más pobres y que las escuelas deben resguardar el aprendizaje durante la transición, la escritura durante la transición de kínder a primero básico en escuelas públicas se posiciona como una problemática. En dicho contexto, la evaluación y de manera particular los comentarios evaluativos que los docentes entregan a los niños se posicionan como una estrategia evaluativa que puede aportar a mejorar la relación que los niños construyen con la escritura, así como su aprendizaje y en dicho contexto se posicionan como un problema de investigación.

Capítulo 2: El problema de Investigación

2.1 El feedback como estrategia para favorecer el aprendizaje de la escritura durante la transición

La relevancia de la evaluación en contexto de transición de preescolar a primer grado y particularmente en contexto de fracaso en este último nivel en la realidad costarricense, es analizada por León (2010). La investigadora destaca el papel homogenizador que tiene la evaluación y en función de ello recomienda que se realicen modificaciones sustanciales en los criterios de evaluación y que se posicione la observación como un medio para estimular nuevos aprendizajes en los estudiantes. Ello tiene sentido si se considera que en el contexto de la alfabetización temprana es un desafío lograr que la evaluación aporte a la autorregulación y autonomía (Bigas y Correig, 2008; Fons, 2004; González, 2013), por lo que es una tarea más compleja que en otros niveles educativos (Fons, 2004). Por ello, no debiera llamar la atención que desde los decretos de articulación curricular se explicite como actividad el diseñar estrategias de evaluación comunes para favorecer los aprendizajes durante la transición. Una estrategia evaluativa (Faubert, 2012; Pianta, Belsky, Houts y Morrison, 2007) de alto impacto para reducir las brechas de resultados de aprendizaje a favor de niños con bajo capital cultural y de manera particular para maximizar el aprendizaje de la escritura ante dificultades (Duijnhouwer, 2010; Harris et al., 2002) es la retroalimentación o feedback. Existe cierto consenso de que el diseñar estrategias para comunicar la información sobre el aprendizaje (Contreras y Zúñiga, 2017) es un aspecto que hay que considerar para que la retroalimentación tenga efectos positivos. Por ello, el hecho que el diseño de estrategias sea un foco durante la transición, posiciona las estrategias de feedback a la escritura como una oportunidad para el aprendizaje en contexto de transición. La información contenida en los comentarios evaluativos no solo es de alto impacto, sino que es crítica porque puede influir de manera positiva o negativa en los niños. Puede influir de manera negativa si genera conductas de evitación y expresiones de hostilidad, que finalmente se pueden traducir en resultados muy deficientes (Villalón, 2011) siendo más delicado en la escritura, ya que los niños que

reciben críticas constantes a causa de su mala caligrafía, pueden desarrollar negativas opiniones sobre su habilidad para escribir (Graves, 2002). Lo anterior, como plantea Graves (2002) porque "la caligrafía, como la piel, muestra el exterior de la persona, pero bajo la piel, palpita un organismo vivo, la sangre, las ideas, la información. Por ello, cuando se les corrige la caligrafía, se les corrige su exterior, quedando invisibilizado todo su interior y su potencial" (p. 163). La información también puede influir de manera positiva si aporta al mismo tiempo a la valoración del proceso y al aprendizaje (Bigas y Correig, 2008). La valoración para los niños es muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Ellis, 2009), desarrolla una actitud positiva, generando que los niños se vuelvan receptivos a las sugerencias (Asiri, 1996; Raimes, 1983; Semke, 1984) y participen más (Wanjiru, 2015). Por ello se sustenta que se debe valorar todos los intentos de escritura (Fons, 2004). Sin embargo, al no constituir una intervención eficaz para la autorregulación del aprendizaje (Bond, Smith, Baker y Hattie, 2000). la valoración debe ir acompañada de explicitar aprendizaje, por ejemplo con frases como: "muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes" (Bigas y Correig, 2008). También es positiva la información si al corregir aporta con estrategias que permitan a los niños mejorar las capacidades de revisión y de auto-revisión y la calidad de sus textos (Camps y Milian, 2000; Díaz y León, 2002; Martínez, 2002; Órdenes; 2005; Velásquez, 2004, 2005).

En lo que respecta a comentarios evaluativos, desde diversas investigaciones cualitativas latinoamericanas (argentinas y chilenas) que analizan las opiniones de niños de contextos socioeconómicos bajos sobre la escritura, es posible inferir a partir de sus discursos el tipo de información contenida en el feedback que los docentes les entregan, así como la vulnerabilidad que presentan los niños ante ella. Se observa además que presentan una excesiva dependencia hacia los adultos como jueces evaluadores de su escritura. En la investigación de De la Cruz et al. (2010) y Arredondo et al. (2016) se realizan preguntas en base a interpretaciones que hacen los niños de unas imágenes (niños realizando diversas acciones de escritura). Ante la pregunta en que piensas cuando escribes, responden:

"escribir algo lindo", "en escribir lindo para que mi mamá me diga que está lindo, porque me gusta cuando mi mamá me dice que mis tareas están lindas, me pongo feliz". Como se observa, el concepto "lindo" representa la expectativa de la escritura. Ante la pregunta, por qué borra, responden: "porque quiere escribir algo lindo y no lo puede hacer y lo tiene que borrar", "Porque su tarea estaba fea". En la misma línea que lo anterior, el no cumplir con la expectativa "lindo", el hacer una tarea "fea" explica que la escritura sea borrada. Desde los discursos de niños argentinos se infiere que los docentes entregan información valorativa utilizando conceptos como "lindo" o "feo". La investigación de Arredondo et al. (2016), aporta con otro tipo de resultados, al ampliar las preguntas realizadas a los niños. Al preguntarles que piensa un niño al que le borran responden: "Que tiene una tarea mala y que es porfiado porque no la hace linda". Al preguntarle cómo se sentirían si fueran ese niño responden: "Yo pensaría que mi tarea está muy fea y que no se escribir lindo, me pondría triste". Como se observa, hacer una tarea fea/mala explica el borrado y genera tristeza. Al preguntarles por lo que le sucede a un niño que está escribiendo interpretan que está triste o enojado y responden que se siente así: "porque su tarea esta fea". En la misma línea de lo que se ha venido observando, se evidencia que el no cumplir la expectativa "lindo", de manera concreta el hecho de quedar "fea" la escritura, genera sentimientos de tristeza o enojo. Al preguntarles cómo se sienten cuando la tía los ve escribir responden: "me gusta que ella esté conmigo porque me dice que está lindo y eso me pone muy feliz". Al preguntarles cómo les enseña a escribir responden: "y los que lo hacen lindo le da una súper star, cuando mis compañeros son porfiados y escriben feo, la tía les hace escribirlo en el cuaderno muchas veces". Nuevamente y en la misma línea de lo evidenciado anteriormente, desde los discursos de niños chilenos se infiere que los docentes también entregan información valorativa utilizando conceptos como "lindo" o "feo", aun cuando desde esta investigación emerge el concepto "malo". Al respecto la valoración "lindo" genera alegría, permite recibir premio; mientras que la valoración "feo" genera más escritura. Al pedirles que imaginen que ellos son el profesor y que digan como enseñarían responden: "le diría que mire bien lo que yo hago y si lo hace lindo lo felicito y si lo hace feo le digo que lo haga otra vez y que me pregunte si está bien o mal", "que

tiene que hacer muy rápido la tarea, súper bien". Desde las respuestas se infiere que ellos proyectan en su práctica lo que posiblemente han experimentado o han visto. Si los niños escriben "lindo" los felicita y si está "feo" les pide que escriban de nuevo y pregunta si está bien o mal, lo cual evidencia la dependencia hacia el adulto. En este último caso emerge la expectativa "rápido", lo que resulta preocupante considerando la lentitud que caracteriza la escritura de estos niños, propia de la etapa precaligrafica en que se encuentran. La dependencia hacia el docente y la necesidad de aprobación es reafirmada por los maestros: "una de las cosas es que ellos necesitan que vos les leas lo que ellos escribieron y que vos les digas qué está bien y si está mal que les digas dónde está mal: ¿dice acá esto?" (De la Cruz et al., 2002, p. 17).

2.2 La información entregada en los comentarios evaluativos es clave

A partir de los resultados presentados en el punto anterior, se evidencia la importancia que tiene para los niños la información que los docentes entregan cuando evalúan su escritura y el potencial que tiene esta información para el tipo de relación que construyen los niños con la escritura y para su aprendizaje. Desde el campo de la docencia, existe cierto consenso de que entre los aspectos que hay que considerar para que la retroalimentación tenga efectos positivos está el diseñar estrategias para comunicar la información sobre el aprendizaje para que sea usada por los estudiantes para aprender mejor. La revisión de literatura realizada por Contreras y Zúñiga, (2017) permite concluir que en el feedback es relevante por un lado diferenciar si el docente juzga y/o describe lo realizado por el estudiante o motiva y orienta a los estudiantes para que ellos describan lo realizado, así como caracterizar el tipo de información contenida. Cuando es el profesor quien juzga puede hacerlo de manera positiva, negativa o correctiva.

En el **feedback positivo** el docente puede **valorar** lo realizado por los estudiantes, alabando, elogiando, felicitando, recompensando (Tunsall y Gipps, 1996). Este tipo de información tiene como objetivo promover sentimientos positivos y compromiso con el estudio, en especial en estudiantes a los que les cuesta más obtener buenos resultados

(Burnett y Mandel, 2010; Harris, Irving y Peterson, 2008). Según Stobar (2006) el elogio no aporta a mejorar el aprendizaje ya que dirige la percepción del estudiante sobre su persona y no al desempeño en la tarea que fue retroalimentada. Ello conlleva a que atribuya el éxito en la tarea a su habilidad, la que percibe como una entidad estática, que no amerita esforzarse para conseguir un aprendizaje exitoso. Este tipo de retroalimentación es uno de los tipos más frecuentes en los niveles de escolaridad y aporta poco al aprendizaje (Bond et al., 2000), aun cuando favorece la participación en clase (Asiri, 1996; Raimes, 1983; Semke, 1984; Wanjiru, 2015). En el feedback positivo el docente también puede focalizarse en **describir** las fortalezas (Tunsall y Gipps, 1996) y explicitar las respuestas correctas (Torrance y Pryor, 1998).

En el feedback **negativo,** el docente descalifica, agrede o castiga al estudiante, por ejemplo cuando considera que su trabajo es de mala calidad (Tunsall y Gipps, 1996).

En el feedback **correctivo** el docente de manera directa se focaliza en las debilidades y explicitación de errores en el desempeño de los estudiantes (Torrance y Pryor, 1998). Aun cuando este tipo de corrección permite internalizar instantáneamente la forma correcta al entregar correcciones precisas (Bitchener y Knoch; 2010; Baker y Hansen, 2010; Chandler, 2003) no contribuye al aprendizaje a largo plazo.

La corrección directa debiera incorporar la enseñanza de estrategias que permita mejorar la calidad de los textos, así como las capacidades de revisión y de auto-revisión (Camps y Milian, 2000; Díaz y León, 2002; Martínez, 2002; Órdenes; 2005; Velásquez, 2004, 2005).

Cuando el docente motiva y orienta a los estudiantes para que juzguen y describan lo que han hecho y realiza conversaciones para dar a los niños la oportunidad de aclarar, cuestionar, explicar y pensar en voz alta mientras escriben (Roskos, Tabors y Lenhart, 2004) aporta a la autorregulación (Hattie y Timperley, 2007), ya que interviene en

elementos metacognitivos del estudiante, como el monitoreo y evaluación de las estrategias y es el tipo de información que aporta a la formación de escritores autorregulados (Corden y Millar, 2007; Graham, 2006; Yarrow y Topping, 2001). Por ello la realización de preguntas que les permitan a los niños confirmar sus conocimientos y analizar con la ayuda del docente las condiciones y estrategias que facilitan u obstaculizan su desempeño (Bigas y Correig, 2008; Fons, 2004; González, 2013) es tan necesaria, como la entrega de andamios (Graham, Harris y Larsen, 2001), modelaje y la enseñanza de estrategias específicas, ya que el modelado y la instrucción resultan fundamentales para el desarrollo de la escritura en los niños (Binghamn, Quinn y Gerde, 2017). Ello se concluye desde la investigación de Gerde, Bingham y Pendergast (2015) al encontrar que las prácticas de modelado y andamiaje durante las actividades de escritura predecían los resultados de la escritura de los niños. En la misma línea Clay (2010) enfatiza que el apoyo físico como la demostración o el modelado ayudan a los niños en sus intentos de escritura. En dicho sentido por ejemplo, es relevante proporcionar orientación respecto a cómo el niño va realizando la escritura de las letras (Puranik, Lonigan y Kim 2011; Kouvou, 2006). En dicho contexto, la **corrección indirecta** aporta a ello, ya que en ella el docente guía en los estudiantes la búsqueda de errores y soluciones (Evans, 2013) y la reconstrucción de su conocimiento (Torrance y Pyor, 1998). Lo anteriormente planteado no solo es fundamental, sino que es posible de hacer con niños. Existe evidencia de que los preescolares son capaces de proporcionar respuestas apropiadas a preguntas que indagan sobre el pensamiento cuando están escribiendo e identificar estrategias que les ayudan a escribir mejor (Jacobs, 2004) y que los niños de primero básico utilizan estrategias metacognitivas como planificación y autorregulación durante la escritura (Ruan, 2004).

2.3 Analizar el feedback desde su carácter dialógico: otras intervenciones son importantes.

Para esta investigación la retroalimentación o feedback se conceptualiza como un diálogo compuesto por varias intervenciones que se concreta cuando el docente entrega

comentarios evaluativos a la escritura realizada por los niños. De esta manera se asume la existencia de intervenciones distintas a las de feedback propiamente tal, que forman parte de un intercambio comunicativo de feedback (Pino-Pasternak et al., 2014) que es propio de la clase dialogada o IRF que es un formato pedagógico transversal a diversas disciplinas escolares y a todos los niveles de enseñanza y que es aprendido por los estudiantes a temprana edad a través de un proceso de acondicionamiento cultural (Veyrunes y San Martín, 2012). De esta manera se considera como unidad mínima de análisis el intercambio, el que se compone a su vez, de intervenciones. Es importante explicitar que la intervención que realiza un estudiante o docente en un momento dado se relaciona con las intervenciones inmediatamente anteriores, las que se convierten, a su vez, en el contexto inmediato de las intervenciones posteriores (Cubero e Ignacio, 2011). En dicho contexto, se deben considerar las intervenciones que son propias de la estructura más común en una sala de clases conocida como I-R-E (Kerbrat-Orecchioni, 1998; Roulet, 1994; Sinclair y Coulthard, 1978) o "diálogo tríadico" (Lemke, 1990), formado por tres componentes o posiciones: Iniciación-Respuesta-Evaluación. La primera posición (I) da sentido y organiza todo el intercambio. Lo realiza el profesor y comprende preguntas, afirmaciones, explicaciones, indicaciones, descripciones, etc.; contienen conocimiento e información. La segunda posición (R) sigue a la primera intervención y está en dependencia condicional con ella, lo realiza el estudiante y constituye una intervención en respuesta a la intervención inicial realizada por el docente. El estudiante puede entregar una respuesta, realizar una consulta, un comentario, etc. La tercera posición (E) la realiza el profesor y puede considerar la respuesta (R) como adecuada o inadecuada. Si es adecuada evaluará positivamente la respuesta y cerrará el intercambio. Si es inadecuada evaluará negativamente la respuesta, dando origen a otro intercambio que estará subordinado al anterior. Lo anteriormente expuesto implica que el feedback no puede ser comprendido ni analizado como simples intervenciones aisladas. La intervención de feedback propiamente tal, el que un niño obtenga un feedback positivo o correctivo, lo que fue capaz de lograr, está relacionado, influido, afectado por otras intervenciones; indicaciones/instrucciones para la tarea, consultas desde los niños, comentarios desde

ellos o docentes que de manera explícita o implícita dan cuenta de dificultades, de expectativas a cumplir y en síntesis de cómo se vive la experiencia de escritura. El feedback es la culminación de una serie de intervenciones desde niños y docentes, pero a la vez el inicio de nuevas intervenciones sobretodo en el feedback correctivo; donde los niños y los docentes son protagonistas y corresponsables del feedback positivo y correctivo que se obtiene. Por ello, es tan restringido como injusto analizar solo las intervenciones de feedback propiamente tal y tan necesario considerar otros tipos de intervenciones. El feedback es parte de un intercambio comunicativo que se produce entre el profesor y el estudiante. En ese intercambio hay intervenciones que se relacionan con las intervenciones anteriores y se constituyen a la vez en el contexto inmediato de las posteriores. Ello implica que para comprender el feedback, se deben identificar y analizar las intervenciones iniciales (I), de respuesta (R) y de evaluación (R), ya que todas ellas dan sentido y organizan el intercambio, por lo que se relacionan. Cuando el profesor realiza la intervención inicial (I) entrega importante información que el niño necesita para realizar la tarea o actividad de escritura. De la comprensión de dicha información depende la respuesta del niño (R) y de esta respuesta depende la evaluación que realiza el profesor, pudiendo considerarla adecuada o no adecuada. En conclusión el análisis del feedback no puede reducirse al mero análisis de la intervención de feedback realizada por el profesor, sino que debe comprender el juego de intervenciones que se producen en el intercambio.

2.4 Tipos de Feedback entregado a niños

De acuerdo a lo reportado desde diversas investigaciones, el conocimiento empírico construido en general en retroalimentación (Contreras y Zúñiga, 2017) y de manera específica en escritura con niños es escaso. Gerde et al., (2015) y Binghamn, et al., (2017) sostienen que ningún estudio ha examinado la calidad del andamiaje que los maestros ofrecen al desarrollo de la escritura de los niños en años preescolares, por lo que los procesos utilizados para apoyar la escritura en la primera infancia siguen siendo ignorados desde la investigación.

2.4.1 Tipos de feedback entregados en kínder y primero básico desde la evaluación docente.

El potencial que tiene el feedback para el aprendizaje, sustenta que constituya un indicador en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) vinculado a prácticas pedagógicas de calidad. Evaluar el tipo de retroalimentación que los docentes entregan tiene relevancia, si se considera que la retroalimentación que entregan los docentes a sus estudiantes está relacionada con mejores resultados de aprendizaje en Lectura y Matemática. Al comparar los puntajes promedio de Lectura y Matemática en 4° y 6° básico entre establecimientos cuyos profesores retroalimentan más el aprendizaje de sus alumnos y aquellos que lo hacen menos, existen diferencias de hasta 32 puntos (Revista Educación, 2015). Desde la evaluación docente se ha concluido respecto a la calidad del feedback que los docentes de kínder y primer ciclo básico entregan considerando dos focos: el docente juzga y describe el desempeño u orienta a los estudiantes para que lo hagan. Al respecto, preocupan los deficientes resultados obtenidos. Al analizar los resultados de la evaluación docente del año 2013 al 2015 en base a datos proporcionados por el Ministerio de Educación, como se puede apreciar en la figura 2-1, se observa que la mayoría de los educadores de párvulos y profesores de primer ciclo básico se ubican en niveles de desempeño insuficiente (41.9%) y básico (36.9%). Solo un 20.1% se ubica en la categoría competente, que es el desempeño mínimo esperado.

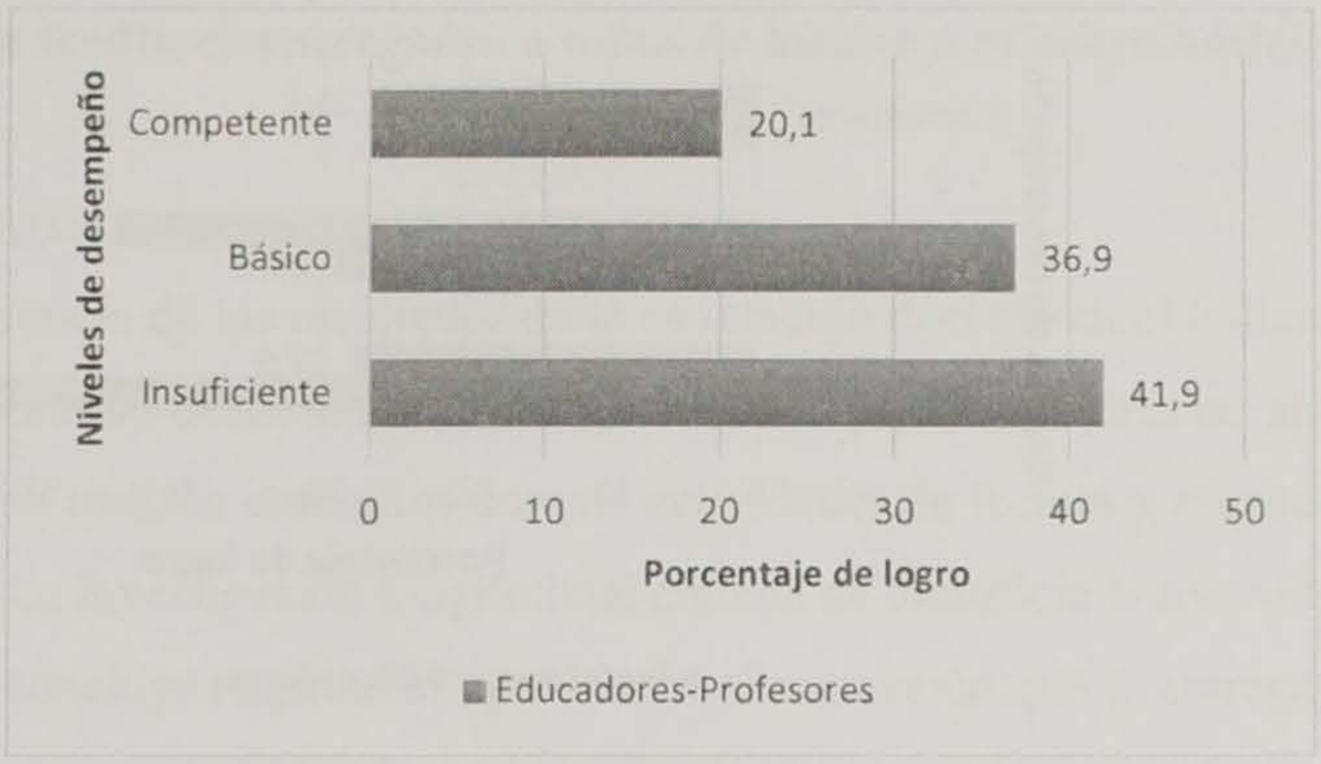


Figura 2-1. Resultados generales educadores-profesores 1° ciclo básico

Fuente: Elaborado a partir de datos entregados por Mineduc

Al individualizar los resultados obtenidos por educadoras y profesoras, como se aprecia en la figura 2-2 a continuación, se observan diferencias. La mayoría de las educadoras de párvulos se ubica en el nivel de desempeño insuficiente (55.9%), en comparación a la mayoría de los profesores de primer ciclo, que se ubica en un nivel de desempeño básico (44.6%). Al respecto se interpreta que la calidad de la retroalimentación entregada es mejor en los profesores que en las educadoras.

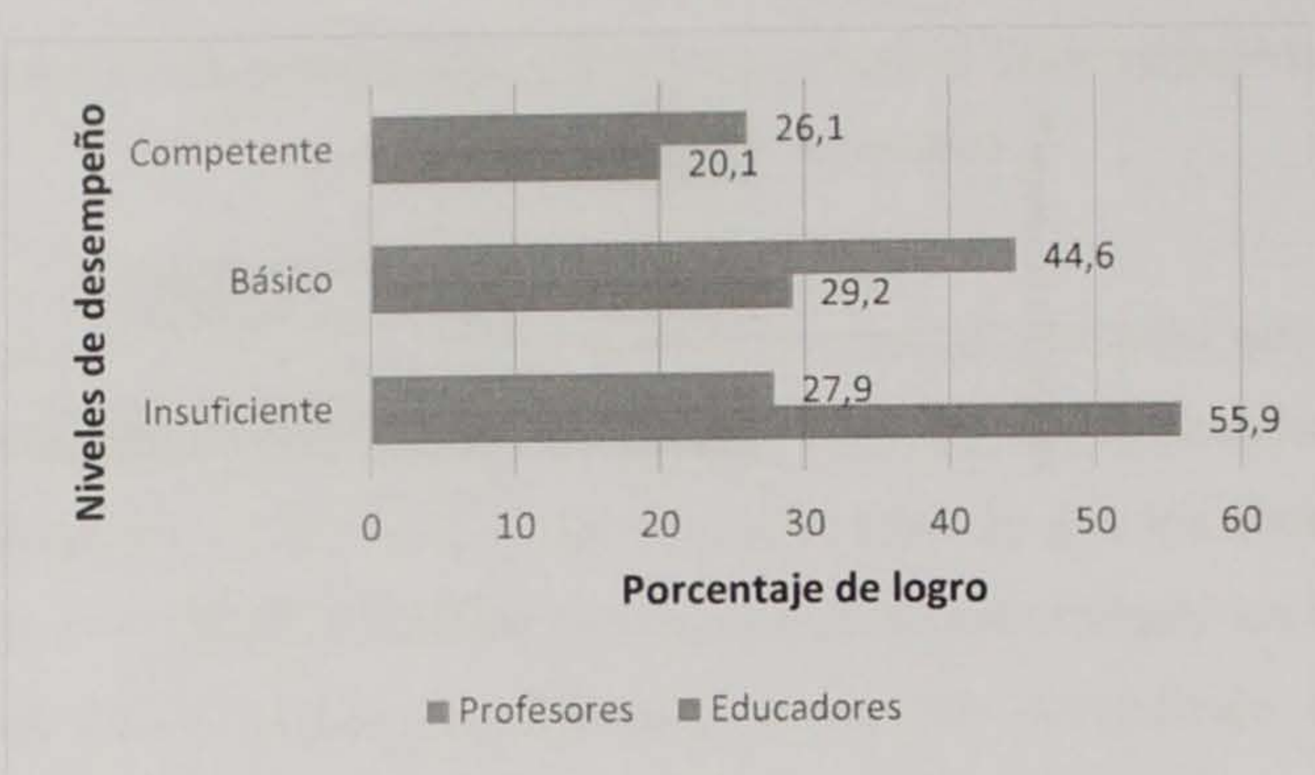


Figura 2-2. Resultados específicos educadores-profesores 1° ciclo básico

Fuente: Elaborado a partir de datos entregados por Mineduc

Considerando lo que cada nivel de logro representa, se concluye que solo un 20.1% y un 26.1% de educadores y profesores de primer ciclo básico, respectivamente, obtienen el desempeño mínimo esperado en calidad de la retroalimentación.

A partir del análisis realizado a evaluaciones docentes desde el 2006 al 2009 (Manzi, González y Sun, 2011), es posible inferir dos tipos de feedback a partir de la caracterización que se hace de lo que sería un desempeño insuficiente y competente. Un desempeño insuficiente, se caracterizaría por la tendencia del profesor a indicar la respuesta correcta o a inducirla. Un desempeño competente se caracterizaría por ofrecer a los estudiantes la oportunidad de plantearse hipótesis, indagar y extraer conclusiones, incentivando el razonamiento y aprovechando sus dudas y errores como una fuente de aprendizaje. Considerando los resultados obtenidos, se interpreta que los niños de kínder y primero básico reciben en general un feedback de baja calidad, caracterizado porque es el docente quien juzga y describe su desempeño.

2.4.2 Tipos de feedback entregados a niños de kínder a primero básico y en la escritura

A diferencia de los resultados de la evaluación docente en el indicador calidad de la retroalimentación, desde otras investigaciones es posible evidenciar algunos tipos de feedback que se utilizan con niños durante actividades de lectura y escritura en contexto de transición. La investigación longitudinal chilena de Pontificia Universidad Católica de Chile (2011), concluye respecto al tipo de retroalimentación que se entrega a la lectura de los estudiantes considerando dos focos: feedback que promueve el reconocimiento y valoración de la participación y feedback enfocado en los logros de aprendizajes. Desde los hallazgos se evidencia que en kínder predomina el reconocimiento y valoración (51.2%), por sobre los logros de aprendizajes; mientras que en primero básico un 48.3% de las estrategias de retroalimentación son de reconocimiento y valoración de la participación y un 19.6% de logros de aprendizaje. En general niños de kínder y primero reciben en la lectura más feedback considerado de bajo aporte al aprendizaje.

Las investigaciones longitudinales españolas de Llamazares y Alonso-Cortés (2009), Cortés, Alonso- Fradejas, María Dolores; Llamazares Prieto, María Teresa (2009), Escobedo, (2009), describen información que los docentes entregan a los niños en actividades de escritura considerando como foco la corrección. Desde las descripciones se interpreta que en actividades de copia se entrega feedback correctivo directo, caracterizado por la entrega de una solución al detectar un error, por señalar el error para que el niño lo corrija o por borrar el error y ser corregido por la docente; así como feedback positivo y negativo al entregar comentarios respecto a si hacen buena o mala la letra.

La oportunidad que representa el feedback para el aprendizaje de la escritura en niños que transitan de kínder a primero básico y especialmente para niños de contextos socioeconómicos bajos, contrasta no solo con el escaso conocimiento construido sino con lo restringido del análisis que se ha realizado. No solo la tipificación y caracterización del

feedback (como intervención) en un tipo de actividad de escritura que es tan compleja como necesaria para niños de kínder y primero, es limitada e insuficiente; sino que no está situada en un contexto dialógico. Por otra parte, desde las investigaciones de feedback y escritura no es posible evidenciar diferencias entre kínder y primero básico, tan necesarias de develar considerando la crítica transición que involucra y el desafío que tienen las escuelas que cuentan con nivel de educación parvularia. Se justifica la realización de una investigación que amplíe las tipologías que han sido abordadas por otras investigaciones, así como su caracterización y que realice un análisis del feedback al interior de una estructura dialógica, así como comparativo entre kínder y primero básico. Se requiere construir conocimiento que ayudaría a comprender lo que se necesita para aportar desde el feedback a una mejor relación con la escritura y a un mejor aprendizaje en niños de nivel socioeconómico bajo.

2.5 Preguntas, objetivos, hipótesis y supuestos

A raíz, de todo lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta general y preguntas específicas de investigación.

2.5.1 Preguntas

¿Cuáles son las características y diferencias que presentan los tipos de feedback e intervenciones de niños y de docentes en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico durante transiciones situadas en escuelas públicas?

¿Qué caracteriza las actividades, letra y soporte en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico?

¿Qué diferencias presentan los tipos de feedback, indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios que se presentan en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico?

¿Qué diferencias presenta el feedback, indicaciones y consultas en actividades con foco en lo grafomotor considerando tipo de letra y de soporte?

¿Qué caracteriza la transición grupal e individual a primero básico considerando feedback, intervenciones de docentes y niños en actividades con foco en lo grafomotor?

2.5.2 Objetivo general y específicos

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar las características y diferencias que presentan los tipos de feedback, intervenciones de niños y de docentes en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico durante transiciones situadas en escuelas públicas

Los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Describir las actividades, letra y soporte en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico.
2. Comparar los tipos de feedback, indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios que se presentan en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico.
3. Comparar el feedback, indicaciones y consultas en actividades con foco en lo grafomotor considerando tipo de letra y de soporte.
4. Describir la transición grupal e individual a primero básico considerando feedback, intervenciones de docentes y niños en actividades con foco en lo grafomotor.

2.5.3 Hipótesis de investigación

- En kínder se entrega más feedback positivo, los niños y docentes realizan más intervenciones. En primero se entrega más feedback correctivo, los niños y docentes realizan menos intervenciones.
- En actividades con letra imprenta y soporte con pauta se entrega más feedback positivo y menos feedback correctivo, se realizan menos consultas y se entregan menos indicaciones que en actividades con letra ligada y soporte con pauta.
- La transición grupal se caracteriza por una disminución en la entrega de feedback positivo e intervenciones niños y en un aumento en el feedback correctivo e indicaciones docentes.

2.5.4 Supuestos de investigación

- La transición individual experimentada es muy heterogénea en los casos.
- En el contenido de todas las intervenciones realizadas por docentes y niños se encuentran elementos críticos vinculados a las exigencias que se impone a la escritura y a cómo los niños responden a ellas.
- En el contenido de todas las intervenciones realizadas por docentes y niños se encuentran relevantes focos a considerar para mejorar la experiencia y aprendizaje de los niños con la escritura.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se presenta a continuación ha sido construido para relacionar y dar sustento a los dos focos de estudio que en interdependencia dan origen a esta investigación. El punto 3.1 discute la complejidad e implicancias que tiene para los escritores principiantes la concepción restringida de escritura desde una concepción tradicional. Este punto es fundamental para comprender el tipo de información que debiera contener el feedback que se entrega y de manera particular el feedback correctivo. El punto 3.2 discute conceptualmente el feedback y sus tipologías, así como el feedback en la alfabetización en niños y la información contenida en el feedback correctivo que aportaría a mejorar destrezas vinculadas a lo grafomotor. Ambos puntos son necesarios para discutir los hallazgos encontrados en la presente investigación.

3.1 Escritura

3.1.1 La concepción restringida de la escritura

Bigas y Correig (2008), González, (2013) sustentan la existencia de dos tipos de enfoques de escritura. Un concepto restringido vinculado a un enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura, donde esta se limita a un acto material y motor de escribir, de reproducir letras en el papel, centrado en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, la caligrafía. Un concepto amplio, donde la escritura se entiende como un proceso de producción de un texto significativo, centrado en la relación grafofónica, o sea la correcta correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente. González (2013) plantea que cada enfoque tiene fuertes implicancias en las prácticas pedagógicas y evaluativas. El foco en el acto motor, condiciona que se privilegie como práctica las actividades de copia y remarcado de letras y como evaluación el determinar si los niños copian de manera correcta; siendo los errores considerados frecuentemente con falta de madurez. Desde Bigas y Coreig (2008), ello está avalado por la proliferación de cuadernillos de caligrafía, de ejercicios de copia y todo

tipo de material impreso para ejercitar la forma de las letras (letras punteadas o caminos que deben seguirse, flechas que indican la correcta dirección de los trazos).

Desde esta concepción la escritura de las letras se posiciona como una actividad compleja porque involucra dos tipos de dificultades que están estrechamente relacionadas: dificultades motrices y perceptivo-motrices vinculadas a la realización del trazado sobre un soporte y con un utensilio y dificultades cognitivas vinculadas al conocimiento del trazado de los signos escritos. Por lo anterior, se fundamenta la enseñanza del trazado correcto, pero no en un contexto aislado, descontextualizado y repetitivo, porque el hecho que los niños tengan dificultades para codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras, genera que se beneficien muy poco pasando muchas horas copiando letras hasta que no tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos. Más aun, se corre el riesgo de que los niños desarrollen una actitud extremadamente negativa hacia la escritura en su globalidad, según plantea Garton y Pratt (1991). A las dificultades anteriormente planteadas se suma el factor espacial; reproducción correcta de la forma de las letras, regularidad de tamaño, dirección, proporción y posición de las letras en relación a la línea base.

A continuación se describen elementos de contexto referidos a una concepción restringida de escritura, que son necesarios de analizar considerando las implicancias que tienen: el tipo de letra con que se escribe y el tipo de soporte donde se escribe.

Respecto al ***tipo de letra*** utilizada para escribir, Bigas y Correig (2008), Fons (2004) y López et al. (2015), sustentan que el tipo de letra más conveniente es el que facilite al niño implicarse en la actividad de escribir y permita obtener resultados satisfactorios. Al respecto, la experiencia demuestra que es más idóneo y motivador escribir con **letra imprenta mayúscula** (Figura 3-1) en los primeros cursos de parvulario porque el niño la imita y reproduce con mucha facilidad.

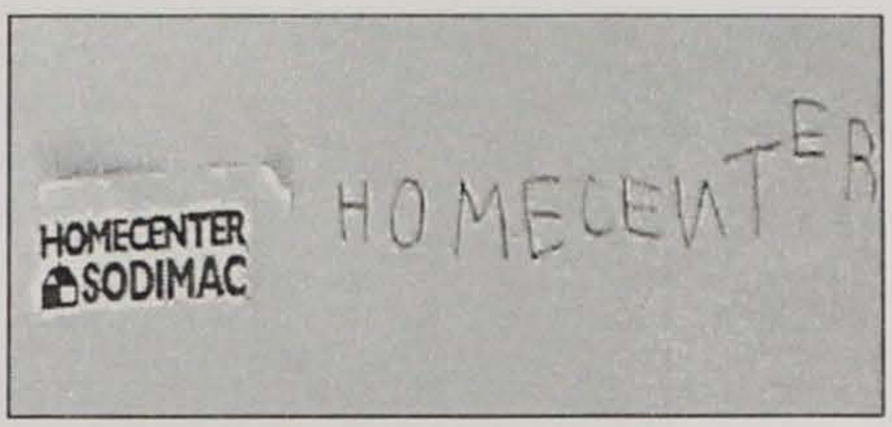


Figura 3-1. Letra imprenta

Fuente: Evidencia desde los hallazgos de la investigación

En cambio, la **letra ligada** (Figura 3-2) es más difícil de ejecutar motrizmente, sobre todo para niños con funciones motrices poco desarrolladas. Ello porque exige destrezas grafomotoras para lograr la regularidad, ritmo y velocidad exigida (Condemarín y Chadwick, 2005).

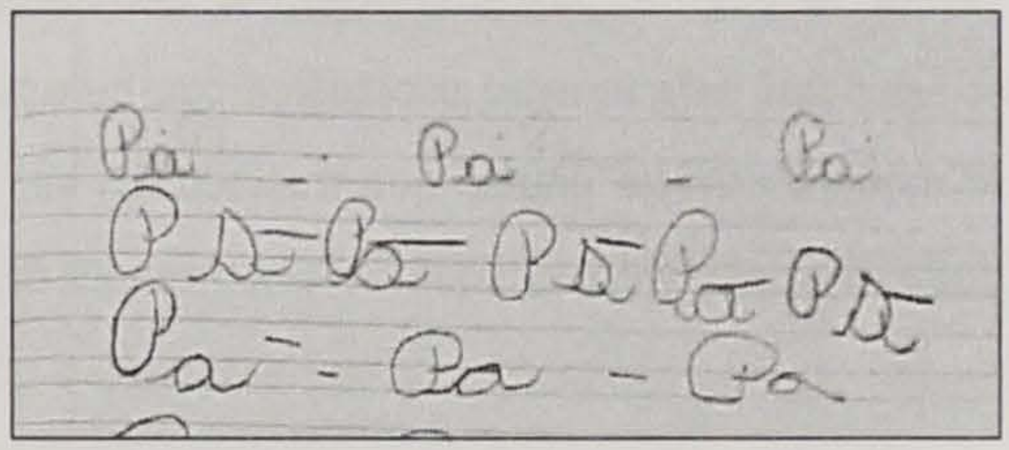


Figura 3-2. Letra ligada

Fuente: Evidencia desde los hallazgos de la investigación

Respecto al tipo de soporte para escribir, el soporte con y sin pauta presenta ventajas (López et al. 2015); sin embargo, más allá de si se utiliza uno u otro, el énfasis siempre debiera estar en la comprensión del movimiento que el trazado requiere y la ejecución suelta de este, evitando un excesivo esfuerzo por trazar grafías.

El soporte **sin pauta** (Figura 3-3), evita las constricciones o exigencias que puede implicar el uso de pautas ya que permite realizar las grafías de un modo amplio y con libertad de movimiento.

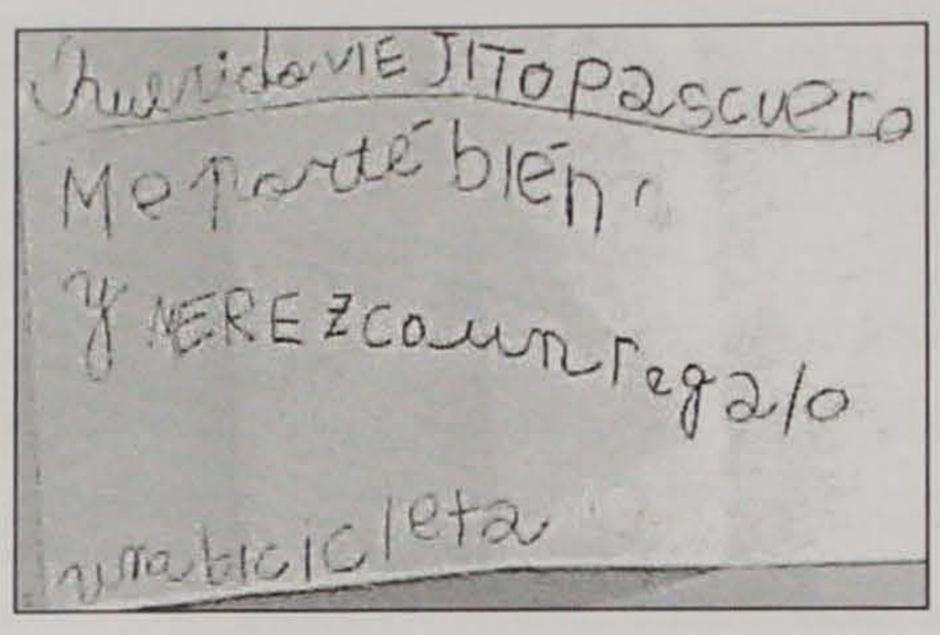


Figura 3-3. Soporte sin pauta

Fuente: Evidencia desde los hallazgos de la investigación

Por su parte, el **soporte con pauta** se utiliza para apoyar el aprendizaje del tamaño y proporciones de las letras, así como su ubicación en el papel ya que ubicar y organizar la escritura en el espacio permite apreciar mejor las proporciones de las letras y su ubicación sobre la página. Sin embargo, se considera que se ha abusado de su utilización en general y de manera específica con niños con dificultades, al obligarlos a utilizar de manera estricta pautas que trascienden sus posibilidades motrices en un momento dado. Por ejemplo, en pautas con marcas de puntos para trazar letras, la exigencia está en que el trazo se realice con precisión y en niños que tienen dificultades exigirles más allá de sus capacidades constituye un problema. El soporte con pauta considera papel cuadriculado y pauta caligráfica de 4 líneas.

Papel cuadriculado. Para escribir en este soporte hay que tener claridad en cuanto a la ubicación de la escritura en los reglones, donde escribir, cuantos reglones ocupar, cuanto espacio dejar entre una letra y otra (como en el caso de la Figura 3-4).

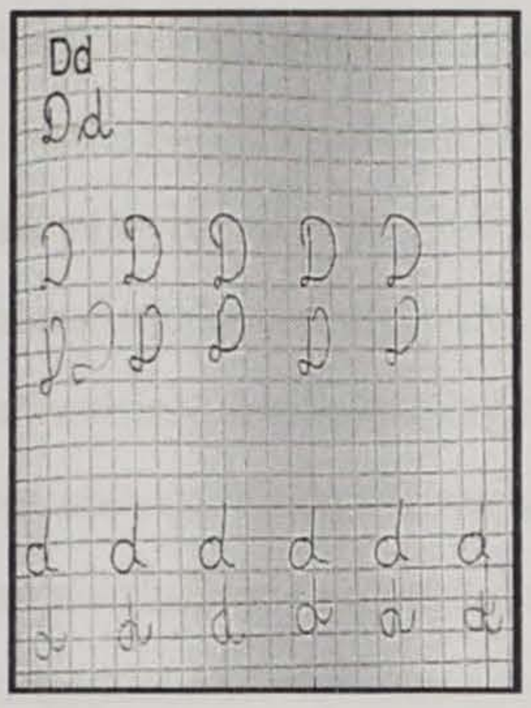


Figura 3-4. Soporte con pauta cuadriculado

Fuente: Evidencia desde los hallazgos de la investigación

La pauta caligráfica de 4 líneas. Este tipo de pauta (Figura 3-5) ofrece tres zonas de la escritura. Una zona superior donde se ubican las letras altas, una zona media donde se ubican las letras medias y una zona inferior donde se ubican letras que son largas. Exige que los niños copien ubicando las letras según las zonas de escritura que ocupan.

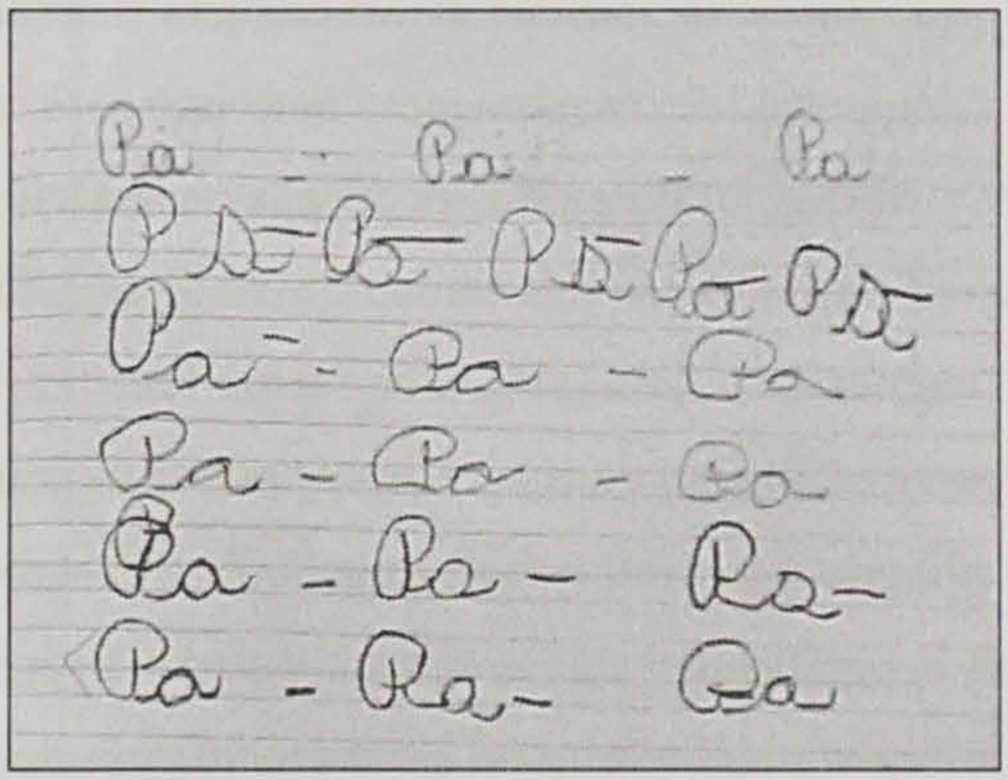


Figura 3-5. Soporte con pauta caligráfica de cuatro líneas

Fuente: Evidencia desde los hallazgos de la investigación

3.1.2 Procesos vinculados a la concepción restringida de escritura

Kurlat y Polits (2005) a partir de su revisión teórica discuten las implicancias que tiene la programación motora para las habilidades grafomotoras en la escritura y analizan sus alteraciones a partir de modelos cognitivos que plantean la existencia de dos tipos de procesos; los centrales y periféricos. Para esta investigación interesa analizar los procesos periféricos al estar directamente vinculados a las mayores dificultades que presentan los escritores principiantes, en actividades grafomotoras que buscan favorecer los mecanismos de memorización motora. Dichos procesos involucran tres niveles de procesamiento. Un primer nivel llamado **alográfico**, que es un espacio de memoria a largo plazo que almacena descripciones espaciales abstractas de las formas de las letras. Acá se realiza la selección de la forma alográfica o alógrafo deseado para cada letra, su tipo (mayúscula o minúscula) y su estilo (imprenta o cursiva). Un segundo nivel llamado **patrón grafomotor** que es donde se almacena la secuencia de trazos que se requieren para formar una letra sobre el papel. Un tercer nivel llamado de los **patrones gráficos inervatorios**, que contiene secuencias de comandos motores. Es en este nivel que se insertan los parámetros de movimiento concreto que especifican información sobre tamaño absoluto de rasgos contenidos en cada letra, duración y fuerza de los movimientos. Es el patrón grafomotor el que está directamente vinculado a la programación motora de la escritura manuscrita. Los alógrafos seleccionados en el nivel alográfico son subsecuentemente utilizados para activar los patrones grafomotores (almacenados en el nivel de patrones grafomotores) que guiarán la ejecución de los movimientos de escritura. Estos patrones especifican el número, secuencia u orden, posición, dirección y tamaño relativo de los rasgos necesarios para crear un alógrafo dado. Sin embargo, no contienen especificaciones acerca del tamaño absoluto de los rasgos que conforman cada alógrafo o de la duración de los movimientos para ejecutarlos.

Desde el modelo cognitivo se plantea la existencia de agrafias apráxicas, que están incluidas en las agrafias periféricas pues afecta la modalidad manuscrita. Desde la literatura neuropsicológica este término se usa para referirse a un cuadro que se caracteriza

por presentar una pobre formación de letras o una producción de formas como letras. Los problemas se vinculan con dificultades para ejecutar la secuencia de trazos necesarios para crear la forma de cada letra, por ello la escritura suele ser lenta y con esfuerzo, con movimientos imprecisos y vacilantes. Aun cuando en algunos casos se produzcan letras que individualmente son irreconocibles, logra distinguirse el tipo y estilo alográfico utilizado. Los errores afectan la morfología de las letras, su formación, la ubicación de los rasgos, pudiendo omitir, adicionar o duplicar rasgos dentro de una misma letra. Este tipo de agrafia se vincula a una desconexión de los patrones grafomotrores almacenados o de los sistemas responsables de trasladar la información contenida en estos patrones hacia los patrones gráficos inervatorios. Existe una vasta literatura con investigaciones en este tipo de agrafia y un resultado relevante se vincula al desempeño en las actividades de copia. Mientras algunos pacientes mejoran su escritura con la copia otros no mejoran con la presentación del modelo. Al respecto Zettin, Cubelli, Pierino y Rago (1995) interpretan estos resultados distinguiendo dos tipos de agrafia apráxica. La agrafia apráxica ideatoria, que se produce cuando se afecta selectivamente el almacén de memoria de largo plazo, lo que produce una incapacidad para recuperar de este almacén los programas motores correctos de las letras. Este déficit es independiente del tamaño del estímulo, por lo tanto también se ve afectada la escritura de las letras aisladas. Sin embargo, el rendimiento mejora cuando el patrón grafico correcto es ofrecido al sujeto, como sucede en las tareas de copia directa (estudios de Baxter y Warrington, 1986; Kapur y Lawton, 1983). La agrafia apráxica ideomotora se produce cuando se afecta selectivamente el retén grafomotor. En este caso se produce una incapacidad para realizar la secuencia de patrones grafomotores, los cuales no pueden ser mantenidos normalmente en el retén. Esto afecta todas las tareas de escritura manuscrita incluidas las tareas de copia directa. Como compromete un espacio de memoria temporario, los errores de formación más frecuentes afectan a los estímulos más largos, pero las letras aisladas pueden permanecer correctamente formadas (estudios de Zettin et al., 1995).

En síntesis, la teoría vinculada a la programación motora en escritura manuscrita y de manera particular en lo que respecta a los patrones grafomotores en actividades de copia, permite no solo explicar muchos de los errores que cometen los niños cuando copian; sino proyectar la instrucción del patrón grafico correcto en dichas tareas, considerando que contribuye a una mejora en el rendimiento.

3.2 Teoría de feedback

3.2.1 Conceptualización y tipologías de feedback

Aun existiendo diversos autores que conceptualizan el feedback, es posible distinguir elementos comunes y complementarios. Saddler, (1989), Stobart (2006) enfatizan que el objetivo del feedback es modificar o cerrar la distancia o brecha existente entre un nivel de referencia o nivel deseado y un nivel real o desempeño actual. Askew y Lodge (2000), Hattie y Timperley (2007), Pino-Pasternak et al., (2014) enfatizan el concepto de diálogo o intercambio comunicativo. Duijnhouwer (2010), Yorke, (2003); Torrano y González, (2004) y Hattie, (2003) junto a Alton-Lee, (2003); sustentan que el feedback debe favorecer estrategias de autorregulación y autonomía. Applebee (1986), en la misma línea aporta que constituye una forma de andamiaje educativo, ya que el docente ayuda al alumno a interiorizar las rutinas y procedimientos para completar tareas que resultan difíciles de realizar por sí solo. En dicho contexto las estrategias son los medios para reducir la brecha entre el rendimiento real y el estándar.

Considerando los aportes desde los distintos autores, se interpreta que el feedback es un diálogo, un intercambio comunicativo, cuya información debe contribuir a modificar la brecha existente entre el desempeño actual de un estudiante y el desempeño deseado, por medio de un aprendizaje autónomo y autorregulado. Lo anterior porque la participación directa de los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo, así como frecuentes

oportunidades para reflexionar sobre objetivos, estrategias y resultados son altamente efectivos para mejorar el aprendizaje y el rendimiento (McDonald y Boud, 2003).

La integración realizada desde los aportes de Hattie y Timperley (2007), Sadler (1989), Tunsall y Gipps (1996) permiten sustentar lo que los estudiantes necesitan para modificar la brecha existente entre el desempeño actual de un estudiante y el desempeño deseado, por medio de un aprendizaje autónomo y autorregulado:

1. Información sobre cuál es la meta de aprendizaje y su nivel de desempeño actual
2. Información sobre la brecha que existe entre ambas
3. Información sobre cómo alterar la brecha que existe
4. Participar en las acciones para alterar la brecha.

Diversos autores coinciden en el tipo de información contenida en el feedback que puede potenciar o limitar el aprendizaje y esa información se vincula con elementos planteados anteriormente. Se considera que el tipo de información que potencia el aprendizaje se vincula con análisis de procesos y estrategias (Nicol y Macfarlane, 2006; Sadler, 1989; Smith y Ragan, 1993; Stern y Solomon, 2006; Straub, 1996), comparaciones del rendimiento con algún estándar (Elliot y Trasch, 2001; Sadler, 1989), explicaciones, ejemplos y preguntas para resaltar aspectos importantes del proceso (Smith y Ragan, 1993; Straub, 1996). Lo relevante es que la información ofrezca dirección, dejando el control de revisión al estudiante. Respecto a la información que limita el aprendizaje, se considera aquella vinculada con características personales (Brinko, 1993; Gibbs y Simpos, 2004), con alabanzas sin explicación (Straub, 1997), así como con información sobre el desempeño de los demás (Kluger y DeNisi, 1996, 1998). Aun considerando que el campo de conocimiento del feedback con niños es escaso, a partir de los aportes de Tunsall y Gipps (1996), con niños de primaria en la realidad norteamericana y de Kamins y Dweck (1999), con niños preescolares en la realidad norteamericana; se visualiza que los tipos de

feedback que se han detectado corresponden a información vinculada a aspectos personales, a la tarea y a los procesos.

Es posible vincular a partir de la revisión teórica de Kotz y Ferreira (2013), los tipos de información señalados anteriormente con los tipos y estrategias de feedback utilizados generalmente en el contexto de la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras.

Existe un **feedback positivo**, que se entrega cuando la intervención del estudiante es correcta. La información puede entregar reconocimiento; una señal que puede ser verbal o no, para indicarle al estudiante que se reconoce lo realizado ("ahá", "mhm") y aceptación; palabras que indican que lo realizado es correcto o apropiado ("bien", "excelente"). Este tipo de feedback en términos pedagógicos se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, Loewer y Erlam, 2006; Ellis, 2008). La información valorativa desarrolla una actitud positiva, impactando en su participación, como lo evidencia la investigación de Wanjiru (2015). Desde esta investigación se concluye que al utilizar este valoración se obtiene el puntaje más alto en participación, en comparación al uso de otros tipos de feedback. Por ello se sustenta que se debe "estimular a los niños y niñas para que intenten escribir y valorar todos los intentos de escritura" (Fons, 2004, p.47). En dicho contexto no debiera sorprender que sea el tipo de información que más se entrega a los niños en kínder cuando se les retroalimenta (Pontificia Universidad Católica, 2011).

Sin embargo, la alabanza no constituye una intervención eficaz para la autorregulación del aprendizaje porque contiene poca información relacionada con la tarea (Bond et al., 2000). Por ello, es importante que junto con valorar todos los intentos de escritura, se detecten los aciertos, por ejemplo con frases como: "muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes" (Bigas y Correig, 2008). En este ejemplo, se observa que se combina valoración (muy bien) con explicitación de logro (poner letras diferentes para palabras diferentes).

La conceptualización del feedback como diálogo sustenta situar la intervención de feedback al interior de intercambios que consideren intervenciones iniciales (I), de respuesta (R) y de evaluación (E), en donde se insertan los comentarios evaluativos.
En la Tabla 3-1 se ejemplifica un intercambio que utiliza feedback de valoración mediante la expresión "muy bien, excelente".

Tabla 3-1. Ejemplo de feedback positivo

INT	Contenido
I	¿estamos listos?, ya cuando pinten los dibujitos vamos a copiar las palabras que completamos, las vamos a copiar en el cuaderno. ahora me copian las palabras en su cuaderno
R	(escritura del niño)
F	muy bien, excelente

En la intervención inicial (I) el docente entrega una instrucción que es copiar en el cuaderno unas palabras que fueron completadas.

En la intervención de respuesta (R) el niño muestra la copia realizada.

En la intervención de evaluación (E) el docente entrega un comentario evaluativo de tipo positivo con foco en la valoración.

También existe un **feedback correctivo,** que se entrega cuando la intervención del estudiante está incompleta o incorrecta. Desde la revisión de Tapia (2014), se plantea que este tipo de feedback es el que predomina en la escritura, ya que el foco en este aprendizaje está fundamentalmente en el tratamiento de los errores. Ello, porque los errores en la escritura se asumen como algo sistemático y previsible y el feedback correctivo como un elemento crucial en educación, tanto para estimular como para consolidar el aprendizaje (Kotz y Ferreira, 2013). Además, porque es muy propio de escritores aprendices que al estar en un proceso de aprendizaje necesitan probar hipótesis sobre la propia lengua que

están adquiriendo. En función de ello Fons, (2004, p.47) plantea que se debe "cambiar la idea de evitar los errores por la de utilizar los errores, y también los aciertos, como fuente de información de los conocimientos de los niños y niñas".

El feedback correctivo puede ser de tipo directo e indirecto. El **feedback correctivo directo** privilegia la **tarea** informando los errores (Muñoz y Santa Cruz, 2016), entregando la forma correcta (Ferris, 2003; Bitchener, Young y Cameron, 2005; Sheen, 2011), tachando o insertando una palabra, frase o morfema (Bitchener y Knoch, 2008). Al relacionarse más con la corrección que con la retroalimentación de errores (Silva, 2013) no contribuye al aprendizaje a largo plazo (Ellis, 2008). Sin embargo, se considera que la corrección directa es positiva ya que ofrece información explícita necesaria para probar hipótesis e internalizar instantáneamente la forma correcta, al entregar correcciones precisas (Baker y Hansen, 2010; Bitchener y Knoch, 2008; Chandler, 2003). También se considera feedback correctivo directo si entrega una explicación metalingüística escrita o una explicación metalingüística oral. La explicación oral se entiende como una mini lección donde se presentan reglas y ejemplos que se practican y discuten (Bitchener y Knoch, 2008). La explicación escrita se entiende como comentarios acerca de la naturaleza del error o la entrega de la forma correcta con una explicación (Sheen, 2011). Se considera que este tipo de explicación promueve la autorregulación en los estudiantes, ya que junto con corregir favorece la reflexión (Ferris, 2006). Sin embargo; en ambos tipos de feedback los estudiantes tienen un rol pasivo ya que es el profesor quien resuelve y corrige.

El **feedback correctivo indirecto**, entrega información que induce la reflexión sobre el proceso o resultado en la ejecución de una tarea (Muñoz y Santa Cruz 2016), ofreciendo dirección (comentarios, preguntas) y entregando pistas facilitadoras para que el estudiante asuma un rol activo en la corrección del error (Silva, 2013). Este tipo de feedback privilegia la autorregulación, al intervenir en la autonomía, autocontrol y autodirección (Zimmerman, 2000). Al respecto, la investigación de Muñoz y Santa Cruz (2016)

realizada en Chile, analiza el efecto del feedback de autorregulación, tarea y persona en el control metacognitivo de niños preescolares y evidencia el impacto del feedback de autorregulación. Concluye que los niños que recibieron feedback de autorregulación registraron una mayor cantidad de eventos metacognitivos en el total de eventos y en cada una de las dimensiones de control metacognitivo (planificación, monitoreo y evaluación) en comparación a los niños que recibieron feedback positivo de alabanza y de corrección directa. Lamentablemente, cuando en investigaciones se compara la frecuencia entregada en el feedback de corrección directa e indirecta (Kotz y Ferreira, 2013), se evidencia que es más alta en la de corrección directa.

En la Tabla 3-2 se ejemplifica un intercambio que utiliza feedback correctivo directo, al evidenciar el error y dar la solución.

Tabla 3-2 Ejemplo de feedback correctivo

INT	Contenido
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos).
R	(escribe)
E	Tienes que trabajar en orden, estas en esta letra no en esta (indica), terminas esta y después bajas. C1, la tarea no se hace así cariño (le borra) es para el lado, no para abajo, hacia el lado, ya?, terminas esa y ..ya?. (Asiente con la cabeza). Acuérdate C1 de algo importante, esta t es más larga que la e, la es es bajita, la t tienes que alargarla mas

En la intervención inicial (I) el docente escribe letras en la pizarra e indica a los niños que las deben copiar en el cuaderno. Luego indica que deben copiar primero la consonante con las vocales.

En la intervención de respuesta (R) el niño muestra la copia realizada.

En la intervención de evaluación (E) el docente entrega un comentario evaluativo de tipo correctivo directo. El error es no haber copiado en orden por lo que borra la escritura del niño. Da nuevas indicaciones. Corrige de nuevo pero ahora la forma de la letra por quedar muy corta y entrega información comparativa sobre la forma de dos letras explicitando cómo deben quedar las letras que está copiando.

3.2.2 Feedback en alfabetización inicial

Para Fons (2004), la evaluación efectiva en la alfabetización temprana es una tarea más compleja que en otros niveles educativos, debido a que los niños presentan una menor capacidad de atención y de memoria de trabajo, entre otros aspectos. Dentro de esa complejidad la evaluación debe lograr favorecer la autorregulación y autonomía en los niños (Bigas y Correig, 2008; Fons, 2004; González, 2013). Para que ello ocurra no solo se requiere tiempo, conocer los objetivos, procedimientos y criterios exigidos para que los niños puedan reflexionar sobre lo que han logrado o no y lo que hay que hacer para lograrlo; sino que se necesita de la ayuda del adulto para analizar las condiciones y estrategias que facilitan u obstaculizan su aprendizaje y proyectar cómo mejorarlo.

En dicho contexto de evaluación, la retroalimentación debe aportar no solo a la mejora de sus competencias lingüísticas sino a la valoración de su proceso de aprendizaje (Solis, Suzuky y Baeza 2011). En el caso de los errores, Bigas (2008), Fons (2004), González (2013), Solis et al. (2011), sostienen que los errores que cometen los niños son propios de un momento en que ellos no pueden resolver la totalidad de un problema, debido a diversos factores. Por lo anterior, son un fundamento muy importante para definir el tipo y nivel de apoyo que los niños requieren. De manera específica, López et al. (2015) sostienen que los errores informan al docente sobre lo que el niño sabe o no sabe hacer, pero también al niño, en la medida que va siendo capaz de ser consiente de ellos, sea con la ayuda del profesor (regulación externa) o por sus propios medios (autorregulación). Por

ello defienden que los errores son un punto de partida esencial para el docente, ya que le proporcionan información sobre las decisiones didácticas que se deben tomar.

Al momento de revisar la escritura y corregir, se argumenta que los errores no deben ser tachados ni recubiertos por borrones o correctores; por el contrario se debe dejar el error a la vista, colocándolo entre corchetes y que el niño vuelva a escribir prestando atención a lo que se debe mejorar, como se observa en la Figura 3-6

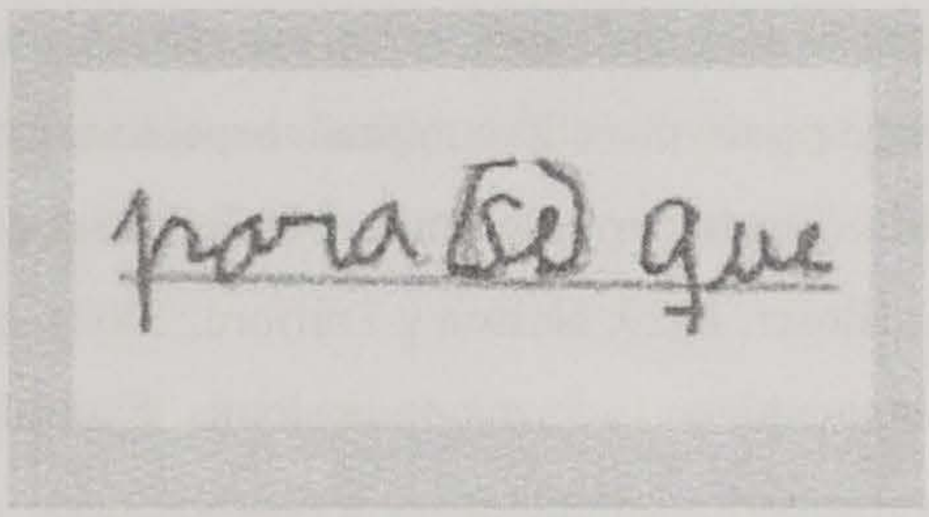


Figura 3-6. Error entre corchetes

Fuente: López, S., Rivera, P., & Villagrasa, M. (2015, p. 116)

Lo anterior, porque conservar los errores permite observar lo que conviene modificar y aprender y porque la utilización de la goma altera la textura del papel y cuando el alumno escribe después sobre la misma superficie, el papel ya ha perdido calidad, lo que modifica el trazado del gesto gráfico. Graves (2002) argumenta que cuando los niños corrigen, su mejor aliado es la goma; sin embargo, borrar es una acción compleja debido a que la resistencia que ofrece el papel a la goma es mayor que la que presenta al bolígrafo. Esa acción exige suavidad y más presión en la musculatura fina y cuando el niño quiere eliminar el error ejerce tal fuerza en la goma que debilita el papel, llegando incluso a romperlo.

3.2.3 Estrategias durante el feedback correctivo para aportar a destrezas grafomotoras y espaciales

La literatura vinculada a la didáctica del gesto gráfico está en coherencia con lo planteado desde modelos cognitivos en lo que respecta a patrones motores. Por ello sustenta que el foco debiera estar en automatizar los trazados, ya que ello favorecerá una escritura fluida y centrarse en la fluidez en los primeros grados ayudará al desarrollo de la legibilidad (Karhu y Tesche, 1999; Liang, Moraux y Lannetti, 2011; Nelson y Trafford, 2003). Para lograr la automatización se necesita la integración de la forma de las letras en la memoria a largo plazo, por ello un primer aspecto es construir memoria muscular de la forma de las letras (Shadmehr y Holcomb, 1997). Ello aportará a una escritura fluida (Bara y Gentaz, 2011; Bloser, 1929; Nelson y Trafford, 2003), que es la habilidad de escribir sin pensar conscientemente en la forma de las letras. Con ello los niños se pueden dedicar a procesos de nivel superior vinculados a la composición.

Un segundo aspecto es escribir con letra grande para favorecer la memoria muscular, ya que al usar una acción motriz más grave (Nelson y Trafford, 2003, Phillips, Ogeil y Best, 2009) ayuda a imprimir con más legibilidad (Lidbetter, 1913) la forma de la letra en la memoria muscular. Por lo anterior, se sustenta que la enseñanza de la letra manuscrita en el niño de primaria debe permitir la letra grande (Bloser, 1919).

Un tercer aspecto es la instrucción del movimiento, ya que impartir explícitamente las instrucciones genera mejores resultados de aprendizaje (Overvelde y Hulstjin, 2011), ofreciendo más ventaja en la fluidez de la escritura (Vinter y Chartrel, 2010). En cambio, la copia mecánica sin instrucciones, retrasa la memorización de la forma de las letras. Es por ello que si durante los primeros ensayos de copia el niño programa el trazo de cada letra a medida que la va dibujando, muy rápido anticipa la preparación de las órdenes motrices de las letras que siguen a la que está escribiendo, lo que permite una escritura rápida y sin tirones. Por otra parte, la instrucción del gesto gráfico resulta pertinente

cuando se evidencia una ejecución gráfica inadecuada en la forma de las letras (Rivas y López, 2017), ya que esta se puede deber a una incapacidad para ejecutar los movimientos gráficos necesarios para su configuración. Es en dicho caso que se sustenta que se necesita repasar los movimientos que configuran cada uno de los grafemas, ya que ello ayuda a interiorizar la forma.

La directa relación que existe entre psicomotricidad y actividad gráfica, conlleva a que desde la didáctica del gesto gráfico se plantee como objetivo lograr por parte de los niños una letra legible sin un esfuerzo excesivo. Recapitulando lo planteado se debe realizar instrucción de los trazos y de los movimientos en escritura grande para construir memoria muscular a largo plazo y favorecer la automatización y en consecuencia la fluidez.

Desde diversas fuentes se explicitan estrategias que consideran lo planteado y que desde esta investigación se sustentan como información clave durante el feedback correctivo.

- Hacer la guirnalda en el aire (ver Figura 3-7) siguiendo el ritmo de una canción en una hoja grande y luego en formato pequeño

Figura 3-7. Guirnalda de letra m
Fuente: Condemarín, M., y Chadwick, M. (2005, p. 96)

- Reproducir el modelo de las letras en el aire con los ojos abiertos y luego cerrados y posteriormente en una hoja grande. Verbalizar el punto de inicio y las direcciones del recorrido necesario para dibujar la letra (ver Figura 3-8): "la a comienza desde arriba...hacemos un círculo...llegamos hasta arriba...bajamos por el lado...y

acabamos subiendo un poquito", "para hacer la letra m; comienzo arriba, bajo en línea recta, repaso hacia arriba, hago una curva hacia la derecha, etc.

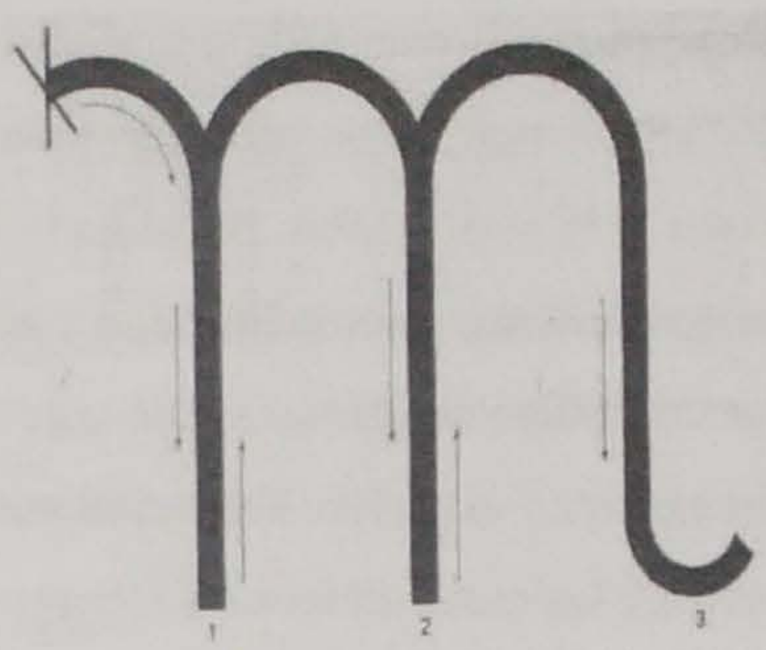


Figura 3-8. Recorrido de letra m

Fuente: Condemarín, M., y Chadwick, M. (2005, p. 97)

- Presentar formato con reglones que destaquen la línea de base y las tres zonas de escritura (ver Figura 3-9). La zona superior, la media y la inferior. (También se pueden llamar cielo, pasto y tierra, que por su orden en la naturaleza, ayudan al niño a recordar cómo se escribe).

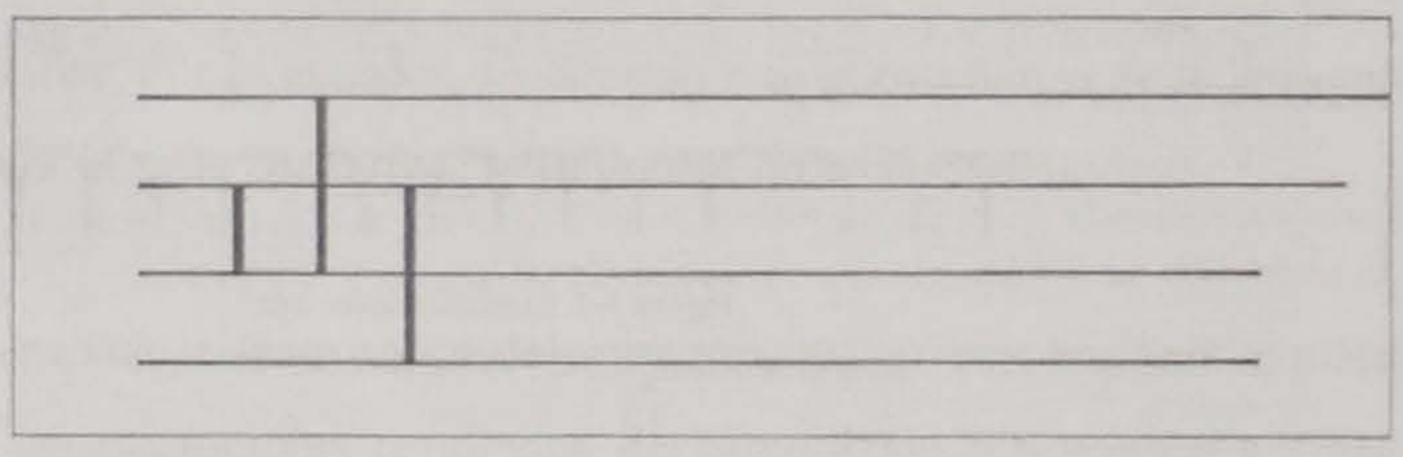


Figura 3-9. Zonas de escritura

Fuente: Condemarín, M., y Chadwick, M. (2005, p. 106)

En función de los nombres que se sugieren para las zonas de escritura, estas se pueden presentar coloreadas con los colores respectivos (Ver Figura 3-10), como se presenta a continuación (Parada, 2012).

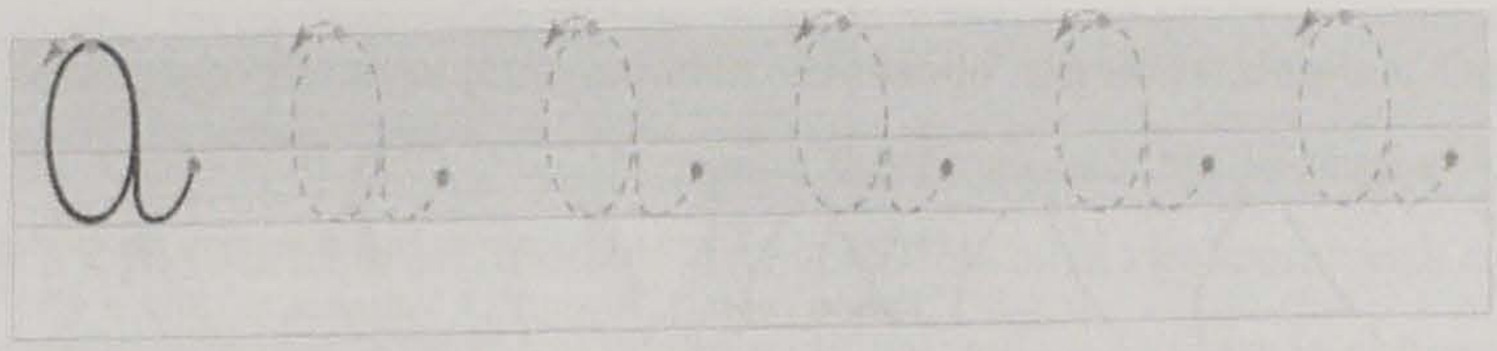


Figura 3-10: Zonas de escritura coloreadas
Fuente: Parada, X (2012, p.38).

- Acompañar al niño en el trazado, es decir, "llevarle la mano" colocando el maestro su mano sobre la del niño; de este modo será el primero quien realice el movimiento y el niño podrá captarlo fácilmente. De acuerdo a Calmy (1977) esta estrategia es importante, ya que el movimiento (necesario para la actividad gráfica) se aprende con el movimiento (de la mano que guía).

Con el objetivo de mostrar a los niños como es el trazado de las letras y cómo realizar su ubicación sobre el papel se debe tener en cuenta la forma, sentido y proporciones de estas a fin de que entiendan e interioricen los trazos que las componen y las realicen del modo más sencillo y fácil posible. En las Figuras 3-11 y 3-12, se pueden observar los componentes gráficos así como la definición del trazado de las letras con letra imprenta mayúscula y letra ligada minúscula.

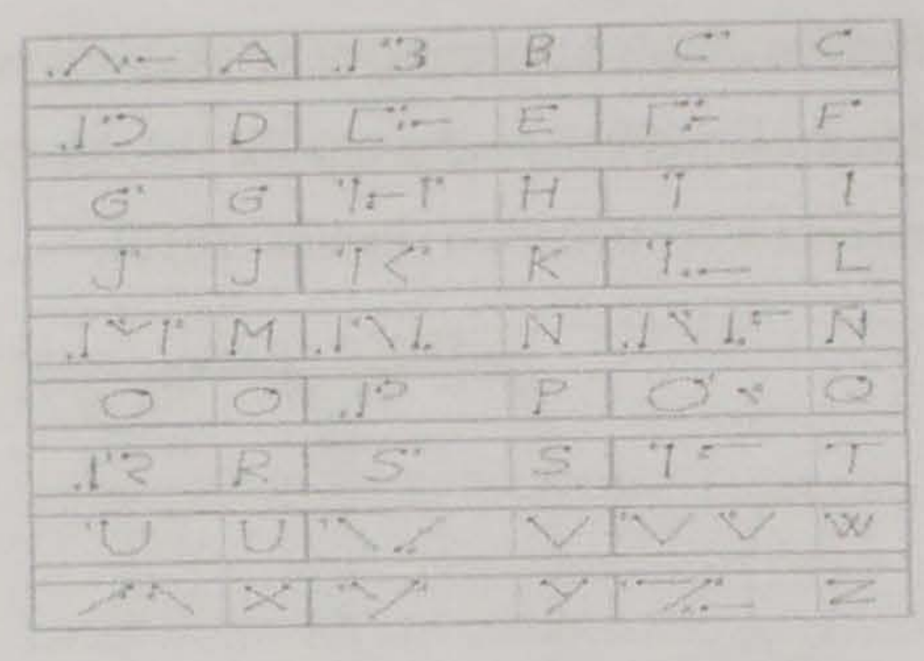


Figura 3-11. Trazos y movimientos en letra imprenta mayúscula
Fuente: López, S., Rivera, P., & Villagrasa, M. (2015, p. 97)

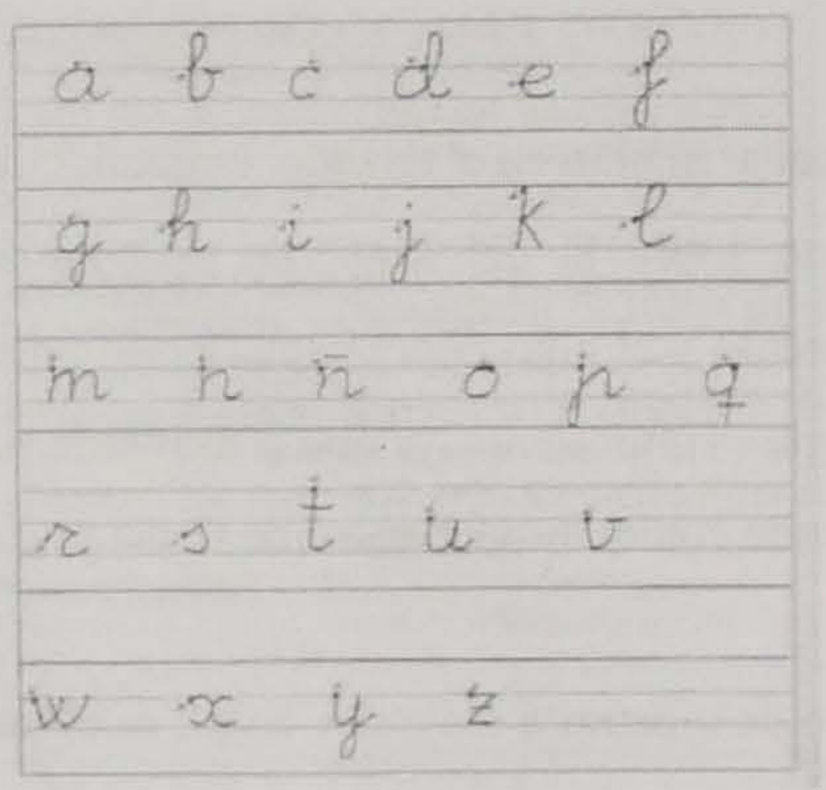


Figura 3-12. Trazos y movimientos en letra ligada minúscula
Fuente: López, S., Rivera, P., & Villagrasa, M. (2015, p.98)

Es interesante destacar, que desde investigaciones centradas en familias de nivel socioeconómico bajo que tienen hijos en kínder, se detecta el uso de estrategias que resultan coherentes con lo propuesto anteriormente. Desde la investigación de Romero et al. (2016) un apoderado menciona: "igual que le enseñe a escribir en mano escrita igual pu un círculo… mira la "g" es un círculo con una colita de gato para arriba y después la "a" es otro círculo, después la "d" es otro círculo y un palito". Desde el discurso se observa que la estrategia es verbalizar los componentes de la letra utilizando términos simples. Otro apoderado menciona: "ya esta es una "C" y ¿una "C" de qué papi? (hijo)… no, una

"C" de una casa (papá)... pero ¿una casa? ¿Cómo la casa? (pregunta su hijo) no po la palabra de casa empieza con "C" (papá) a ya, es como una "O" pero la mitad de la "O" le decía yo... puntos de referencia... porque el niño sino se acuerda, la "C" ¿Cómo es la "C"? ahh es como una media "O"... Como la ola, cosas así pu. El niño no tiene cómo comparar las letras para acordarse..." Desde el discurso se observa que la estrategia es verbalizar la forma que tiene la letra también utilizando términos simples. Desde la investigación de Alfaro et al. (2017) un apoderado menciona que: "se lo hago en el aire, se me olvido la p y yo se la hago así (muestra la p haciéndola en el aire) como está enfrente mío no me entiende entonces yo me doy vuelta y ahí entiende (...)".Desde el discurso se observa que la estrategia es modelar el trazado en el aire.

Se destaca que en una investigación centrada en niños, emerge desde el discurso en uno de ellos al explicar cómo enseñaría a escribir, la estrategia de verbalizar los componentes que forman una letra: *"hago un redondel, le pongo un palito para abajo y él hace otro redondel y hace otro palito"* (De la Cruz, Scheuer, Echeñique y Pozo, 2011), al igual que lo hicieron los apoderados mencionados anteriormente.

3.3 La riesgosa transición de niños pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente.

Los niños pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente constituyen uno de los grupos de riesgo de realizar transiciones difíciles a la escuela (Peters, 2010). De acuerdo a Perrenoud (2006), las familias de clases desfavorecidas económicamente no cuentan ni con la experiencia ni con las oportunidades de las clases favorecidas; por ende para sus hijos el aprendizaje se traduce en la apropiación de un oficio que tiene un carácter intersubjetivo en la construcción de la nueva identidad de alumno (Perrenoud, 1996, 2006). Para poder tener éxito en la apropiación de dicho oficio se requiere del aprendizaje de los saberes y las prácticas asociadas al trabajo escolar (Perrenoud, 2006), los que constituyen un conjunto de rutinas destinadas a dominar el curriculum (saber leer, escribir,

hacer ejercicios) y comprometerse con él (disciplina, seriedad, sentido de esfuerzo, sentido común, cierta conformidad intelectual, compromiso con el trabajo, respeto a las convenciones y normas de presentación, respeto a las reglas de cooperación y de comunicación, búsqueda de la excelencia y estrategias efectivas ante la evaluación). En el contexto de la evaluación, la corrección y la sanción (Perrenoud, 2006) constituyen un foco relevante en la escuela al interior de la comunicación Los niños deben aprender a pedir la palabra y esperar que el maestro autorice a expresarse; así como a guardar silencio. Ello genera que los niños se encuentren en situaciones de querer o necesitar decir algo cuando no es el momento de hablar y querer callar o no escuchar nada cuando se les pide participar de una conversación. En lo que respecta a la corrección y la sanción, ello trae como consecuencia por ejemplo, que los niños comuniquen con cautela sus ideas con el fin de ocultar sus puntos débiles y no exponerse. De manera específica, el aprender a ser evaluado es muy complejo para niños de contextos socioeconómicos bajos. De acuerdo a Perrenoud (2006) en la evaluación los niños aprenden a que deben estar atentos, ser cuidadosos y ordenados y que deben demostrar seriedad y disciplina; sin embargo, si no les interesa realizarán de manera rápida las tareas para ocuparse de otra cosa, aparentarán estar ocupados y esforzándose aun cuando lo que desean es retrasarla, expresarán que no entienden para prolongar momentos de inactividad o abiertamente negarán la tarea, cuestionándola e incluso rechazándola. En el caso particular del feedback, el no constituir una práctica habitual para ellos constituye una desventaja para su aprendizaje (Veyrunes y San Martín, 2012). Es tan relevante aprender el oficio de alumno, que de no ser aprendido en palabras de Perrenoud (2006) puede generar la exclusión.

Si a lo anteriormente expuesto, se suma la fuerte presión de la que son objeto los niveles de kínder al interior de las escuelas, el escenario se vuelve más complejo y preocupante para los niños. Las escuelas públicas reciben fondos SEP y ello instala automáticamente una fuerte presión en ellas, porque deben acreditar al cabo de cuatro años de haber contraído los Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con el Mineduc, mejoras en su rendimiento, porque de lo contrario podrían ver interrumpidas las

subvenciones. El hecho que los puntajes SIMCE constituyan un indicador de mejora en el rendimiento conlleva a que los contenidos que evalúa (caso de la escritura) adquieran una importancia protagónica en el aula. Desde la investigación de Lasnibat (2011) se evidencian las tensiones y presiones a partir del discurso de educadoras y directivos, desde las cuales será posible interpretar diversos resultados de la investigación. Para los directores el mantener la subvención justifica adelantar el proceso de escolarización y separar las fronteras entre kínder y primero básico, lo que sustenta que las educadoras se incorporen a las dinámicas pedagógicas e institucionales de los establecimientos y concretamente que orienten su práctica pedagógica para obtener mejores resultados en el Simce. Como plantea un director: "Tampoco se trata de que el niño entre acá ya maduro, sino que avancen en lenguaje y matemáticas, los niños aprendan y sepan leer rápido, lo que dicen todos los estudios que uno lee de educación preescolar, y por algo el ministerio ha subvencionado la educación prebásica, prekínder, porque nos damos cuenta que cuanto más temprano sea el proceso de escolarización del niño, más va a aprender y más se va a superar la brecha preexistente de ambiente" (p. 64). Del discurso se evidencia que se ha malinterpretado el aumento de la subvención para educación parvularia. Se asume que ello se ha hecho para escolarizar tempranamente a los niños y en dicho contexto preocupa la expectativa de que lean rápido; porque aprender a leer no es una meta en educación parvularia y leer rápido tampoco lo es en primero básico, ya que en este último nivel la meta es la decodificación y la fluidez de la lectura que es la que permite leer rápido necesita de la automatización del proceso de decodificación.

Las educadoras por su parte son conscientes de que se les imponen exigencias conducentes al logro de rendimientos sobresalientes en indicadores considerados legítimos, vinculados a lectoescritura y álgebra elemental. Debido a ello, sienten que deben privilegiar una entrega formalizada de contenidos y un entrenamiento para la evaluación por sobre una interiorización del aprendizaje. Como plantea una educadora: "Creo que estamos en un sistema que exige que el SIMCE es lo que se da más prioridad, entonces inconscientemente a lo mejor uno también desde chico empieza a potenciar más esa área

por sobre otras y también por un cuento de colegio que se les pide ciertos aprendizajes para ingresar a primero básico y esos aprendizajes van más enfocados a lo que es lenguaje y matemáticas, entonces uno también se conecta con eso y potencia más esas áreas" (p. 70). Del discurso se evidencia, que la presión genera que ellas se enfoquen más en contenidos que evalúa el Simce. A ello se suma el hecho que deben adecuarse a lo que se realiza en primero básico, como lo expresa una educadora: "La cosa es que yo, en un consejo, los plantee tal cual: ¿Por qué la profesora de básica no trabajaba de la misma forma como trabajábamos nosotros? Por ejemplo, yo les di a conocer lo que yo hacía. La respuesta de los colegas fue: nosotros nos tenemos que dejar llevar por el programa de educación básica y el programa dice esto y esto otro, por lo tanto no corresponde a lo que tú haces, eres tú la que tiene que adecuarse a lo que nosotros hacemos" (p. 72). Lo anterior da cuenta que se espera que lo que se realiza en kínder se adecué a lo que se realiza en primero básico. Sin embargo, ante ello las educadoras defienden las particularidades que tiene el aprendizaje con niños pequeños: "… trato de responder a las exigencias de más arriba pero también tengo que ver factores que me influyen con ellos tan pequeñitos que no puedan llevar a un mejor resultado a estos pequeños" (p. 75).

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1 Justificación del diseño metodológico: diseño longitudinal observacional con medidas repetidas en estudio de casos múltiples y con estrategia de análisis mixto

El objetivo de la presente investigación justifica la selección de un diseño longitudinal observacional con medidas repetidas: Analizar las características y diferencias que presenta los tipos de feedback, intervenciones de niños y de docentes en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico durante transiciones situadas en escuelas públicas. El diseño longitudinal se justifica por el análisis de las diferencias (Corden y Millar, 2007; Holland y Henderson, 2006) presentadas en el tiempo a partir de la observación del comportamiento de los mismos sujetos en dos momentos distintos. En esta investigación son observados los mismos niños en dos importantes momentos de una transición educativa; en kínder y en primero básico. Lo relevante de estos dos momentos es que son parte de una transición educativa y por ello se analizan y comparan las intervenciones de los mismos niños en kínder y primero básico en contexto de feedback y las intervenciones de los docentes que a diferencia de los niños no son los mismos, ya que en kínder son educadoras de párvulos, mientras que en primero básico son profesoras. El análisis de medidas repetidas se justifica porque la investigación considera el análisis de dos muestras relacionadas o dependientes. En este análisis cada dato de una muestra se puede asociar de manera unívoca con cada dato de la otra muestra, debido a que las observaciones de ambos se realizan sobre las mismas unidades muestrales. Se ha optado por estudio de casos múltiples (Cohen y Manion, 2002; Stake, 2005; Yin, 2009).

La estrategia de análisis mixto, utiliza estadística descriptiva (Fernández, Cordero y Córdova, 2002) para evidenciar diferencias en las intervenciones en kínder y primero básico y análisis de intercambio para identificar los tipos de intervenciones que forman parte de la estructura dialogal de feedback..

4.2 Muestra

La selección de los casos fue intencional. Se consideraron criterios y procedimientos de aproximación sucesiva a los casos seleccionados.

1° fase. Comuna y escuelas. Se considera como población muestral los establecimientos de la comuna de Concepción, al ser la comuna de residencia de la investigadora, lo que ofrece mayor accesibilidad; criterio relevante para definir la muestra según Hernández (2003). La evidencia de que el fracaso en primero básico se produce preferentemente en contextos municipales de alta vulnerabilidad social, amerita considerar los establecimientos que presenten un índice de vulnerabilidad escolar alto (sobre 80%). En dicho contexto se seleccionan dos establecimientos que al año 2011,[1] presentan IVE[2] superior a 80%.

2° fase. **Casos**. En lo que respecta a la selección de los niños, considerando el carácter longitudinal de la investigación, el criterio fue que los niños tuvieran continuidad a primero básico en la misma escuela. En una escuela se confirmaron 6 niños y en la otra escuela 5. Considerando el bajo número de niños con continuidad en ambas escuelas, se decide considerarlos a todos en la investigación. En la investigación cualitativa conforme avanza el estudio se pueden agregar otros tipos de unidades, así como eliminar las primeras unidades (Hernández, 2003). Para efectos de esta investigación la opción de incluir nuevos casos y así aumentar la muestra no era viable, ya que una condición para ser parte de la muestra era la continuidad en la misma escuela. Sin embargo, sí se eliminaron primeras unidades, ya que en una de las escuelas un niño no tuvo continuidad a primero básico.

---

[1] DAEM 2011

[2] El IVE el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento. El IVE es aportado mediante encuestas anuales que aplica JUNAEB, en los cursos de pre-kínder, kínder, 1° básico y 1° medio, y refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a pobreza.

A continuación se presenta en la Tabla 4-1 la participación de los casos en las grabaciones en kínder y posteriormente en primero básico por cada establecimiento. Se observa que la participación de los casos en las actividades analizadas es heterogénea. Por esta razón, el análisis consideró valores ponderados para los casos en función de número de actividades de las que participaron.

Tabla 4-1. Participación de casos en actividades analizadas

	E1		E2	
Casos	**K (9 actividades)**	**P (4 actividades)**	**K (9 actividades)**	**P (9 actividades)**
C1	9	3	9	9
C2	8	3	9	9
C3	9	3	9	8
C4	4	3	6	9
C5	7	3	9	9
C6			6	2

Notas: E1: Establecimiento 1; E2: Establecimiento 2; K: Kínder; P: Primero básico

4.3 Procedimientos metodológicos de recogida de datos

En la investigación longitudinal, los datos para el análisis deben ser recolectados en dos o más periodos de tiempo, o bien deben referirse a periodos distintos de tiempo (Ruspini, 1999). En coherencia con los objetivos de investigación, los datos para el presente estudio fueron recolectados en dos períodos de tiempo; año 2012 y 2013. El primer período consideró de octubre a diciembre de 2012 para recolectar datos del nivel de kínder y el segundo período, de abril a julio de 2013, para recolectar datos en primero básico. Se grabaron 34 clases y un total de 41 actividades de escritura, de las cuales se analizaron 31 para la investigación (correspondientes a actividades de copia y remarcado). A continuación, se presenta esta información en la Tabla 4-2.

Tabla 4-2. Caracterización de las grabaciones

	E1		E2	
	K	**P**	**K**	**P**
Período de grabación	octubre-diciembre 2012	abril-julio 2013	octubre-diciembre 2012	abril-junio 2013
Clases analizadas	9	3	8	7
Actividades analizadas	9	4	9	9
Número de alumnos	5	5	6	6

Notas: E1: Establecimiento 1; E2: Establecimiento 2; K: Kinder; P: Primero básico

Previo al ingreso al campo para recolectar los datos se realizó una entrevista con las educadoras y profesoras con el fin de conocer la metodología de trabajo en lenguaje, dar a conocer los objetivos de la investigación, y explicitar lo que se observaría en el aula.

- **Kínder:** La escritura constituye una experiencia pedagógica al interior de lenguaje y puede constituir una actividad independiente o vinculada a la lectura. En dicho contexto, la investigadora pidió a las educadoras de párvulos que le comunicaran los momentos de la jornada en que realizan actividades de lenguaje con el fin de grabarlas y analizar al interior de ellas actividades de escritura y la retroalimentación que se le entrega a los niños. De las dos educadoras observadas, una se motivó mucho con la investigación y tomó la decisión de planificar experiencias focalizadas en escritura para que fueran grabadas. Además tomó la decisión de trabajar en el aula solo con los niños de kínder y mantener en una actividad fuera del aula a los niños de prekínder que también formaban parte de su grupo. La otra educadora, que también tenía curso combinado, tomó la decisión de mantener a todos los niños en el aula, pero agrupados por nivel educativo. De esta manera, los niños de kínder al momento de la grabación se encontraban juntos realizando las actividades.
- **Primero básico:** En el aula de primero básico, la escritura constituye un eje junto a otros al interior de una clase de lenguaje, la que tiene una duración aproximada

de 90 minutos. En ambas salas los niños que eran parte de la muestra estaban junto a otros niños que se habían incorporado a primero básico provenientes de otros establecimientos. A las profesoras se les comunicó que participaría de la clase de lenguaje con el fin de grabarlas y analizar al interior de ellas actividades de escritura y la retroalimentación que se le entrega a los niños.

Junto con las entrevistas realizadas, se exploraron los contextos seleccionados, para planificar y anticipar cualquier situación que pudiera entorpecer el estudio Esterberg, (2002). Lo anterior, considerando la relevancia que tiene que el contexto cumpla con criterios de conveniencia y accesibilidad. Cautelar lo anteriormente expuesto, favoreció los siguientes aspectos:

- Aceptación de que la estrategia de recogida y registro de datos en las salas de clases fuera la videograbación.
- Acuerdo de horarios, aun cuando por diversas variables de contexto no sólo los horarios se vieron afectados sino la disposición y dinámica entre los docentes y niños.
- Acuerdo de condiciones para favorecer la videograbación, como por ejemplo organización del mobiliario y de los niños.
- Preparar a los niños para el ingreso al campo de la investigadora.

4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En la investigación longitudinal el uso de técnicas etnográficas es indicado para lograr un análisis minucioso. A razón de ello, en esta investigación se opta por utilizar la observación y la aplicación de criterios de observación. La observación, se considera dentro de las más idóneas para dar cuenta, lo más fielmente posible, de lo que ocurre en los contextos educativos (Whitebread et al., 2009). Por su parte, la aplicación de criterios de observación, permiten llevar a cabo una "observación sistemática" (Mercer, Hennessy y Warwick, 2010), ofreciendo resultados que pueden traducirse a datos cuantitativos y que

pueden mostrar las sutilezas discursivas y comunicativas en el aula. Como instrumento se utiliza la grabación. Una importante ventaja de utilizar videos es que constituye una técnica de recolección que permite registrar in situ y de manera exacta las interacciones que se producen en el aula (Creswell, 2003).

4.5 Estrategia de análisis de datos

La estrategia se inicia con el proceso de transcripción de 31 clases y 34 actividades de escritura vinculadas a lo grafomotor (18 actividades pedagógicas en kínder y 16 clases de lenguaje en primero básico) utilizando el software Videograph y ciclos de observación fijados cada 10 segundos, tiempo que permitió dar respuesta a un proceso eficiente de transcripción considerando la intensa dinámica de intervenciones simultáneas que se producían en el aula. Las actividades quedaron vinculadas a nivel educativo, tipo de letra y de soporte. A partir de lo realizado anteriormente, se da origen a tres etapas de análisis (Figura 4-1) que comienzan con la exportación de las transcripciones de las actividades (las que en algunos casos se presentaron de a dos en una misma clase) desde Videograph a Excel.

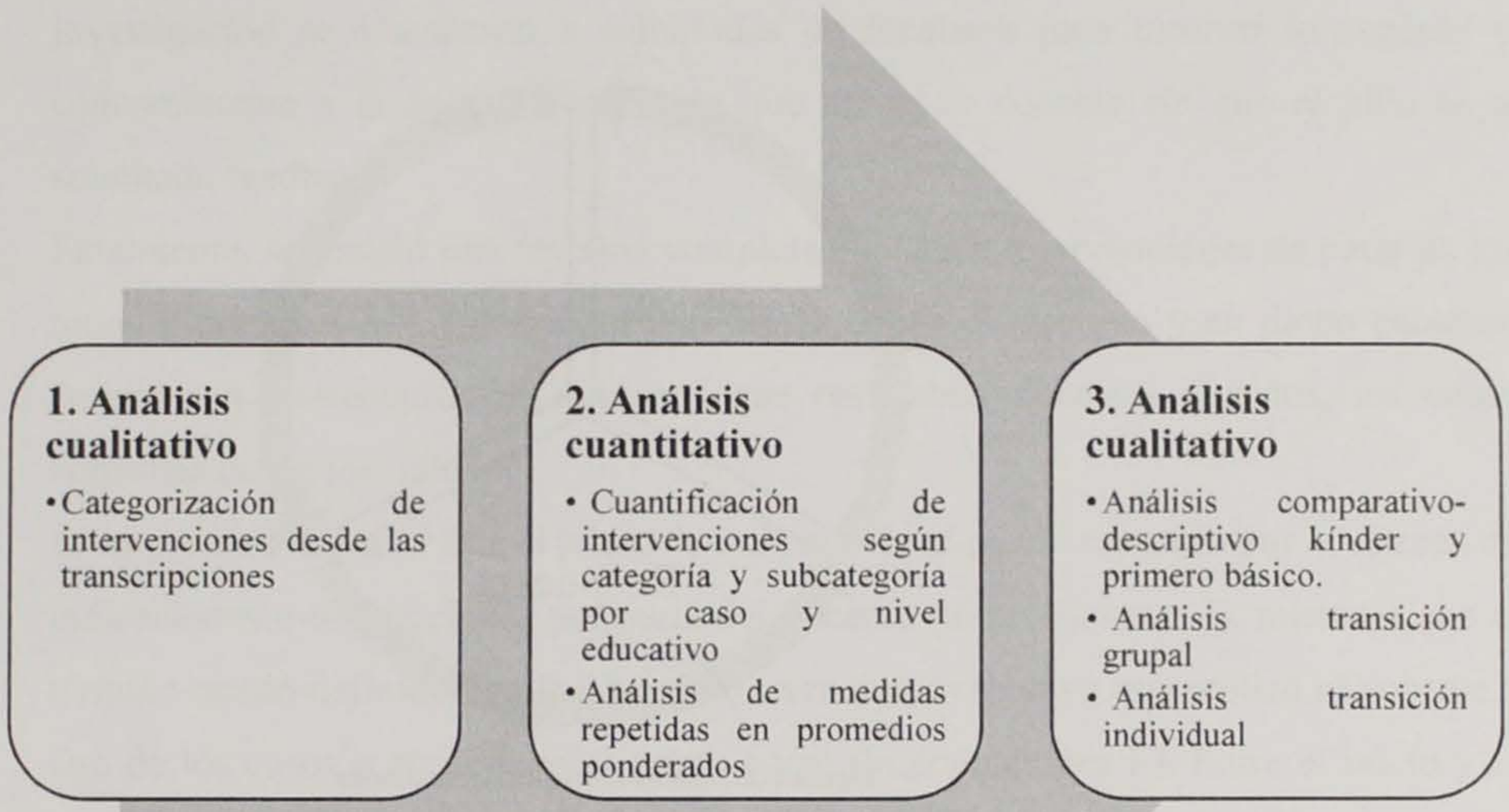


Figura 4-1. Tipos de análisis
Fuente: Elaboración propia

- **Análisis cualitativo:** Las transcripciones exportadas a Excel, dieron origen a un primer proceso de análisis. Es importante señalar que la codificación de las categorías y subcategorías fue realizada solo por la investigadora. El análisis se realizó desde la teoría del Análisis conversacional para destacar la dimensión interactiva y dialógica del feedback. Ello permite asumir el feedback como parte de un intercambio mayor que le da sentido. Para ello se analizó el feedback, identificándolo junto a otras intervenciones al interior de una estructura dialógica, como se aprecia en la Figura 4-2. Cada intervención se vinculó con el nº de caso correspondiente.

Figura 4-2. Tipos de intervenciones analizadas
Fuente: Elaboración propia

La estrategia de análisis consistió primero en identificar al interior de las transcripciones de las actividades, la **intervención de feedback** que realizó el docente. Esa intervención fue tipificada primero como positiva o correctiva y posteriormente tipificada en su subcategoría (confirmación, valoración o explicitación de logro de ser feedback positivo y corrección directa o indirecta de ser feedback correctivo). El análisis de la información contenida en ambos feedback dio origen a una nueva codificación (valoración general, personal o tarea para la estrategia de valoración; sin explicitar, convenciones y sentido para el foco de corrección; distancia, forma, elemento, ubicación, tamaño para tipo de error; e información con estrategias y no estrategias para el foco información correctiva).

Posteriormente se realizó una revisión de las intervenciones previas al feedback para identificar **intervenciones iniciales** que cumplen con la función de dar sentido y organizar todo el intercambio (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Para esta investigación, considerando la relevancia que tiene para el feedback la información que se entrega para realizar la tarea se codificaron como intervenciones iniciales las indicaciones generales y específicas que el docente entregó. Después se identificaron las intervenciones **reactivas**, de respuesta a la intervención inicial que para esta

investigación se vincularon a solicitudes de feedback para mostrar lo copiado o concretamente a la escritura realizada que revisa el docente sin que el niño haya solicitado feedback.

Finalmente, se realizó una revisión completa buscando intervenciones de parte de los niños y docentes que emergieran con fuerza desde el discurso y en dicho contexto emergieron comentarios espontáneos que realizaban docentes y niños, así como consultas desde los niños.

Es importante destacar que el inicio de cada actividad quedó marcado por la entrega de indicaciones o instrucciones por parte del docente (intervenciones I), mientras que el término quedó definido con la última intervención evaluativa que realizó el docente a uno de los casos o en defecto al grupo curso (intervenciones F). Entre el inicio y el término de cada actividad de escritura se identificaron y tipificaron las categorías y subcategorías definidas para esta investigación.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo realizado.

Análisis cuantitativo desde excel: Se crearon tablas para cuantificar las intervenciones identificadas en el análisis cualitativo anteriormente realizado. Se crearon dos tipos de tabla por cada tipo de intervención que se buscaba comparar entre kínder y primero básico. Una primera tabla que cuantificaba el número de intervenciones considerando categorías de contexto (tipo de actividad, tipo de letra y de soporte, tipo de intervención, nivel educativo y número de caso). Una segunda tabla que en base a la información anterior calculaba el promedio de intervenciones, ponderado por el número de actividades de las que participó cada caso.

Primera Tabla: Frecuencias de intervenciones

La Tabla 4-3 ejemplifica el número total de intervenciones por caso en la categoría de feedback positivo y sus subcategorías, que suman un total de 440 intervenciones. También individualiza el nº de actividades en las que participó cada caso.

Tabla 4-3. Ejemplo N° intervenciones de feedback positivo

	FPK	CK	VK	LK	**AK**	**FPP**	CP	VP	LP	**AP**
1	68	26	34	8	9	14	2	8	4	3
2	51	2	39	10	8	7	1	4	2	3
3	35	8	18	9	9	8	0	8	0	3
4	20	7	9	4	4	3	1	2	0	3
5	31	10	14	7	7	16	2	10	4	3
6	24	6	17	1	9	18	4	14	0	9
7	8	1	7	0	9	13	1	12	0	9
8	19	4	14	1	9	16	2	14	0	8
9	15	3	12	0	6	11	1	10	0	9
10	12	2	8	2	9	30	7	22	1	9
11	14	3	11	0	6	7	2	4	1	2

Notas: FPK: Feedback positivo kinder; CK: Confirmación kinder; VK: Valoración kinder; LK: Logro kinder; AK: Actividades asistidas en kinder; FPP: Feedback positivo primero básico; CP: Confirmación básico; VP: Valoración básico; LP: Logro básico; AP: actividades asistidas en primero básico.

Segunda Tabla: Promedios de intervenciones

La Tabla 4-4 ejemplifica el promedio de intervenciones por caso en la categoría de feedback positivo y sus subcategorías.

Tabla 4-4 Ejemplo de Promedios de feedback positivo

	FPK	CK	VK	LK	FPP	CP	VP	LP
1	7,56	2,89	3,78	0,89	4,67	0,67	2,67	1,33
2	6,38	0,25	4,88	1,25	2,33	0,33	1,33	0,67
3	3,89	0,89	2	1	2,67	0	2,67	0
4	5	1,75	2,25	1	1	0,33	0,67	0
5	4,43	1,43	2	1	5,33	0,67	3,33	1,33
6	2,67	0,67	1,89	0,11	2	0,44	1,56	0
7	0,89	0,11	0,78	0	1,44	0,11	1,33	0
8	2,11	0,44	1,56	0,11	2	0,25	1,75	0
9	2,5	0,5	2	0	1,22	0,11	1,11	0
10	1,33	0,22	0,89	0,22	3,33	0,78	2,44	0,11
11	2,33	0,5	1,83	0	3,5	1	2	0,5

Notas: FPK: Feedback positivo kínder; CK: Confirmación kínder; VK: Valoración kínder; LK: Logro kínder; FPP: Feedback positivo primero básico; CP: Confirmación básico; VP: Valoración básico; LP: Logro básico

Análisis cuantitativo desde SPSS y aplicación de prueba de Wilcoxon

El objetivo de la investigación es comparar el feedback, intervenciones niños y docentes en dos grupos relacionados, antes de la transición y después de la transición. Al ser un problema de comparación de muestras relacionadas, se selecciona la prueba estadística de Wilcoxon, ya que permite comparar dos mediciones de rangos en muestras relacionadas. La decisión de utilizar prueba no paramétrica se debe a que el tamaño muestral era pequeña y existía mucha variabilidad en los datos.

Las mediciones que se comparan corresponden a valores ponderados considerando como criterio de ponderación el número de actividades en que cada caso participó, ya que no todos los casos participaron del mismo número. El procedimiento es escoger ambas mediciones vinculadas a una misma categoría o subcategoría de feedback o intervenciones (antes de la transición que sería kínder y después de la transición que sería primero) y ubicarlas en la sección de Contrastar pares, asegurando que esté seleccionada la prueba de Wilcoxon en la sección tipo de prueba. Como resultado se presenta la prueba estadística

que en este caso es el valor de la razón Z, así como el nivel de significancia de la prueba. Se plantea como hipótesis nula que no hay diferencias en el feedback o en las intervenciones antes y después de la transición. El estadístico de prueba es el valor Z y el nivel de significancia para afirmar que existen diferencias en la categoría antes y después de la transición es: $p < ,05$

Para ilustrar los valores que obtienen las variables, se utilizan gráficos de caja; los que ofrecen la ventaja de visibilizar casos que se caracterizan por presentar valores mucho más grandes o mucho más pequeños que sus pares. Los casos se caracterizan por presentar dos distancias o tres distancias interquintiles y aparecen representados por círculos o por asterisco o estrella.

Para el ejemplo de la Tabla 4-4, el contraste se realizó comparando distintas mediciones, como se aprecia en la Figura 4-3. Se compararon las mediciones: Feedback positivo en kínder y en primero básico (FPK-FPP), confirmación en kínder y en primero básico (CK-CP), valoración en kínder y en primero básico (VK-VP), logro en kínder y en primero básico (LK-LP).

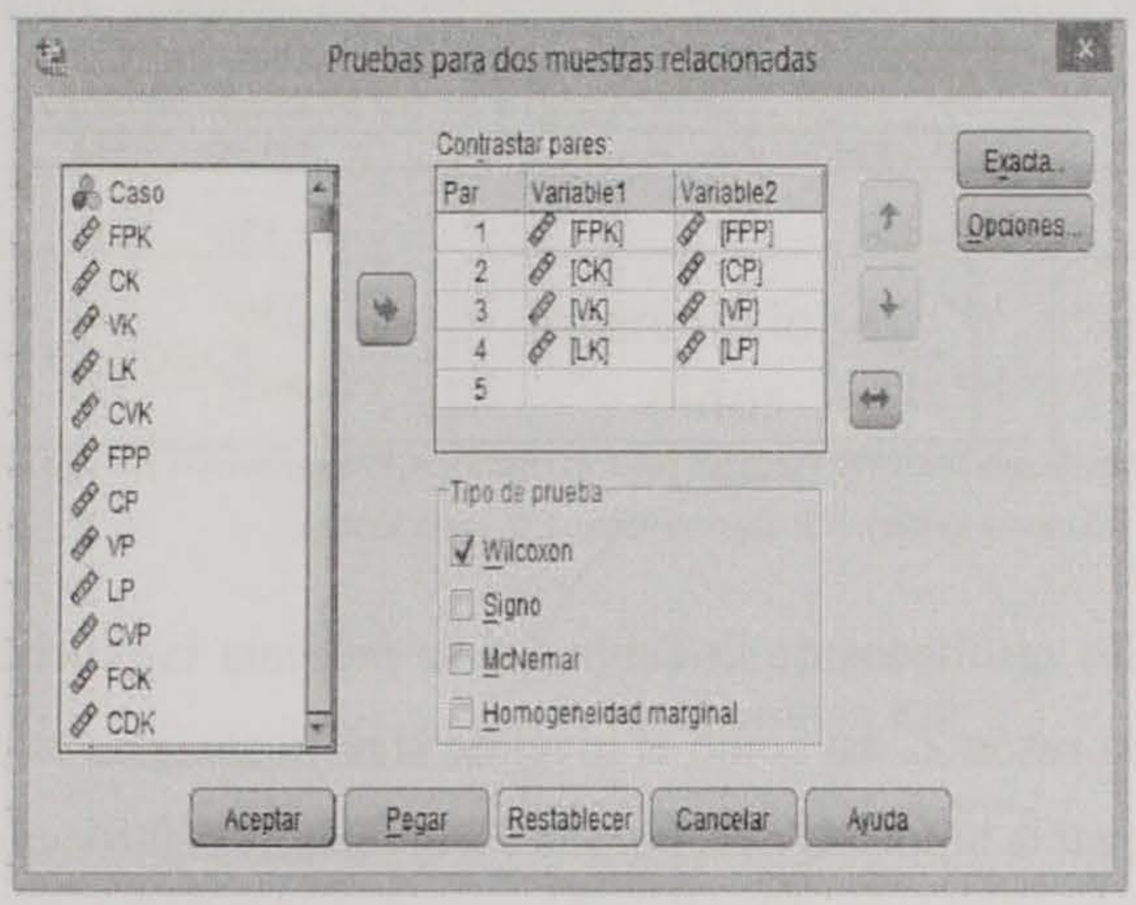


Figura 4-3. Análisis de medidas repetidas de feedback positivo

Los resultados son reportados desde SPP en la Tabla 4-5.

Tabla 4-5. Promedios de feedback positivo

Estadísticos de contraste[b]

	FPP - FPK	CP - CK	VP - VK	LP - LK
Z	-1,245[a]	-1,580[a]	-,356[a]	-,892[a]
Sig. asintót. (bilateral)	,213	,114	,722	,372

a. Basado en los rangos positivos.
b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Para reportar los resultados en la investigación, se construye una nueva tabla (ver Tabla 4-6).

Tabla 4-6 Promedios de feedback positivo

Pares comparados	Z	*p*
FPP - FPK	-1,245[a]	,213
CP - CK	-1,580[a]	,114
VP - VK	-,356[a]	,722
LP - LK	-,892[a]	,372

Notas: (FPP: feedback positivo primero, FPK: feedback positivo kinder); (CP: confirmación primero, CK: confirmación kinder); (VP; valoración primero, VK: valoración kinder); (LP: logro primero, LK: logro kinder).

Para interpretar los resultados de la Tabla 4-6 se presenta la prueba estadística, en este caso el valor de la razón Z, así como el nivel de significancia de la prueba. En este caso no se puede rechazar la hipótesis nula porque los niveles de significancia de *p* son mayores que ,05 por lo tanto no hay diferencias en los tipos de feedbck positivo antes y después de la transición.

Cada tabla de resultados fue acompañada de un gráfico de caja que ilustraba los valores obtenidos, independiente de si se obtenían diferencias significativas en los resultados. Lo anterior se sustenta por la necesidad de visibilizar casos al interior del grupo estudiado, que permitan realizar un posterior análisis individual de la transición.

Los resultados cuantitativos obtenidos permitieron realizar tres tipos de análisis cualitativo, como se aprecia en la Figura 4-4.

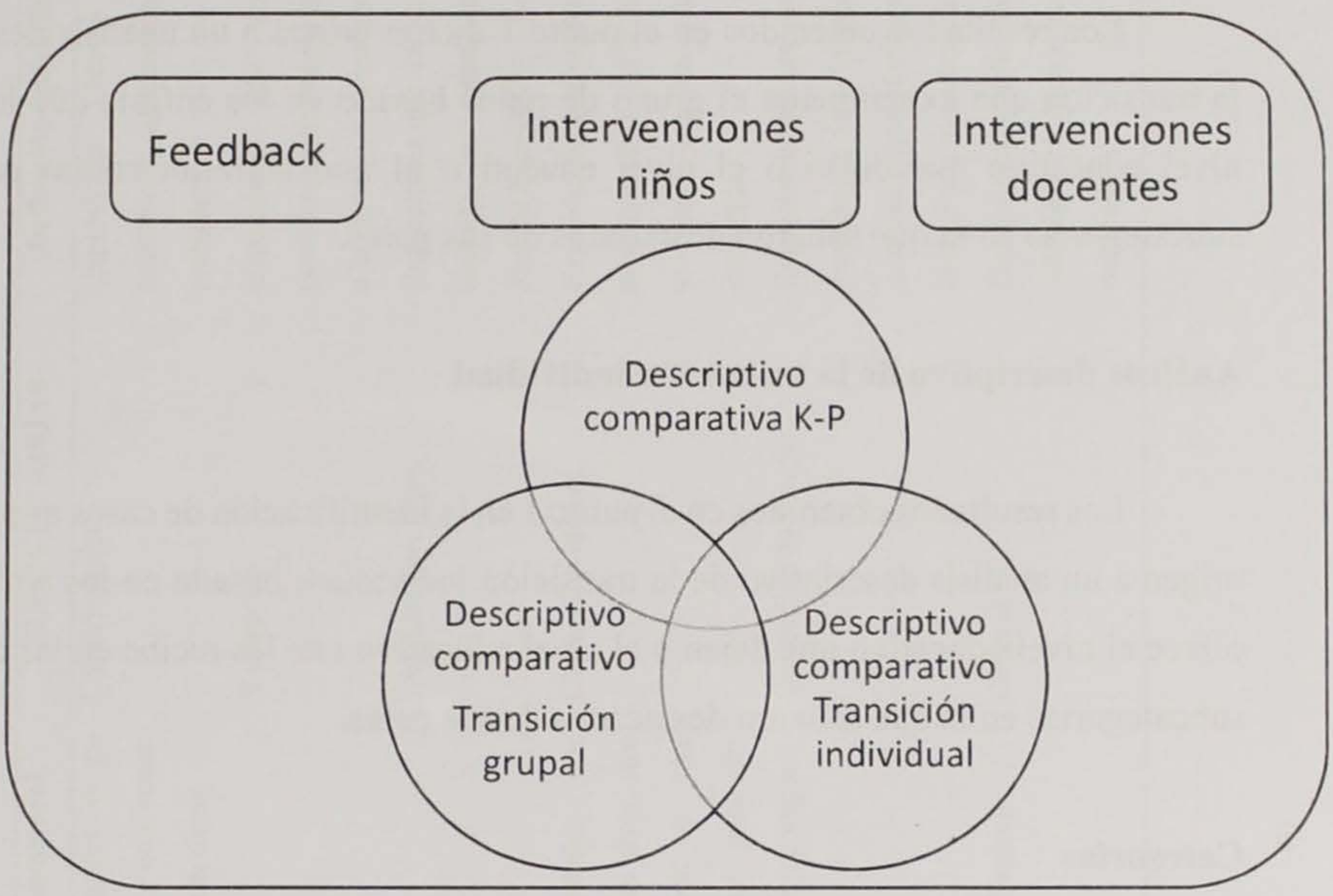


Figura 4-4. Tipos de análisis cualitativos realizados

Fuente: Elaboración propia.

Análisis comparativo descriptivo entre kínder y primero básico.

Los resultados obtenidos dieron origen a un análisis comparativo y descriptivo de las diferencias presentadas entre kínder y primero básico en las tres grandes categorías definidas: tipos de feedback, intervenciones niños e intervenciones docentes.

Análisis descriptivo de la transición grupal.

Los resultados obtenidos en el punto 1 dieron origen a un análisis descriptivo de la transición que experimenta el grupo de niños basado en los énfasis que les ofrece el nivel educativo que dejan o el nivel educativo al que ingresan en las categorías o subcategorías en la que salieron destacados de sus pares.

Análisis descriptivo de la transición individual

Los resultados obtenidos en el punto 1 en la identificación de casos atípicos, dieron origen a un análisis descriptivo de la transición individual; basado en los énfasis que les ofrece el nivel educativo que dejan o el nivel educativo que los recibe en las categorías o subcategorías en la que salieron destacados de sus pares.

Categorías

A continuación se presentan las categorías y subcategorías que fueron analizadas en la investigación, así como una descripción de las mismas en la Tabla 4-7. La construcción de categorías, así como aquellas emergidas desde el análisis de datos se hizo en función del contenido, salvo en la categoría búsqueda de feedback que se consideró evidencia gestual debido a que fue muy frecuente. También es importante diferenciar categorías definidas previamente de aquellas que fueron inductivas.

Las categorías definidas previamente fueron: Tipo de feedback (Feedback positivo: confirmación, valoración y logro; Feedback correctivo: corrección directa e indirecta). Las categorías (y subcategorías) emergentes son aquellas vinculadas a: información feedback, intervenciones docentes e intervenciones niños.

Tabla 4-7. Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORIAS DE INTERACCIONES		Definición operacional	SUBCATEGORIAS	Definición operacional
TIPO DE FEEDBACK	Feedback positivo	Expresiones verbales o no verbales que confirman, valoran o explicitan logro.	Confirmación	Expresiones breves que comunican aprobación a lo realizado.
			Valoración	Expresiones que califican positivamente a modo general, a la persona o lo realizado.
			Explicitación logro	Expresiones que explicitan lo copiado o mencionan el aspecto logrado.
	Feedback correctivo	Expresiones verbales que explicitan que hay error, que entregan solución o que plantean preguntas para que los niños detecten y corrijan.	Corrección directa	Expresiones que explicitan el error cometido y/o la solución y que pueden enseñar estrategias.
			Corrección Indirecta	Expresiones que por medio de preguntas o comentarios motivan a que el niño detecte el error y/o lo solucione.
INFORMACION FEEDBACK	Foco valoración	Foco de interés al valorar	General	Expresiones calificativas no vinculadas a nada o nadie en particular

		Tarea	Expresiones calificativas vinculadas a la tarea o producto realizado
		Personal	Expresiones calificativas vinculadas a la persona
Foco de corrección	Foco de interés al corregir	Sin explicitar	La corrección realizada no explicita el foco.
		Convenciones	Expresiones que explicitan el incumplimiento de una o varias convenciones de la escritura.
		Sentido	Expresiones que explicitan que lo copiado no representa lo que se debía copiar.
Tipo de error	Tipo de error que se destaca al corregir	Distancia	Las letras copiadas están muy cerca o muy lejos entre ellas.
		Elemento	Falta algún elemento en la letra copiada.
		Tamaño	La letra copiada es muy grande o muy chica
		Forma	La letra copiada no se parece a la letra que había que copiar

			Ubicación	Las letras copiadas no se copian donde debieran copiarse en el soporte
	Información correctiva	Características que presenta la información entregada cuando se corrige	Verbal	Informa lo que hay que hacer
			Verbal-visual	Informa lo que hay que hacer y señala en la hoja de trabajo.
			Estrategias	Ofrece pistas o claves para que el niño se fije al copiar o enseña estrategias para facilitar la copia.
TIPO DE INTERVENCIONES NIÑOS	Comentarios	Expresiones verbales que realizan los niños mientras copian vinculadas a la actividad de copia que están realizando	Positivos	Expresiones que reflejan seguridad, agrado y optimismo al realizar la copia
			Negativos	Expresiones que reflejan inseguridad, desagrado y pesimismo al realizar la copia
	Consultas escribir	Preguntas individuales que realizan los niños referidas a la actividad de copia que hay que realizar	Qué	Preguntas sobre lo que hay que copiar
			Cómo	Preguntas sobre cómo se hace la copia
			Dónde	Preguntas sobre donde hay que hacer la copia

	Solicitud de feedback	Expresiones de búsqueda de feedback hacia el docente	Hablar y mostrar	Utilización de expresiones verbales acompañadas de gestuales
			Mostrar	Utilización de expresiones gestuales
TIPO DE INTERVENCIONES DOCENTES	Comentarios	Expresiones verbales que realizan los docentes mientras los niños copian vinculadas a la actividad de copia que están realizando	Positivos	Expresiones que motivan u ofrecen tranquilidad a los niños en el contexto de la actividad de copia que realizan
			Negativos	Expresiones que desmotivan o generan presión y exigencia a los niños en el contexto de la actividad de copia que realizan
	Indicaciones escribir	Indicaciones que entregan los docentes a los niños para que realicen la actividad de copia.	Qué	Indicaciones sobre lo que hay que copiar
			Cómo	Indicaciones sobre cómo hay que copiar
			Dónde	Indicaciones sobre donde hay que copiar
			Múltiples	Indicaciones que combinan más de un aspecto
CATEGORIAS DE CONTEXTO				
NIVEL EDUCATIVO		Niveles educativos analizados	Kínder	Nivel educativo donde están los niños entre 5 y 6 años

		Primero	Nivel educativo donde están los niños entre 6 y 7 años.
TIPO DE LETRA	Tipo de letra que utilizan los niños para realizar la actividad de copia	Imprenta	Letra que se caracteriza por copiarse de una en una
		Ligada	Letra que se caracteriza por ir ligada una con otra
TIPO DE SOPORTE	Tipo de soporte donde los niños realizan la actividad de copia	Sin pauta	Soporte que se caracteriza por ser una superficie blanca sin líneas
		Con pauta	Soporte que se caracteriza por ser una superficie con líneas o cuadrículas.
TIPO DE ACTIVIDAD DE COPIA	Tipología de actividades de copia observadas en las clases grabadas.	Creación/sentido	Actividades de copia que nacen desde intereses de los niños, que se vinculan con alguna actividad realizada o que tienen un propósito comunicativo con destinatario real y que no implica la copia mecánica reiterativa de un mismo tipo de texto.
		Copia mecánica/reiterativa	Copia mecánica reiterativa de un mismo tipo de texto

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados que permiten dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación

5.1 Descripción de categorías de contexto

Resultados para la pregunta 1: ¿Qué caracteriza las actividades, letra y soporte en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico?

La información es presentada mediante frecuencia total, así como por nivel educativo. La caracterización de este tipo de información es muy relevante. Primero, ofrece una visión panorámica de los tipos de actividades que se realizaron y que fueron foco de análisis. Segundo, ofrece información respecto al tipo de letra y de soporte escritural que se utilizó durante la realización de las actividades, la que es utilizada posteriormente para ser analizada considerando tipos de feedback e intervenciones docentes y niños.

Frecuencia de actividades

Como se observa en la Tabla 5-1 se analizaron 31 actividades de escritura que tenían como foco desarrollar destrezas grafomotoras. En lo que respecta a las actividades analizadas, la mayoría (20) constituyó una copia mecánica y/o reiterativa. De ellas, la mayoría (15) se realizó considerando como unidad mínima la letra o la sílaba. El análisis descriptivo de las actividades se realiza una vez que se haya presentado la frecuencia en el tipo de letra y de soporte utilizado, ya que ambos elementos se utilizan para ejemplificarlas.

Tabla 5-1. Frecuencia de tipos de actividades por nivel

Tipo de actividad	*F* **Total**	*F* **Kínder**	*F* **Primero**
Clases grabadas	27	17	10
Actividades analizadas	31	18	13
Copia creación/sentido	11	7	4
Copia mecánica y/o reiterativa	20	11	9
- Copiar palabras	5	4	1
- Copiar letras-sílabas	15	7	8

Nota: F=frecuencia

Tipo de tipo de letra y de soporte

En la Tabla 5-2 se presenta la frecuencia de actividades según el tipo de letra y soporte utilizado en kínder y primero básico.

Tabla 5-2. Frecuencia del tipo de letra y soporte utilizado

Categoría		*F* **Total**	*F* **Kínder**	*F* **Primero**
Letra	*Imprenta*	12	12	0
	Ligada	19	6	13
Soporte	*Sin pauta*	9	9	0
	Con pauta	22	9	13

Nota: F=frecuencia

Los resultados en tipo de letra evidencian que de las 31 actividades analizadas, la mayoría (19) se realizó con letra ligada (Figura 5-1) y en primero básico (13). Con letra imprenta (Figura 5-2), se realizaron 12 y se concentraron en kínder.

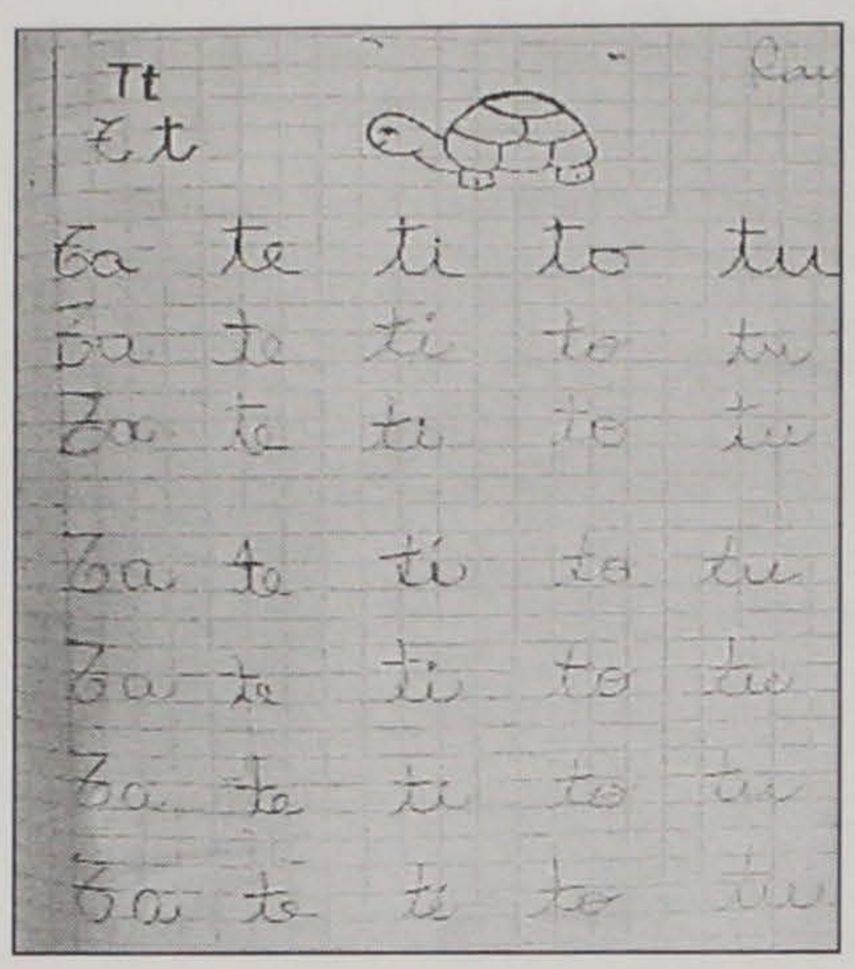


Figura 5-1. Copia de silabas letra ligada

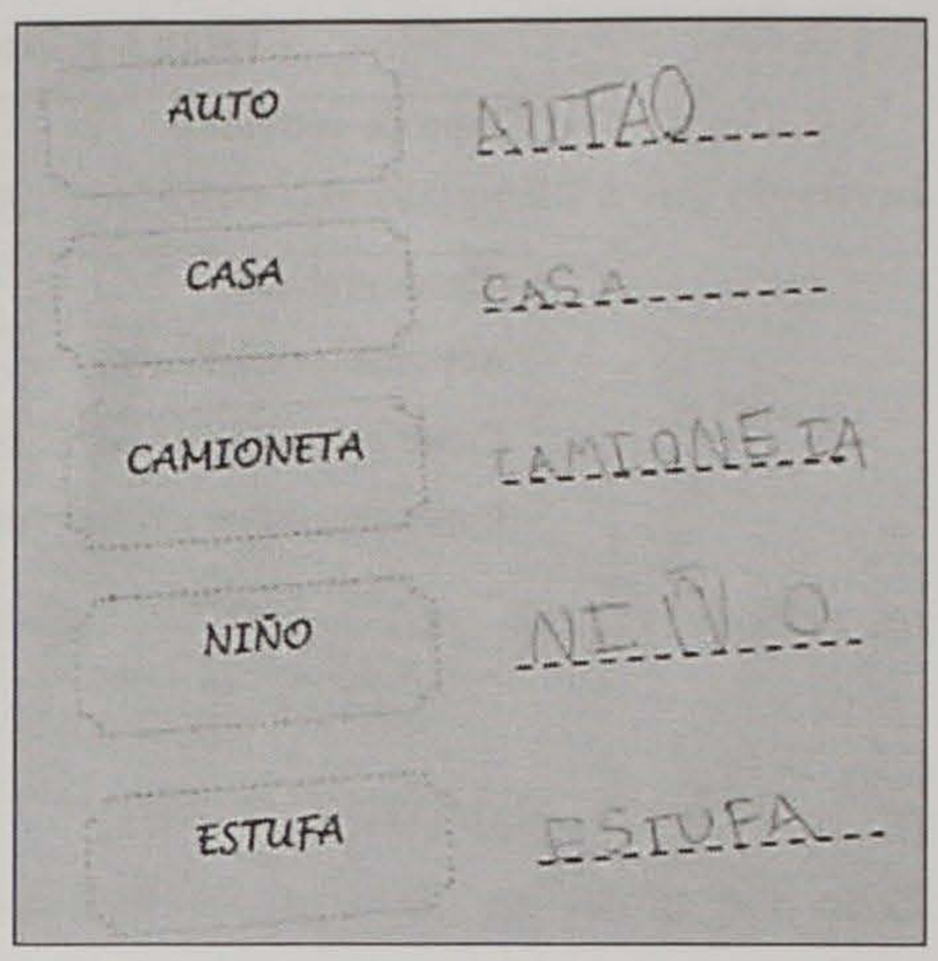


Figura 5-2. Copia de silabas letra imprenta

Los resultados evidencian que de las 31 actividades analizadas, la mayoría (22) se realizó con soporte con pauta (Figura 5-3 y 5-4) y en primero básico (13). Con soporte sin pauta (Figura 5-5), se realizaron 9 y se concentraron en kínder.

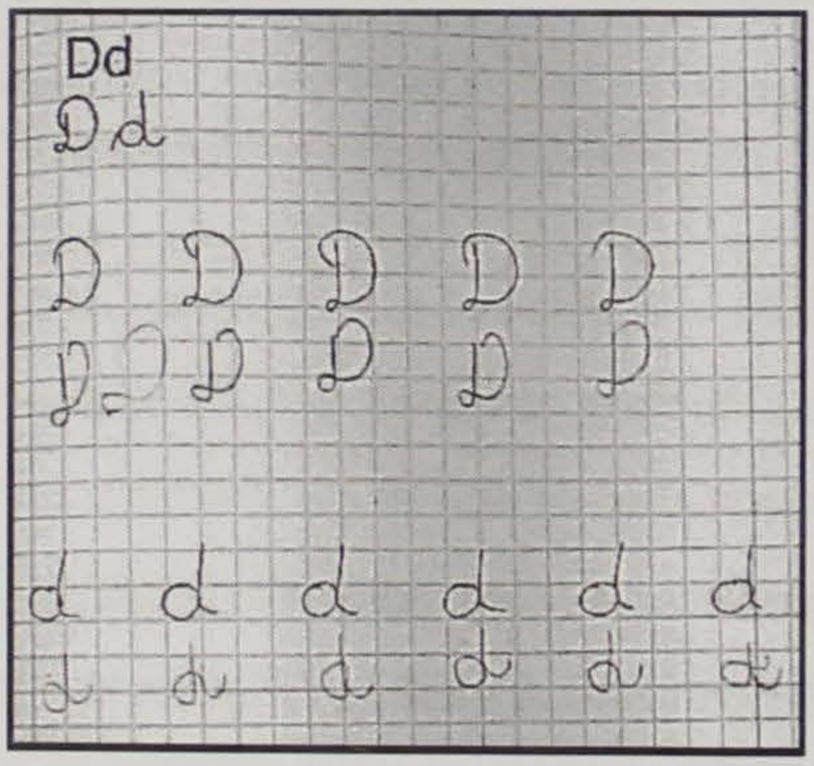


Figura 5-3. Copia en soporte ***caligráfico***

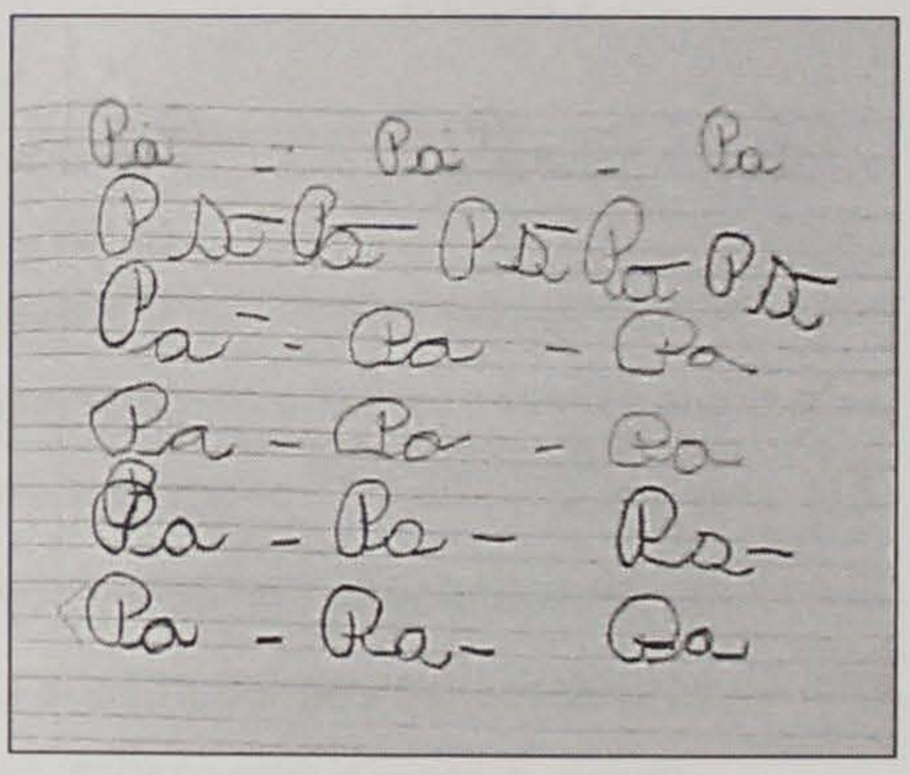


Figura 5-4. Copia en soporte cuadriculado

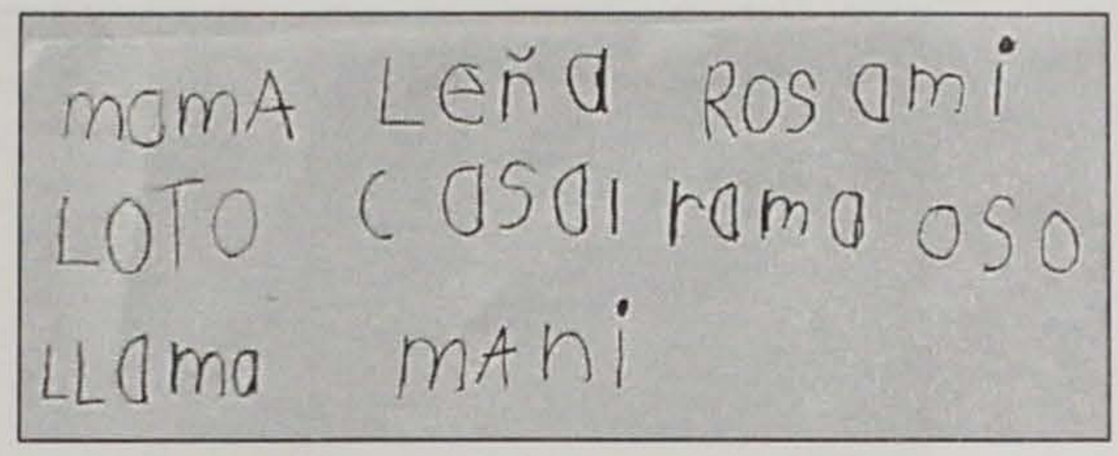


Figura 5-5. Copia en soporte sin pauta

Descripción tipos de actividades

Como se observó en la Tabla 5-1, solo 11 actividades consideraron una copia creativa o con sentido. En la en la Tabla 5-3, se detallan las actividades.

Tabla 5-3. Tipos de actividades creación/sentido

Kínder	Primero
1. Palabras creadas con letras móviles	8. Oración creada en conjunto
2. Nombre de logos escogidos por ellos	9. Título de fábula leída
3. Carta al viejito pascuero pidiendo regalo	10. Palabras aprendidas en un cuento
4. Palabras conocidas desde texto	11. Palabras según sonido inicial
5. Receta para la mamá	
6. Título de cuento leído	
7. Palabras según silaba inicial	

A continuación se presentan evidencias de 7 de las 11 actividades especificadas en la tabla 5-3.

La Figura 5-6 representa la actividad 1 (realizada en kínder) de palabras creadas con letras móviles por los niños. Se realiza en soporte sin pauta y con letra imprenta mayúscula y minúscula.

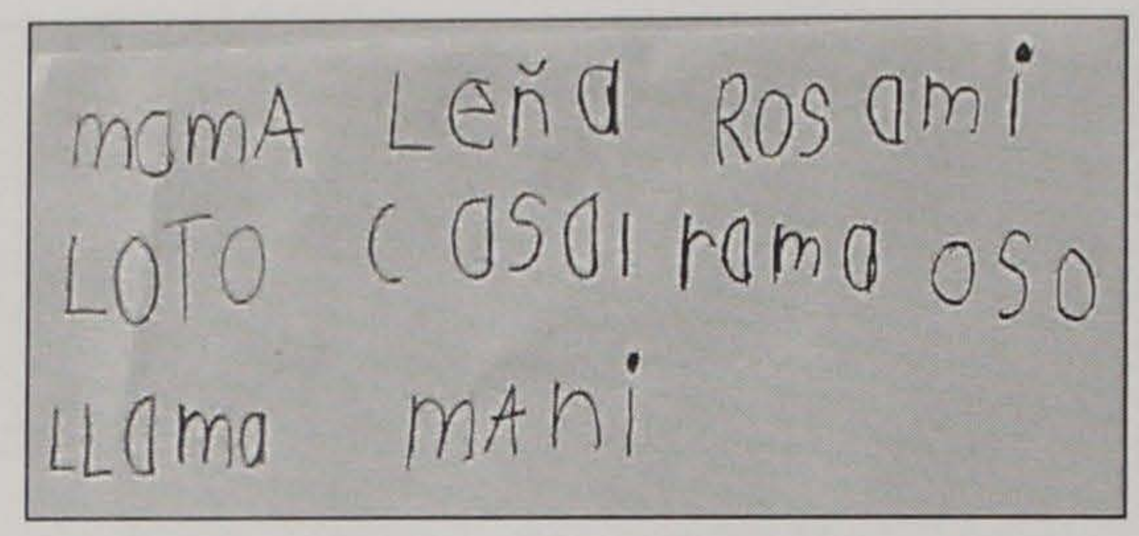


Figura 5-6. Copia de palabras creadas con letras móviles letra imprenta y soporte sin pauta

La Figura 5-7 representa la actividad 2 (realizada en kínder) de nombres de logos escogidos por los niños Se realiza en soporte sin pauta y con letra imprenta mayúscula y minúscula.

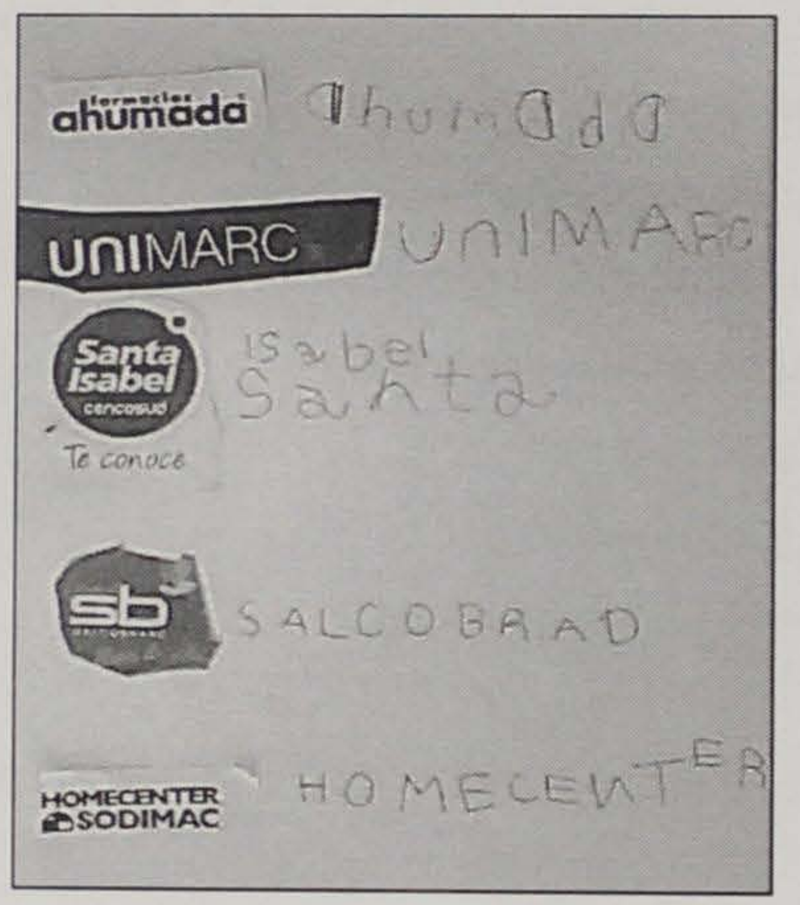


Figura 5-7. Copia de logos escogidos por los niños letra imprenta y soporte sin pauta

La Figura 5-8 representa la actividad 3 (realizada en kínder) de una carta creada por un niño y escrita por la educadora en la pizarra. Se realiza en soporte sin pauta y combinando letra imprenta y ligada.

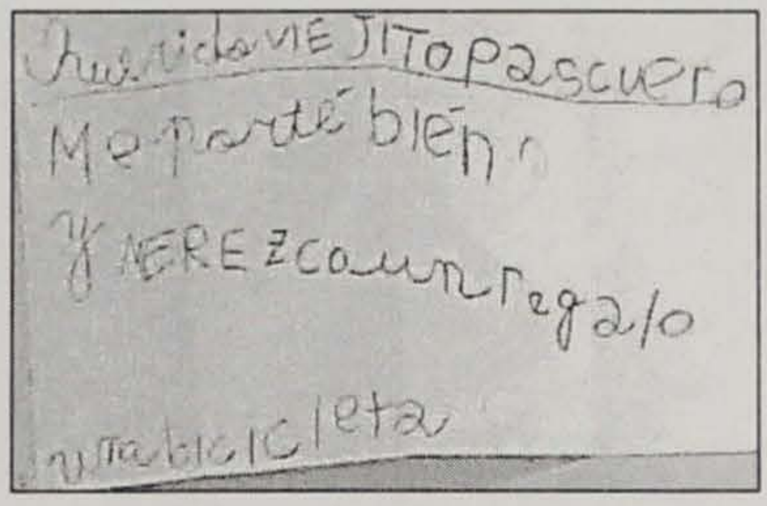


Figura 5-8. Copia de carta al viejito pascuero pidiendo regalo letra imprenta y soporte sin pauta

La Figura 5-9 representa la actividad 4 (realizada en kínder) de palabras conocidas desde un cuento leído por la educadora. Se realiza en soporte con línea base y con letra ligada.

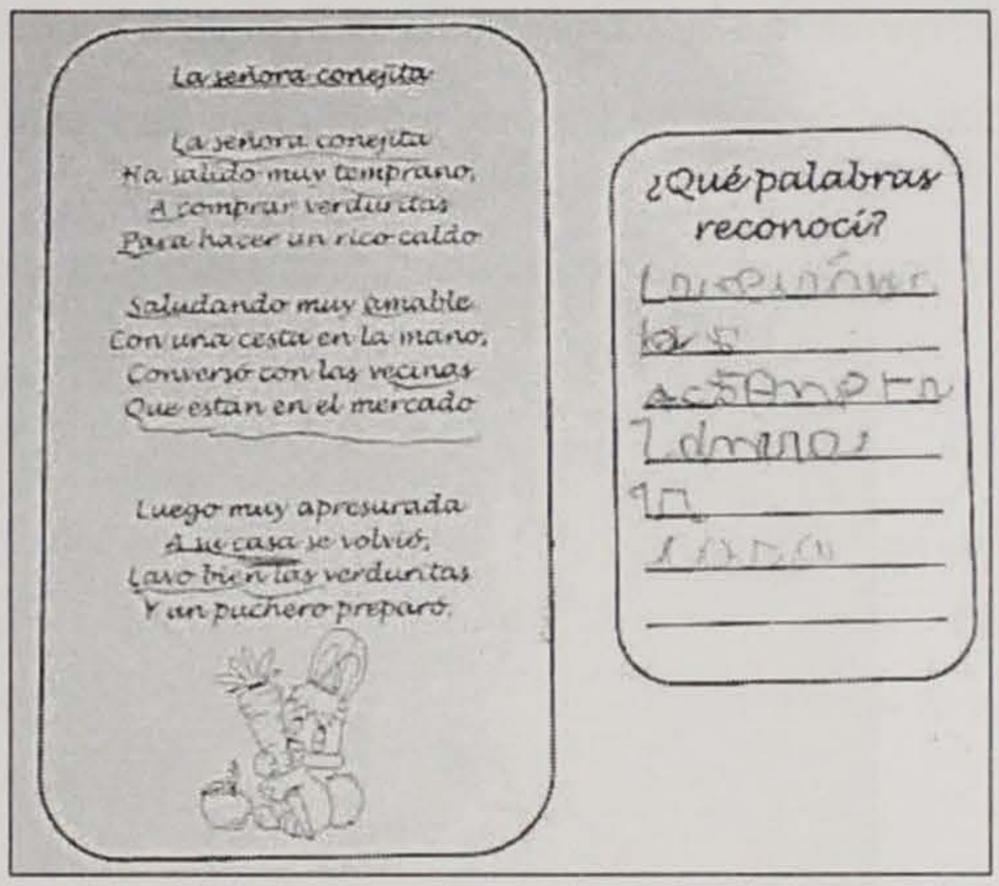


Figura 5-9. Copia de palabras familiares desde texto letra ligada y soporte con línea base

La Figura 5-10 representa la actividad 5 (realizada en kínder) de título e ingredientes de una receta para llevar a la mamá. Se realiza en soporte sin pauta y con letra imprenta y ligada.

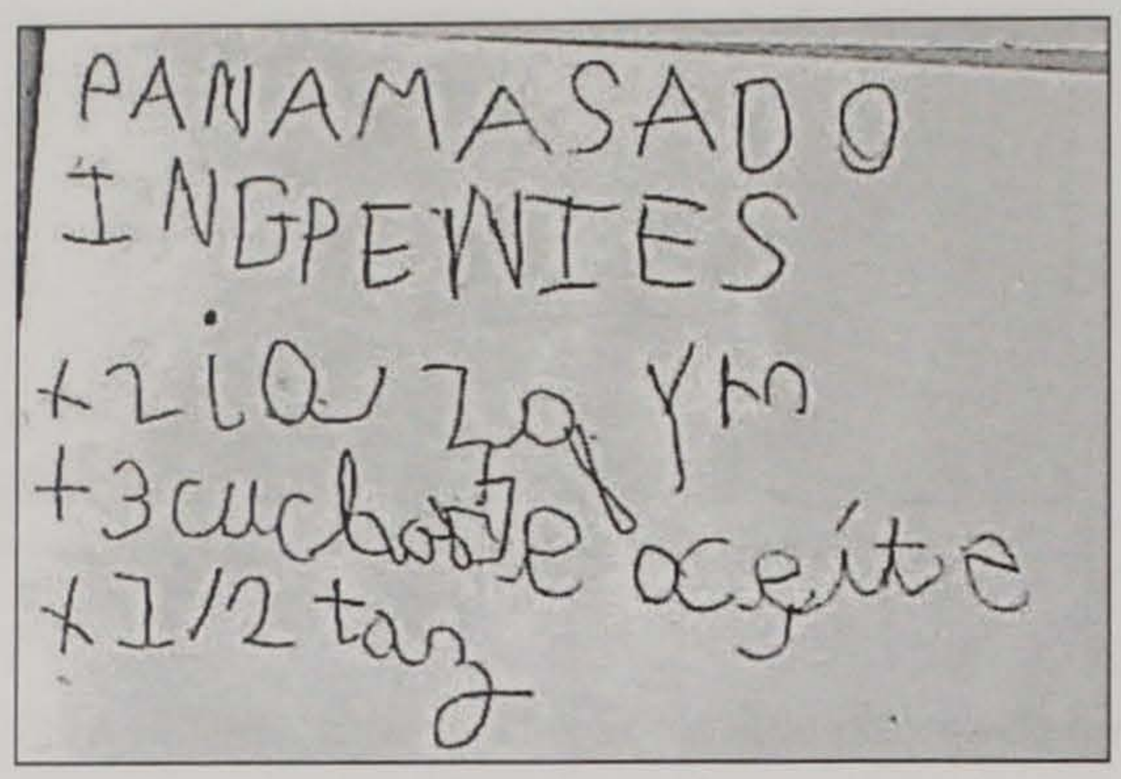


Figura 5-10. Copia de receta letra imprenta y ligada soporte sin pauta

La Figura 5-11 representa la actividad 7 (realizada en kínder) de palabras que comiencen con sílaba inicial. Se realiza en soporte sin pauta y con letra imprenta y ligada.

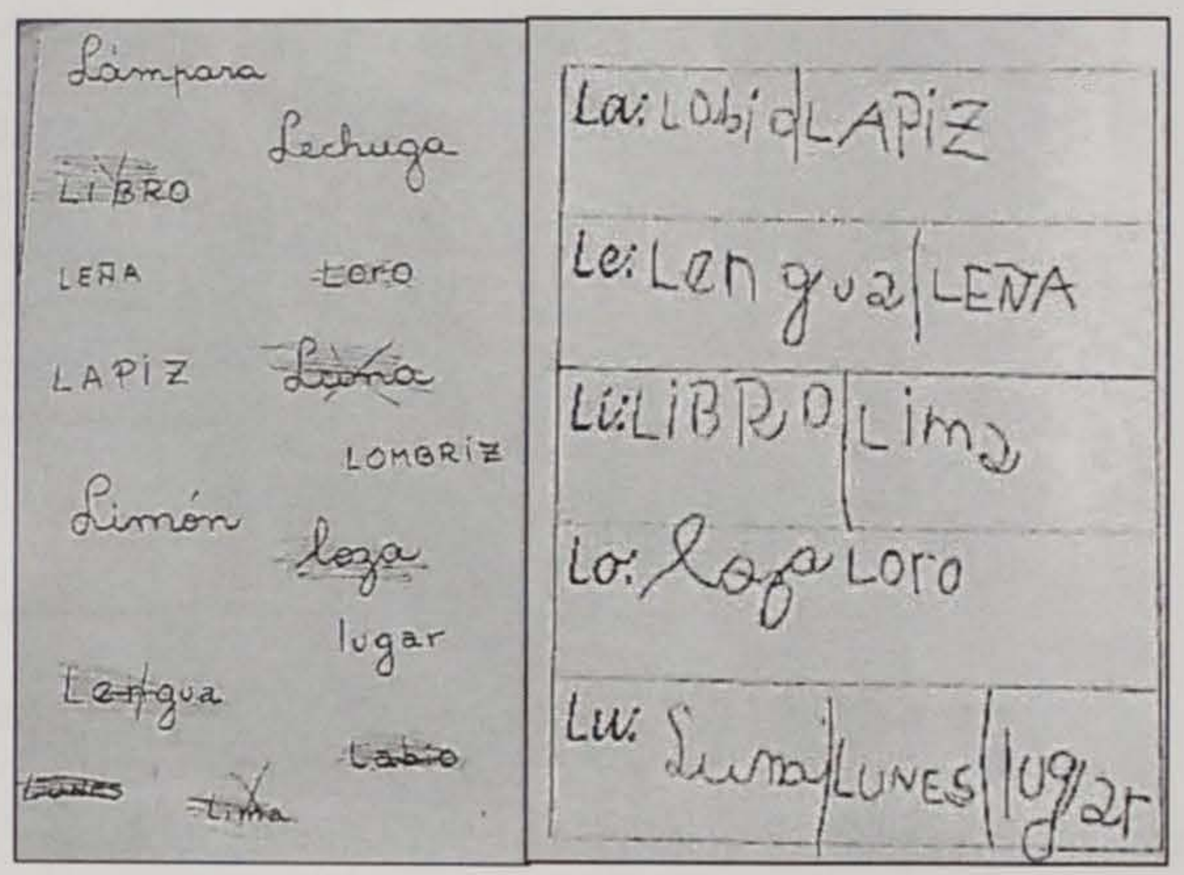


Figura 5-11. Copia de palabras según sílaba inicial letra mixta y soporte sin pauta

La Figura 5-12 representa la actividad 11 (realizada en primero) de palabras que comiencen con sonido inicial. Se realiza en soporte cuadriculado y con letra imprenta.

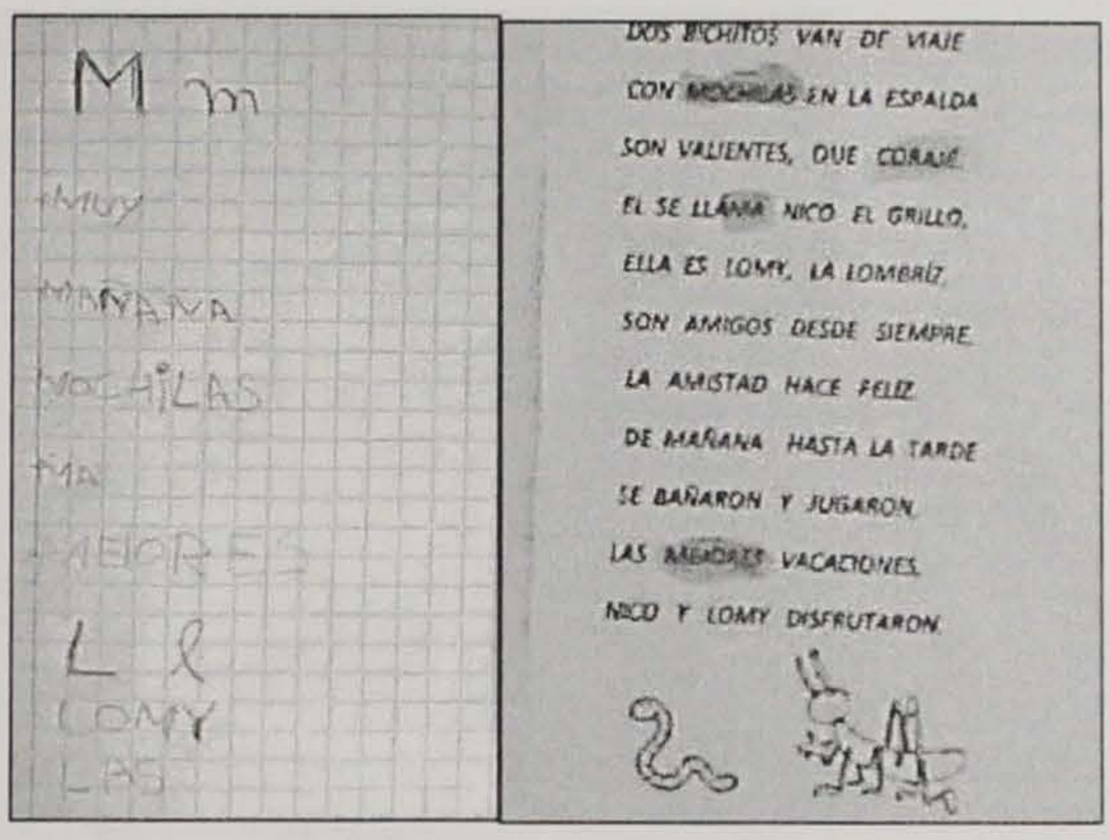


Figura 5-12. Copia palabras según sonido oficial letra imprenta y soporte cuadriculado

Ejemplos de actividades de copia mecánica y/o reiterativa que consideran como unidad mínima la palabra.

En la Tabla 5-4, se presentan las 5 actividades que se realizaron y a continuación figuras que representan a 4 de ellas.

Tabla 5-4. Copia mecánica y/o reiterativa con palabra como unidad mínima

Kínder	Primero
1. Palabras desde hoja	5. Palabras en cuaderno desde el libro
2. Oración creada por educadora	
3. Nombres escritos en hoja	
4. Frases creadas por educadora	

Las Figuras 5-13 a la 5-16 que se presentan a continuación, representan actividades de palabras. En cada figura se especifica el tipo de letra y de soporte utilizado.

La Figura 5-13 representa la actividad 1 (realizada en kínder) de palabras. Se realiza con letra imprenta y en soporte con pauta que ofrece línea base.

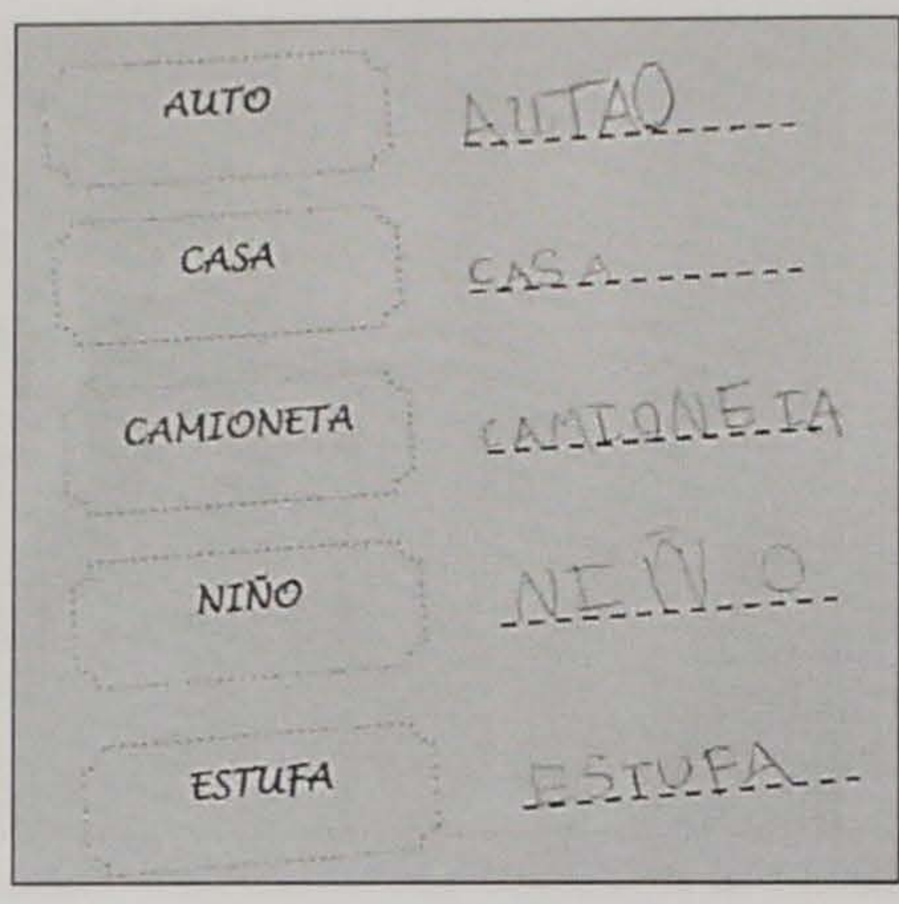


Figura 5-13. Copia de palabras letra imprenta-soporte con línea base

La Figura 5-14 representa la actividad 2 (realizada en kínder) de oración creada por la docente. Se realiza con letra ligada copia y en soporte pauta caligráfica.

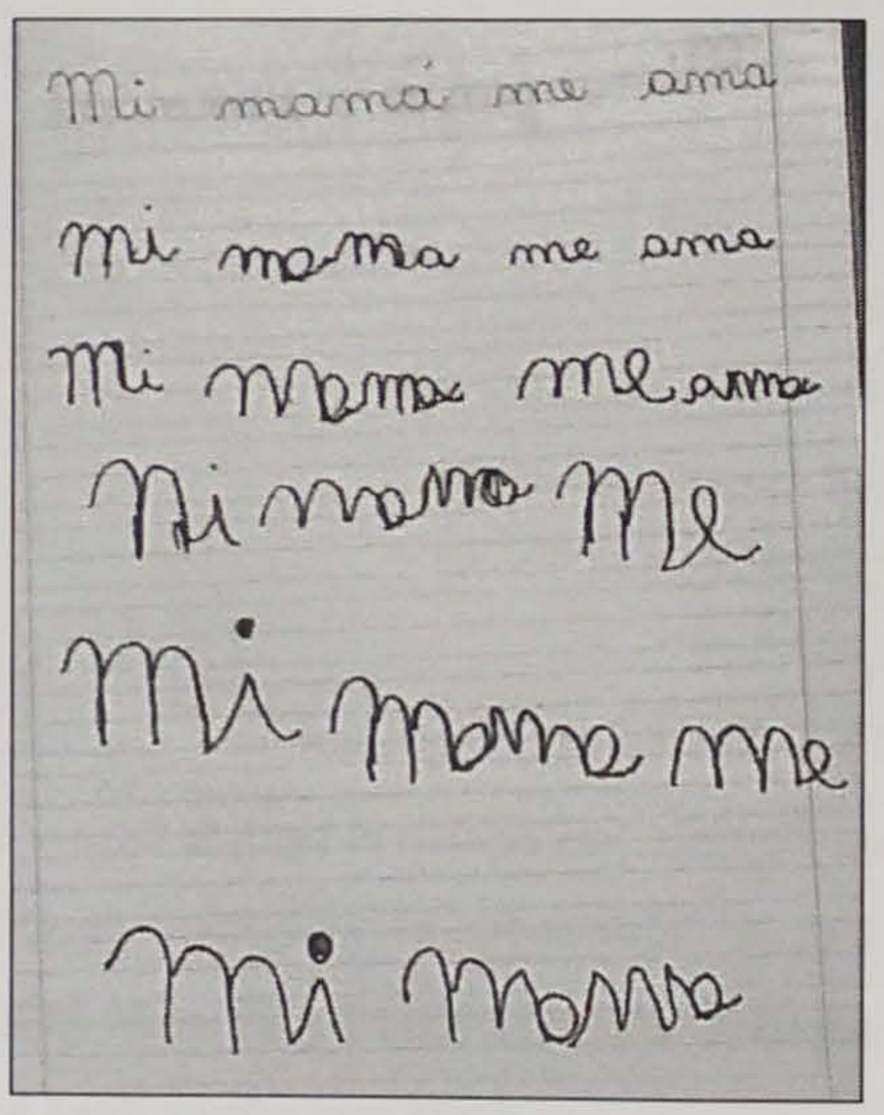


Figura 5-14. Copia de oración creada por educadora letra ligada-soporte caligráfico

La Figura 5-15 representa la actividad 3 (realizada en kínder) de nombres. Se realiza con letra ligada y en soporte sin pauta.

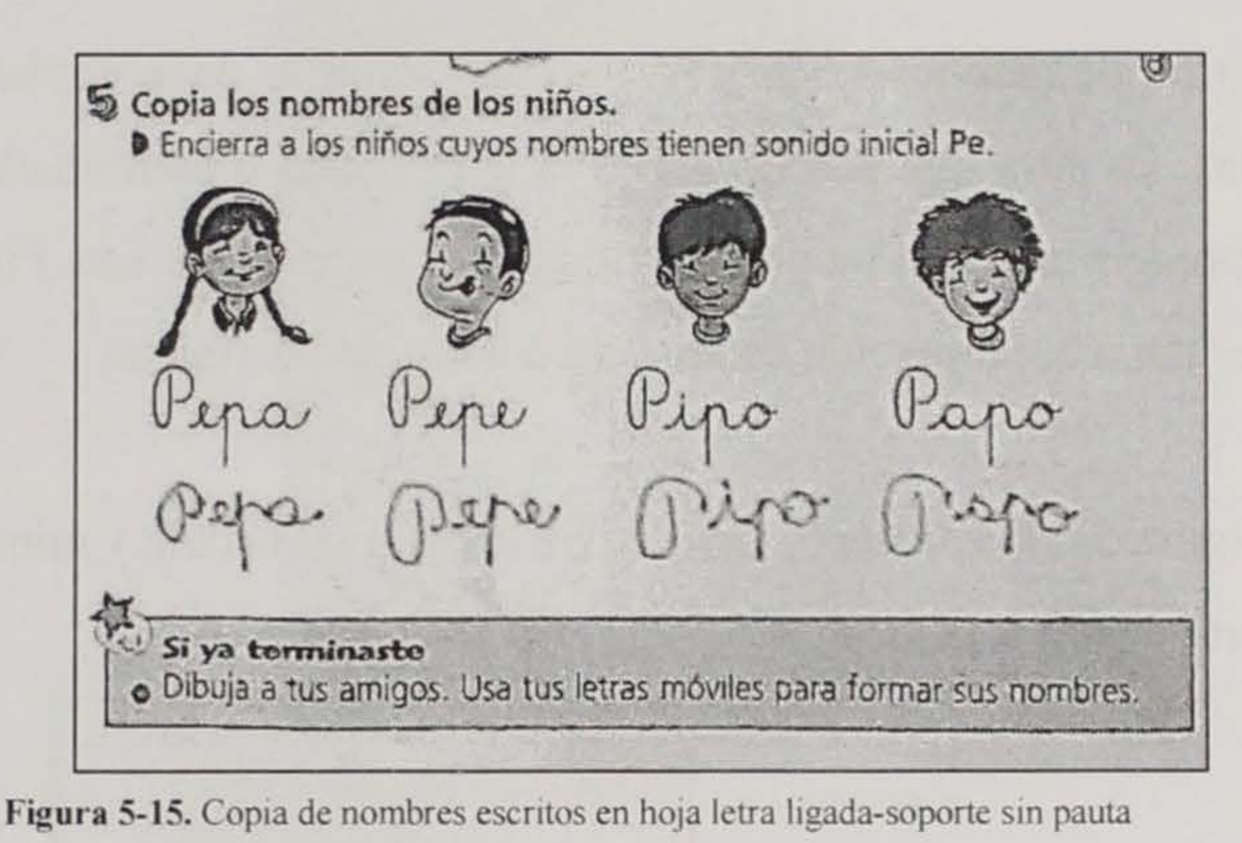


Figura 5-15. Copia de nombres escritos en hoja letra ligada-soporte sin pauta

La Figura 5-16 representa la actividad 4 de frases escritas en la pizarra. Se realiza con letra imprenta y en soporte sin pauta.

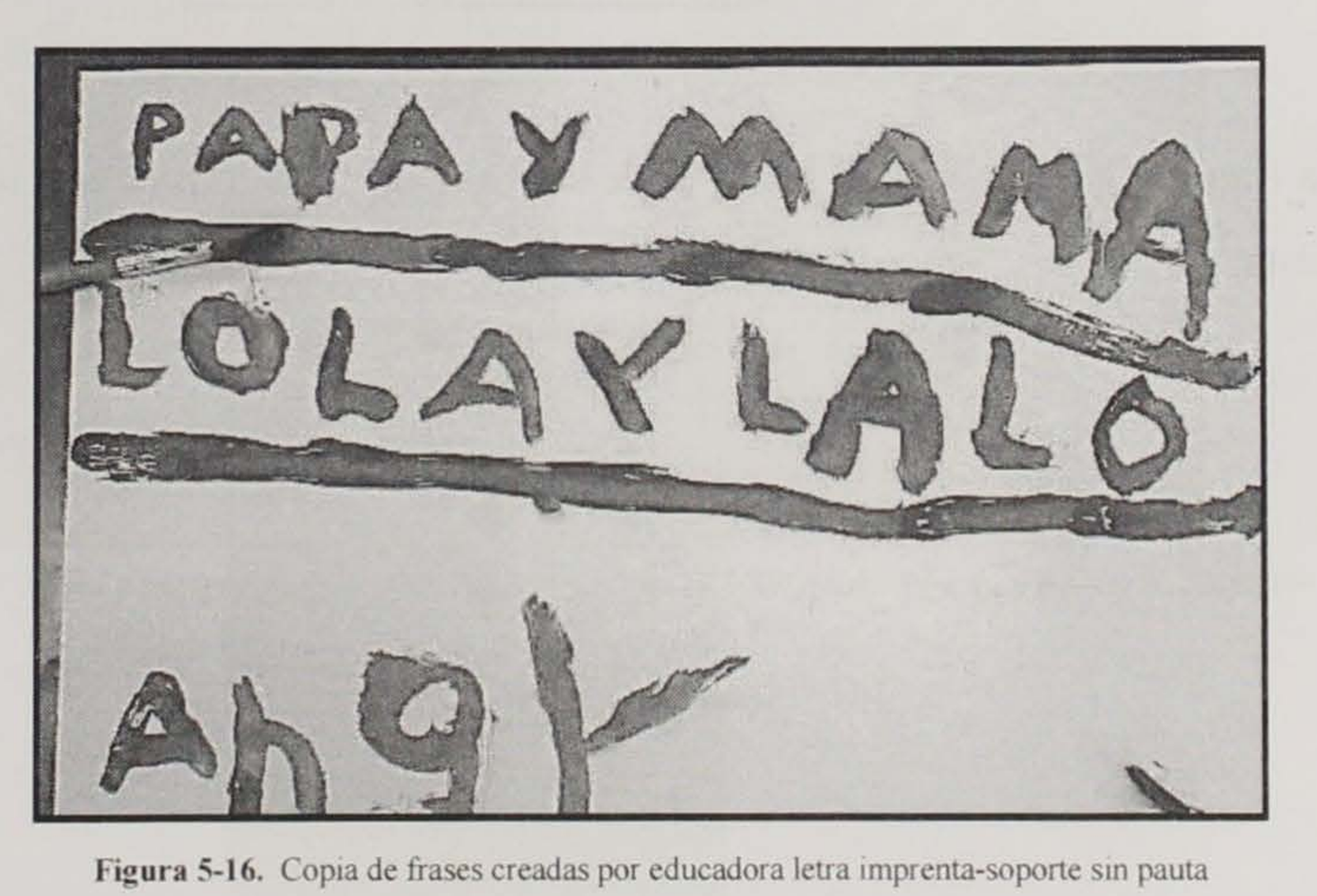


Figura 5-16. Copia de frases creadas por educadora letra imprenta-soporte sin pauta

Ejemplos de actividades de copia mecánica y/o reiterativa que consideran como unidad mínima letras o sílabas.

Este tipo de actividades se caracteriza porque se debe copiar varias veces la letra o las sílabas. La letra que predomina es la letra ligada o combinada con imprenta y el soporte que predomina es la pauta cuadriculada y caligráfica. Las Figuras 5-17 a la 5-21 que se presentan a continuación, representan actividades típicas.

La Figura 5-17 representa la copia de letras (mayúscula y minúscula) con letra ligada y en soporte cuadriculado.

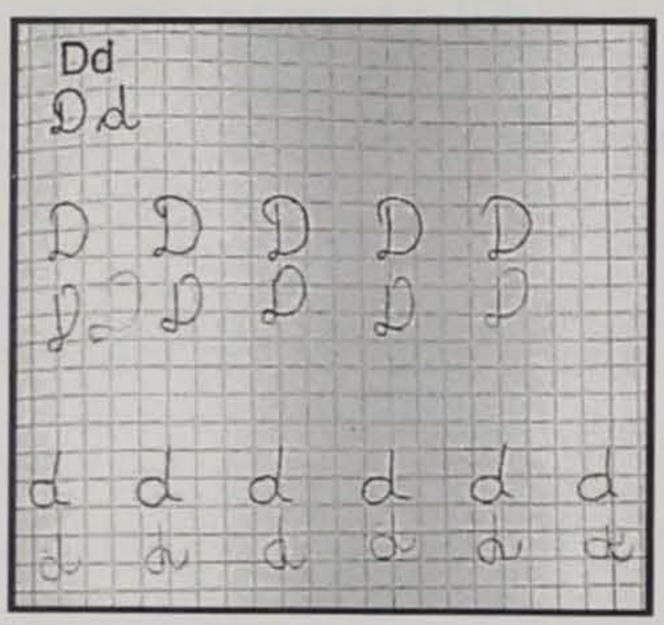


Figura 5-17. Letra ligada -soporte cuadriculado

La Figura 5-18 representa la copia de sílabas con letra imprenta y ligada, en soporte sin pauta.

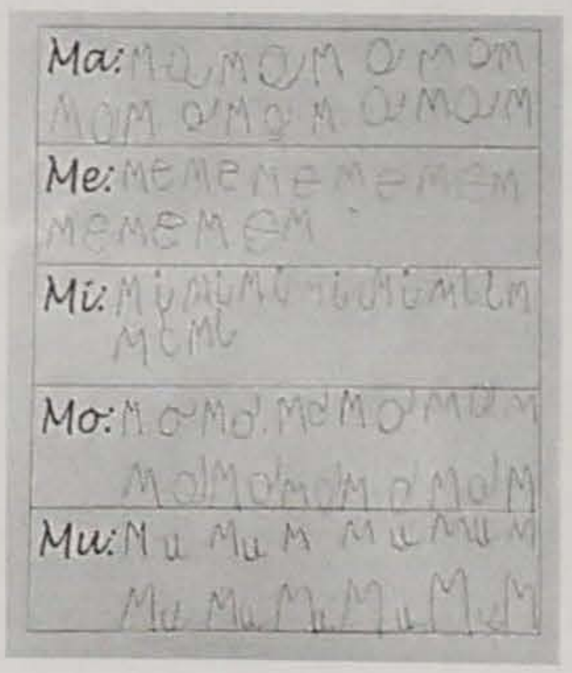


Figura 5-18. Silaba letra mixta- soporte sin pauta

La Figura 5-19 representa la copia de sílabas con letra ligada (mayúscula y minúscula) y en soporte cuadriculado.

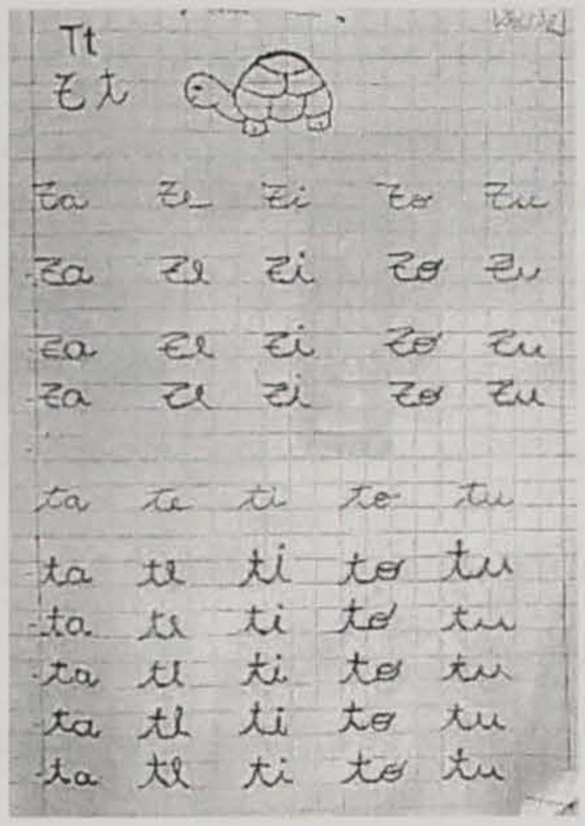


Figura 5-19. Sílaba letra ligada-soporte cuadriculado

Las Figura 5-20 y 5-21 representan la copia de sílabas con letra ligada y en soporte caligráfico. En la figura 5-20 se remarcan y en la Figura 5-21 se copian.

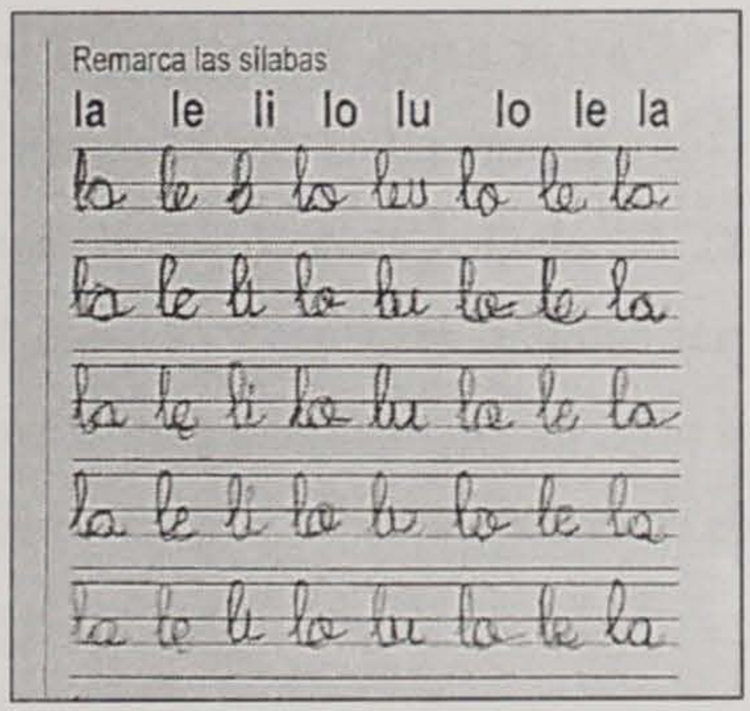


Figura 5-20. *Sílaba letra ligada-soporte caligráfico*

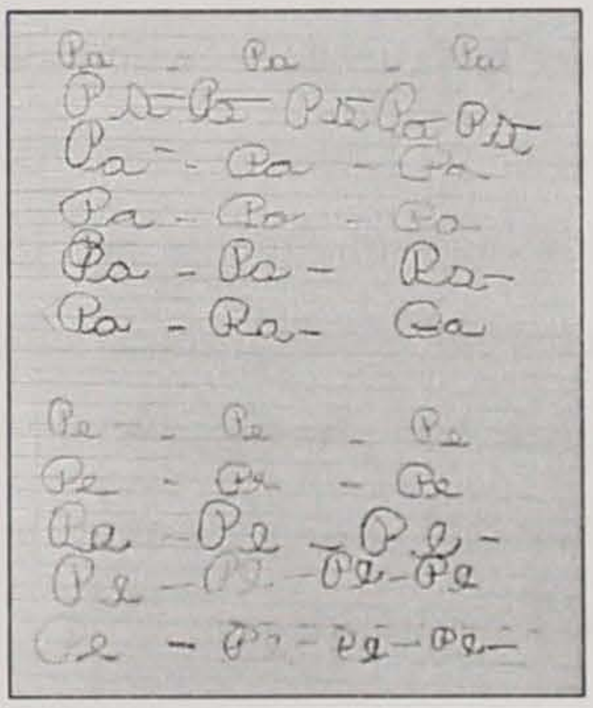


Figura 5-21. *Sílaba letra ligada-soporte caligráfico*

5.2 Categorías y subcategorías vinculadas a intervenciones docentes y niños: tipos de feedback, indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios en kinder y primero básico.

Resultados para la pregunta 2: ¿Qué diferencias presentan los tipos de feedback, indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios que se presentan en actividades con foco en lo grafomotor en kínder y primero básico?

Se presentan dos tablas que presentan las frecuencias totales y por nivel educativo de las categorías y subcategorías utilizadas para los análisis. Para consultar los estadísticos descriptivos correspondientes a la información presentada en las tablas 5-5 y 5-6, así como las frecuencias y promedios que se utilizaron para los análisis, remitirse a los anexos de información estadística. Es necesario especificar que para calcular los promedios a partir de las frecuencias en las intervenciones se ponderó por el número de actividades de las que participó cada caso (información especificada en las tablas presentadas en los anexos). La información que se presenta en este apartado, son los resultados que se obtuvieron aplicando la prueba de wilcoxon en SPSS a los pares de categorías y subcategorías comparadas en kínder y primero básico (cuyos promedios consideraban los promedios obtenidos individualmente por los casos). Se plantea como hipótesis nula que no hay diferencias en las categorías o subcategorías comparadas antes y después de la transición. El estadístico de prueba es el valor Z y el nivel de significancia para afirmar que existen diferencias en la categoría antes y después de la transición es: $p < .05$. A razón de ello las hipótesis a contrastar son:

- **Hipótesis nula:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de feedback, indicaciones y comentarios que reciben los niños en kínder y primero básico y entre los promedios de las solicitudes de búsqueda de feedback, consultas y comentarios que realizan los niños en kínder y primero básico.
-

- **Hipótesis alternativa:** Si existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de feedback, indicaciones y comentarios que reciben los niños en kínder y primero básico y entre los promedios de las solicitudes de búsqueda de feedback, consultas y comentarios que realizan los niños en kínder y primero básico.

La existencia de diferencias significativas se presenta cuando el valor del promedio (p) al comparar las categorías y subcategorías en kínder y primero básico es inferior al nivel de significación (.05).

En la Tabla 5-5 se presentan las frecuencias totales y por nivel de las intervenciones de las categorías y subcategorías.

Tabla 5-5. Frecuencias totales y por nivel educativo de categorías y subcategorías

Categoría		Subcategoría	Foco	Total	Kínder	Primero
FEEDBACK	**POSITIVO**			**440**	297	143
		Confirmación		95	72	23
		Logro		54	42	12
		Valoración		**291**	183	108
			General	182	96	86
			Personal	44	39	5
			Tarea	65	47	18
INDICACIONES	**DOCENTES**			**355**	262	93
			Que	253	203	50
			Como/donde	72	44	28
			Múltiples	30	15	15
CONSULTAS	**NIÑOS**			**73**	42	32
			Que		24	8
			Como/donde		18	23
FEEDBACK	**CORRECTIVO**			**110**	57	53

	Indirecto		5	4	1
	Directo		105	53	52
	Foco	*Sin explicitar*		5	2
		Convenciones		32	32
		Sentido		16	18
	Errores		**64**	29	36
		Distancia		11	4
		Elemento		6	2
		Forma		2	11
		Tamaño		9	4
		Ubicación		1	15
INDICACIONES DOCENTES			**205**	122	83
		Que		70	29
		Como/donde		42	47
		Múltiples		10	7
	Información	*Sin estrategias*		48	33
		Con estrategias		5	19
CONSULTAS NIÑOS			**40**	23	19
		Que		11	3
		Como/donde		10	16
BÚSQUEDA DE FEEDBACK			143	99	44
		Verbal-gestual		76	27
		Gestual		23	17
COMENTARIOS	Docentes		80	67	13
	Niños		110	88	22
		Positivos		59	16
		Negativos		29	6

En la Tabla 5-6 se presentan las frecuencias de las categorías y subcategorías de feedback, indicaciones y consultas considerando tipo de letra y de soporte, así como la combinación de ambas categorías.

Tabla 5-6. Frecuencias de categorías y subcategorías de feedback, indicaciones y consultas en tipos de letra y de soporte

Categoría	Subcategoría	T	Imprenta	Ligada	Sin soporte	Con soporte	T	I/S	L/C
Feedback Positivo		**440**	226	214	132	308	322	115	207
	Confirmación		59	36	33	62		31	34
	Valoración		127	164	77	214		62	159
	Logro		40	14	22	32		22	14
Feedback Correctivo		**110**	50	60	29	81		27	58
	Directo	**105**	46	59					
Consultas Niños		**113**	40	73	17	96	88	16	72
	Qué		22	26	10	38		9	25
	Cómo		7	29	2	34		2	29
	Dónde		11	18	5	24		5	18
Indicaciones docentes		**560**	305	255	176	384	405	163	242
	Qué		222	130	222	130		115	124
	Cómo		37	62	37	62		18	58
	Dónde		27	35	27	35		14	35
	Múltiples		19	28	19	38		16	25

Notas: T=total, I/S=letra imprenta y soporte sin pauta, LC=letra ligada y soporte con pauta.

5.2.1 Feedback

Comparación feedback en kínder y primero

Se compararon las intervenciones de feedback, así como la relación entre categorías entre kínder y primero básico (ver Tabla 5-7) para comprobar si existían diferencias en las intervenciones, así como en los feedback que predominaban en uno y otro nivel.

Tabla 5-7. Comparación tipo y estrategias de feedback

Pares comparados	Z	*p*
FP - FK	-,445[a]	,657
FPP - FPK	-1,245[a]	,213
CP - CK	-1,580[a]	,114
VP - VK	-,356[a]	,722
LP - LK	-,892[a]	,372
FCP - FCK	-1,335[b]	,182
CDP - CDK	-1,379[b]	,168
CIP - CIK	-1,461[a]	,144
FCK-FPK	-2,934[a]	,003
FCP-FPP	-2,847[a]	,004
LK-CK	-1,735[a]	,083
LP-CP	-5,61[a]	,575
LK-VK	-2,936[a]	,003
LP-VP	-2,934[a]	,003
VK – CK	-2,936[a]	,003
VP - CP	-2,940[a]	,003
CIK-CDK	-2,812[a]	,005
CIP-CDP	-2,814[a]	,005

Notas: (FP: feedback primero, FK: feedback kínder); (FPP: feedback positivo primero, FPK: feedback positivo kínder); (CP: confirmación primero, CK: confirmación kínder); (VP: valoración primero, VK: valoración kínder); (LP: logro primero, LK: logro kínder); (FCP: feedback correctivo primero, FCK: feedback correctivo kínder); (CDP: corrección directa primero, CDK: corrección directa kínder); (CIP: corrección indirecta primero, CIK: corrección indirecta kínder); (FCK: feedback correctivo kínder, FPK: feedback positivo kínder); (FCP: feedback correctivo primero, FPP: feedback positivo primero); (LK: logro kínder, CK: confirmación kínder); (LP: logro primero, CP: confirmación primero); (LK: logro kínder, VK: valoración kínder), (LP: logro primero, VP: valoración primero); (VK: valoración kínder, CK: confirmación kínder), (VP: valoración primero, CP: confirmación primero), (CIK: corrección indirecta kínder, CDK: corrección directa kínder), (CIP: corrección indirecta primero, CDP: corrección directa primero).

La comparación de intervenciones no presenta diferencia, ya que todos los valores *p* son mayores que .05. Se concluye que los niños recibieron en promedio en ambos niveles educativos los mismos tipos y estrategias de feedback.

Con base a la Figura 5-22, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

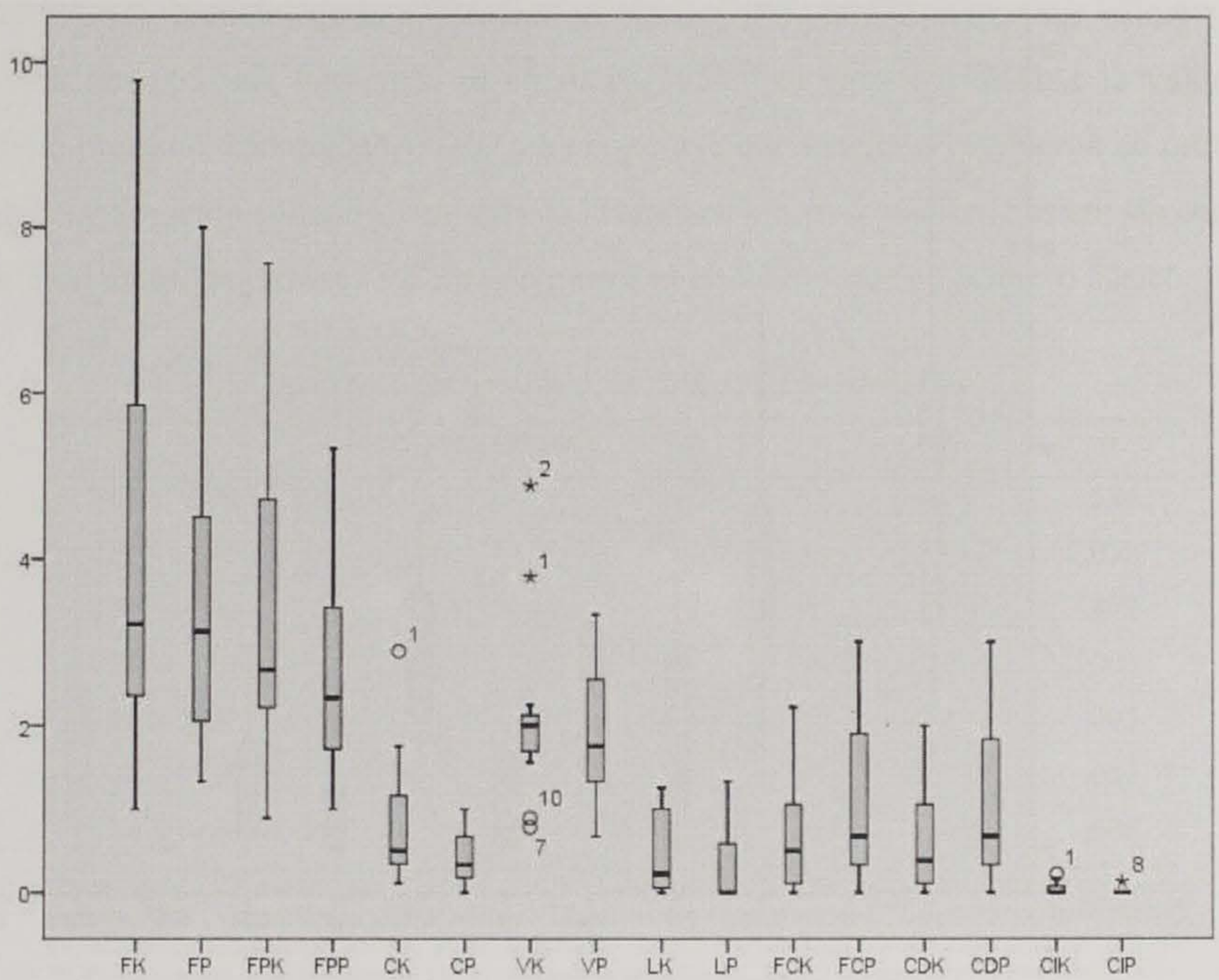


Figura 5-22. Comparación tipos y estrategias de feedback en kínder y primero

La comparación intranivel no encuentra diferencias entre la estrategia de confirmación y logro (p= ,083 en kínder y p =, 575 en primero), ni entre la corrección directa e indirecta (p = ,005 en ambos niveles). Se encontró evidencia empírica de que en ambos niveles educativos se entrega más feedback positivo que correctivo (p = ,003 en kínder y p= ,004 en primero básico) y más valoración que confirmación y logro (p = ,003 en ambos niveles). Se concluye que en ambos niveles educativos se entregó más feedback positivo que correctivo, más estrategia positiva de valoración que de logro y confirmación, igual estrategia de confirmación y logro e igual estrategia de corrección directa que indirecta.

Con base a la Figura 5-23, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

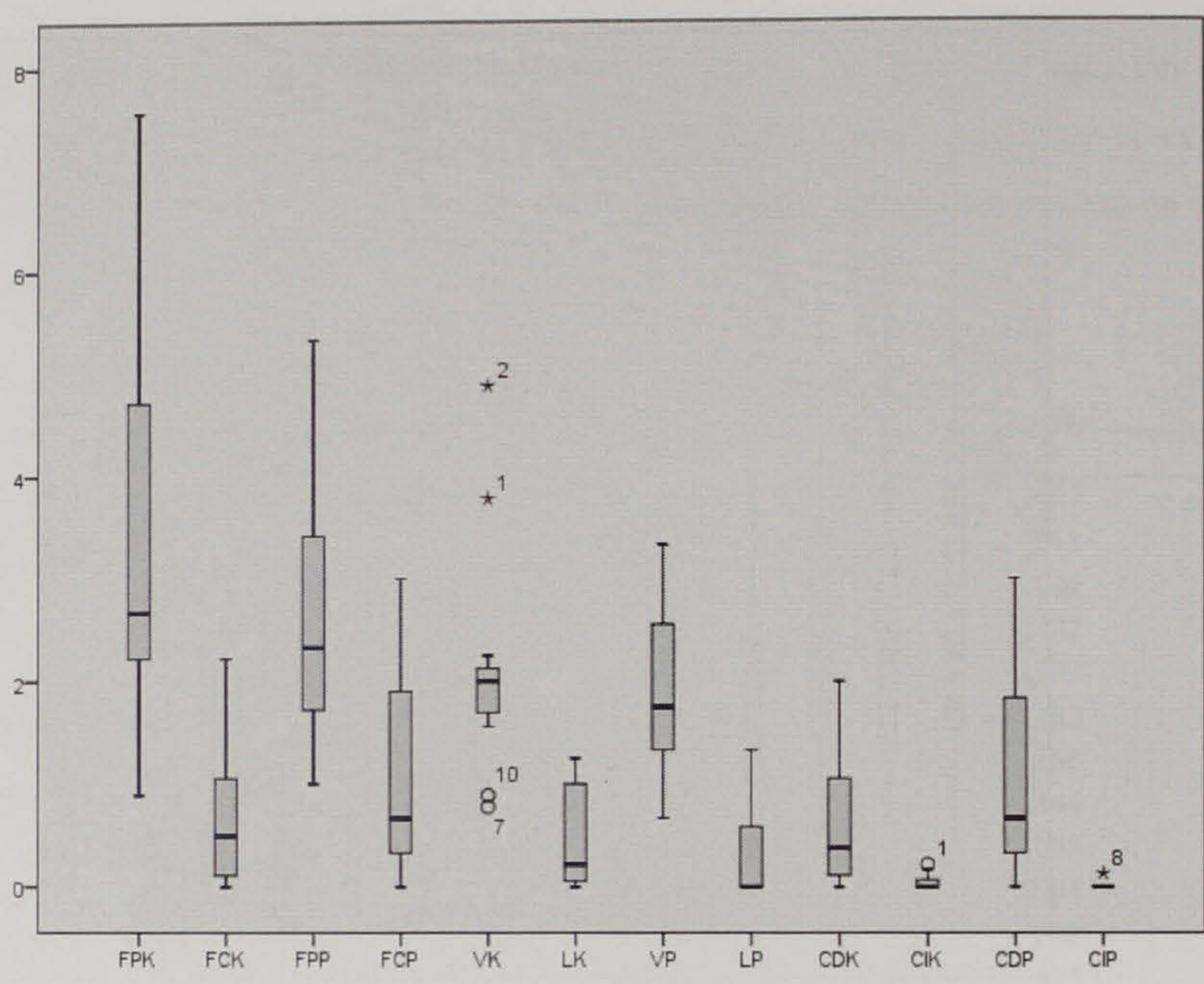


Figura 5-23.Comparación tipos y estrategias de feedback en kínder y primero

Feedback positivo

En la Tabla 5-7 se evidenció que se entregó en promedio el mismo feedback positivo en kínder y primero (p= ,213) y que en ambos niveles educativos su entrega fue significativamente superior a la de feedback correctivo (p= ,003 en kínder y p= ,004 en primero básico).

Aun cuando no se encontró diferencia (p= ,722) en la entrega de estrategia de valoración entre kínder y primero (ver Tabla 5-7), si quedó en evidencia que su entrega fue superior

a la de confirmación y logro en ambos niveles educativos (p = ,003 en ambos niveles). Al comparar los tipos de valoración: valoración general, valoración personal y valoración a la tarea se encontraron diferencias (ver Tabla 5-7). Los resultados muestran que no se presentaron diferencias en la valoración general y de la tarea, ya que sus valores p son mayores que .05; sin embargo, se encontró evidencia empírica de que la valoración personal presentó diferencia (p=0,32). Se concluye que los niños recibieron en promedio la misma valoración general y centrada en la tarea en kínder y primero básico; sin embargo recibieron en promedio más valoración personal en kínder que en primero básico.

Tabla 5-8. Comparación tipos de estrategias valorativas

Pares comparados	Z	p
VGP - VGK	-,533[a]	,594
VPP - VPK	-2,142[b]	,032
VTP - VTK	-,178[b]	,859
VPK .- VGK	-2,936[a]	,003
VPP .- VGP	-2,803[a]	,005
VTK - VGK	-2,295[a]	,022
VTP - VGP	-2,668[a]	,008

Notas: (VGP: Valoración general primero, VGK: Valoración general kinder); (VPP: Valoración personal primero, VPK: Valoración personal kinder); (VTP: valoración tarea primero, VTK: valoración tarea kinder), (VPK: Valoración personal kinder, VGK: Valoración general kinder), (VPP: Valoración personal primero, VGP: Valoración general primero), (VTK: valoración tarea kinder, VGK: valoración general kinder), (VTP: valoración tarea primero, VGP: valoración general primero).

Con base a la Figura 5-24, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

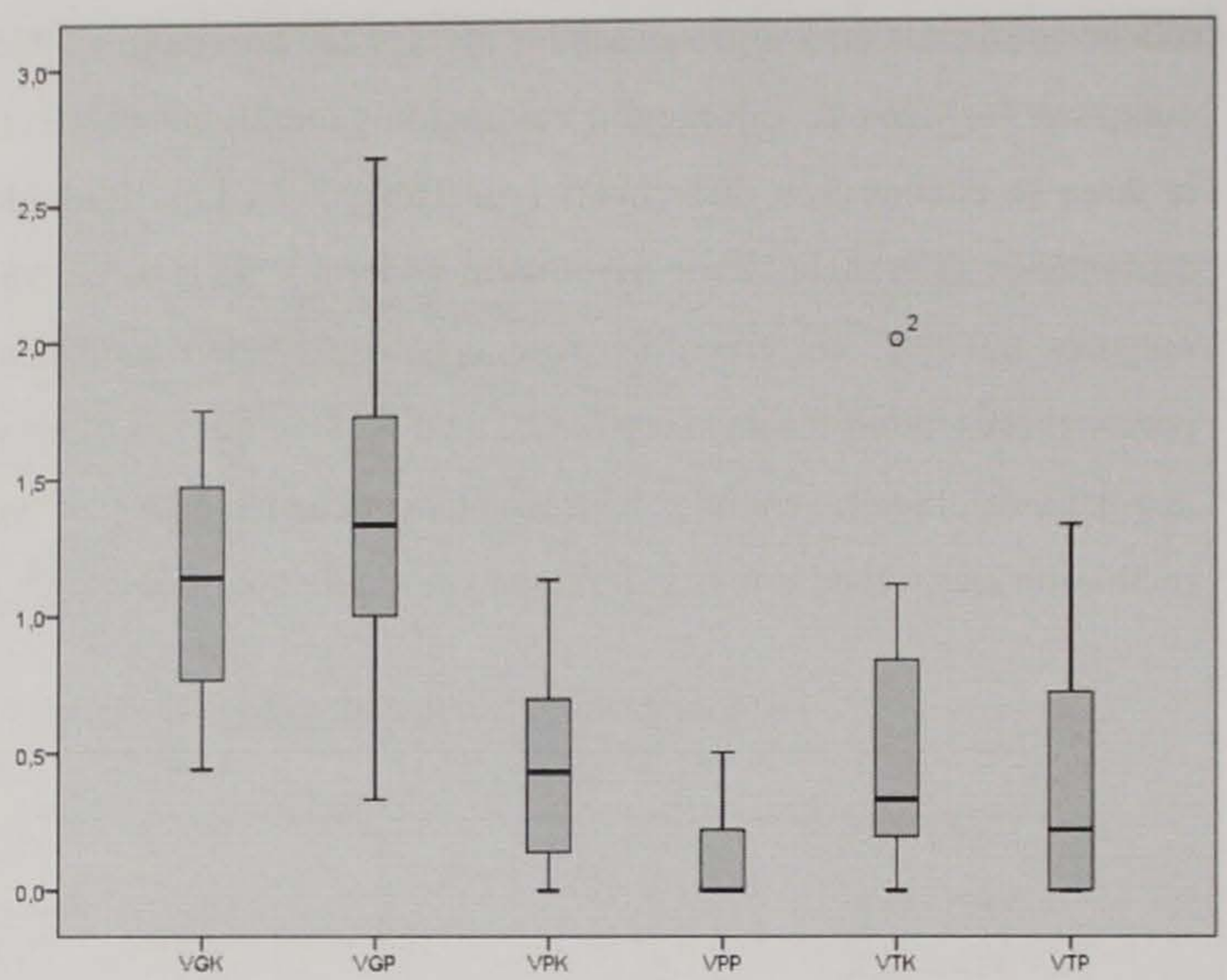


Figura 5-24. Comparación información estrategia valorativa en kinder y primero

Feedback correctivo

En la Tabla 5-7 se evidenció que se entregó en promedio el mismo feedback correctivo en kínder y primero (p= ,182) y que en ambos niveles educativos su entrega fue significativamente inferior (ver en Tabla 5-7) a la de feedback positivo (p= ,003 en kínder y p= ,004 en primero básico).

Estrategia correctiva directa

En esta estrategia se compararon los focos de error, tipos de errores, indicaciones entregadas, información estratégica en las indicaciones y consultas.

Foco de error

Se comparó la entrega de feedback correctivo en kínder y primero según foco de error (ver Tabla 5-9). Un foco es la no explicitación del error, otro foco son aspectos vinculados a las convenciones de la escritura y un último foco es el sentido de lo copiado. No se encontraron diferencias en ninguno de los focos al comprar entre niveles, ya que todos los valores *p* son mayores que .005.Sin embargo, se encontró evidencia empírica de que en primero básico los niños recibieron en promedio más corrección con foco en el sentido que en las convenciones (*p*= .016) en comparación a kínder sonde recibieron en promedio lo mismo.

Tabla 5-9. Comparación foco del feedback correctivo

Pares comparados	Z	*p*
SEP - SEK	-,000[a]	1,000
CP - CK	-,059[b]	,953
SP - SK	-1,231[b]	,218
SK - CK	-2,199[a]	,028
SP - CP	-,000[b]	1,000

Notas: (SEP: sin explicitar primero, SEK: sin explicitar kinder); (CP: convenciones primero, CK: convenciones kinder); (SP: sentido primero, SK: sentido kinder), (CK: convenciones kinder, SK: sentido kinder), (CP: convenciones primero, SP: sentido primero)

Con base a la Figura 5-25, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

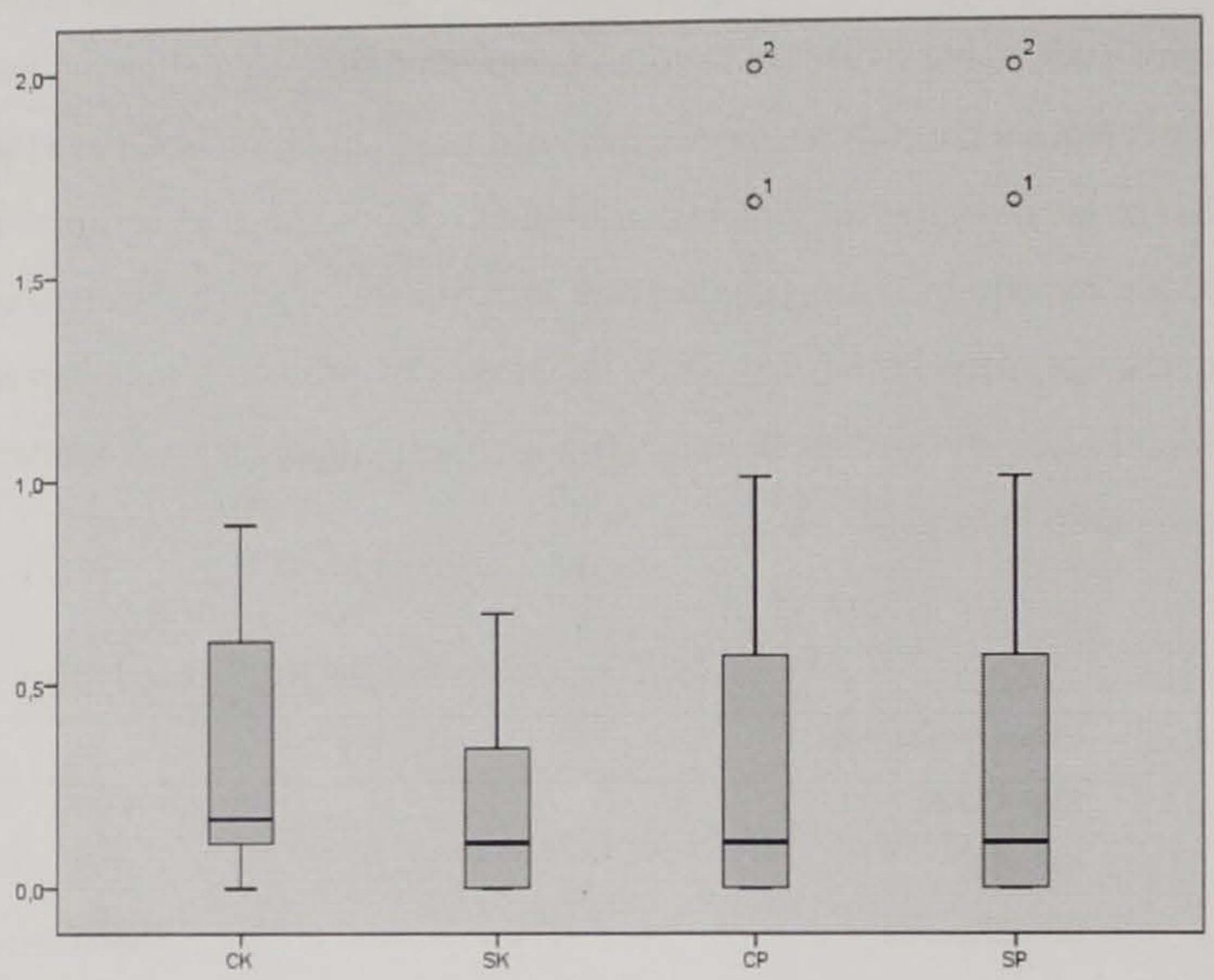


Figura 5-25. Comparación foco del feedback correctivo

Información en foco convenciones

Desde este foco se analizan dos tipos de informaciones: tipos de errores corregidos y características de la información.

Tipos de errores

En la Figura 5-26 se explicitan los tipos de errores que se corrigieron de manera directa en el foco convenciones.

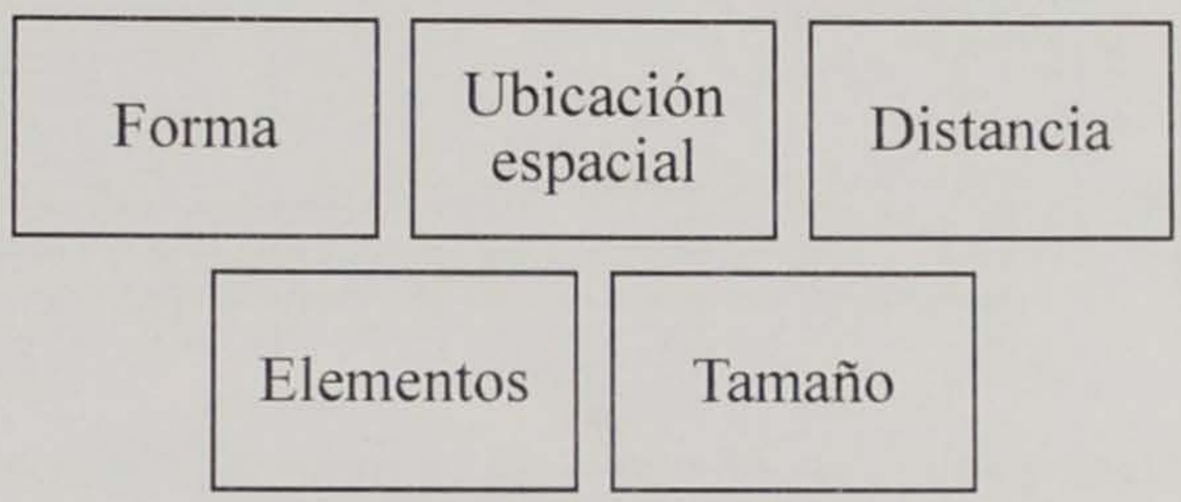


Figura 5-26. Tipos de errores corregidos en kinder y primero

Al comparar la entrega de estrategia de corrección directa según tipo de error en kínder y primero (ver Tabla 5-10), se encontró evidencia empírica de que se entregó en promedio más corrección directa a la ubicación espacial (p=,027) en primero básico. En los otros tipos de error no se encontraron diferencias, ya que sus valores p son mayores que .05. Se concluye que en kínder y primero básico, los niños recibieron en promedio igual corrección ante errores por distancia, elemento, forma y tamaño y más corrección por error en ubicación en primero básico.

Tabla 5-10. Comparación tipos de errores

Pares comparados	Z	*p*
DP - DK	-,677[a]	,498
EP - EK	-,405 [a]	,686
FP - FK	-2,200[b]	,028
TP - TK	-,704[a]	,482
UP - UK	-2,207[b]	,027

Notas: (DP: distancia primero, DK: distancia kínder); (EP: elemento primero, EK: elemento kinder); (FP: forma primero, FK: forma kínder); (TP: tamaño primero, TK: tamaño kínder); (UP: ubicación primero, UK: ubicación kinder)

Con base a la Figura 5-27, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

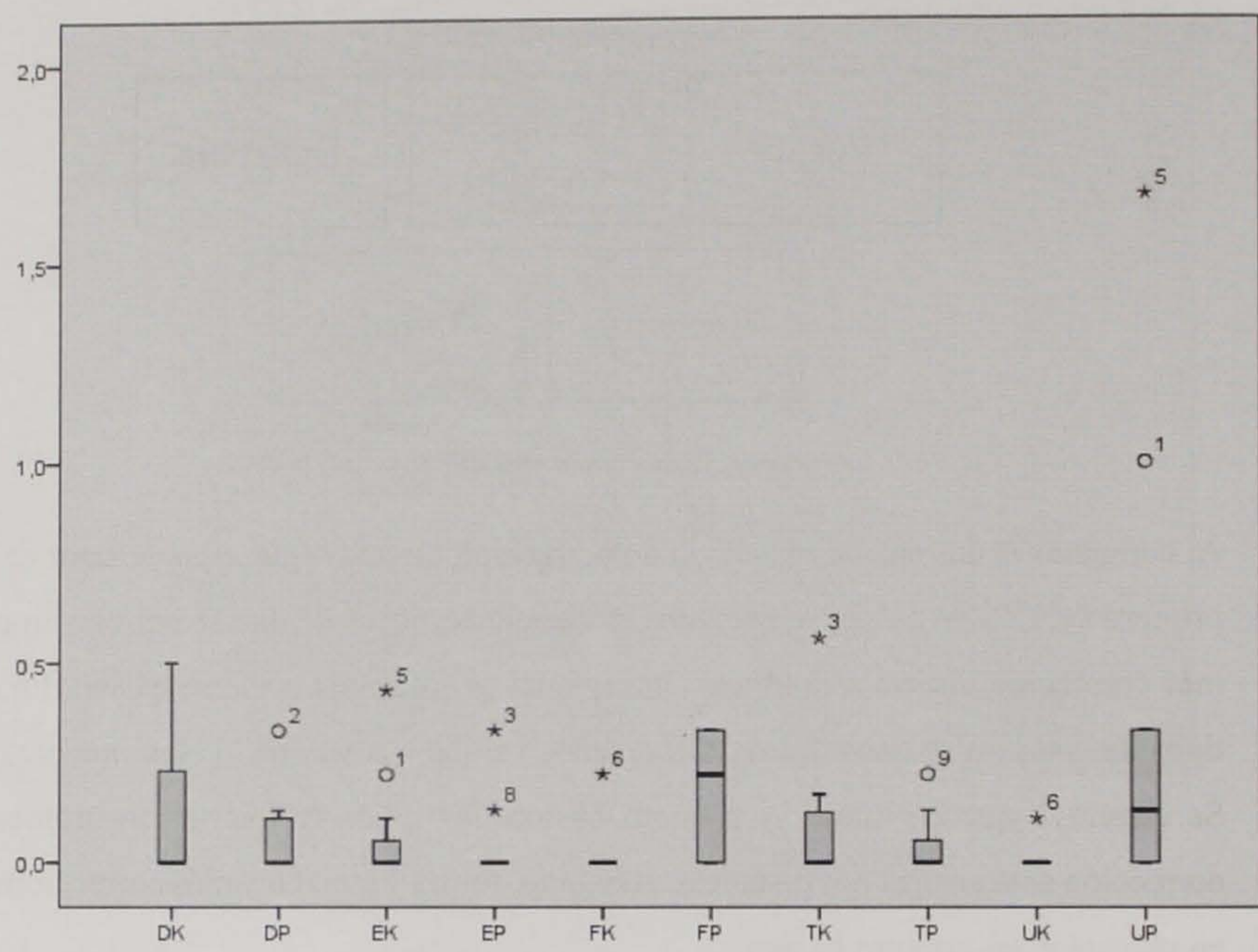


Figura 5-27. Comparación tipos de errores corregidos en kinder y primero

Aporte de la información de las indicaciones entregadas durante la corrección de errores

Se analizó si la información que solo evidenciaba el error o decía que hacer pero sin explicar ni enseñar cómo hacerlo e información que ayudaba o enseñaba cómo hacerse cargo del error presentó diferencia entre kínder y primero. Como se observa en la Tabla 5-11, se encontró evidencia empírica de que en primero básico se entregó en promedio más información estratégica que en kínder (p=,005) y considerando la información que solo evidencia el error no se encontraron diferencias. En ambos niveles educativos se entregó en promedio la misma información que solo corrige (p=,721) e información que explica o enseña como corregir (p=,005).

Tabla 5-11. Comparación información en indicaciones durante la corrección

Pares comparados	Z	*p*
INEP- INEK	-,312[a]	,755
IEP-IEK	-2,812[a]	,005
INEK- IEK	-2,812[b]	,005
INEP - IEP	-1,334[b]	,182

Notas: (INEP: información no estratégica primero, INEK: información no estratégica kinder); (IEP: información estratégica primero, IEP: información estratégica kinder); (INEK: información no estratégica kinder, IEK: información estratégica kinder;); (INEP: información no estratégica primero, IEP: información estratégica primero)

Con base a la Figura 5-28, se reportan los resultados en la comparación de información interniveles y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

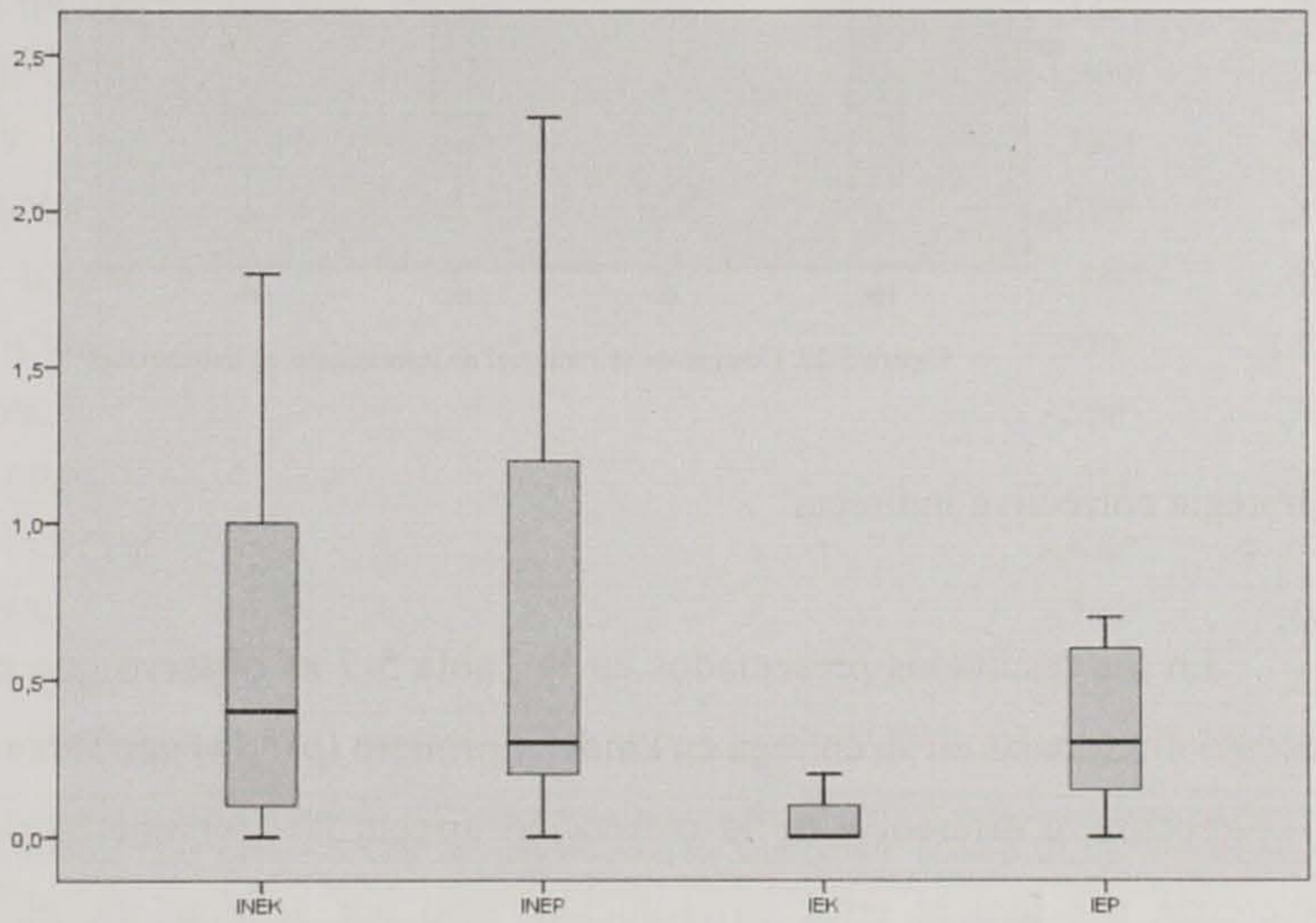


Figura 5-28. Comparación internivel de información en indicaciones

Con base a la Figura 5-29, se reportan los resultados en la comparación de información intranivel y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

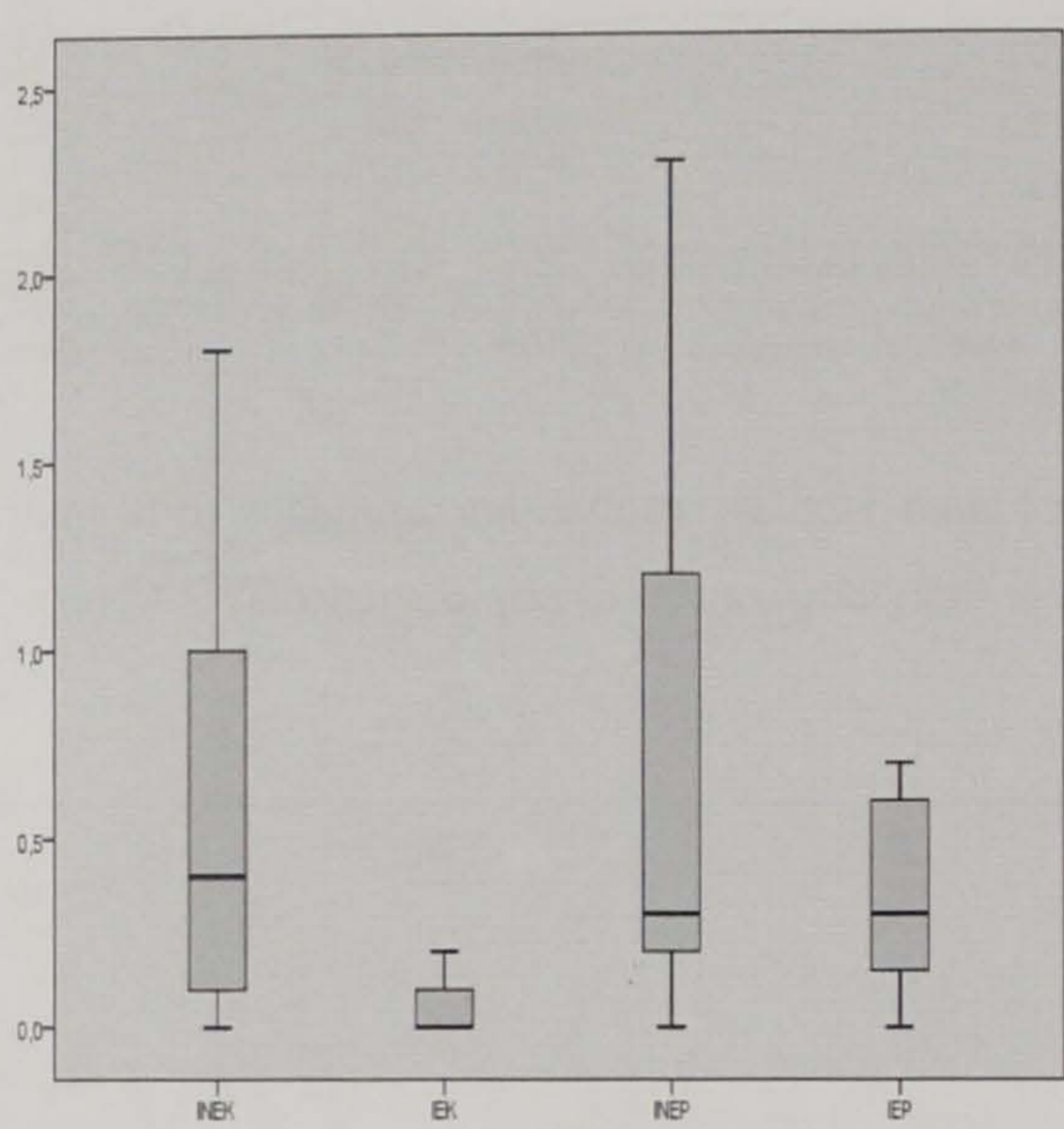


Figura 5-29. Comparación intranivel de información en indicaciones

Estrategia correctiva indirecta

En los resultados presentados en la Tabla 5-7 se observó que esta estrategia no presentó diferencias en su entrega en kínder y primero (p= ,144 ver Tabla 5-7). En este tipo de corrección, a diferencia de la corrección directa la intervención del docente no se caracteriza por indicar error y/o solución; sino por generar que el niño descubra y solucione el error. Se presentan tres ejemplos de corrección indirecta.

5.2.2 Indicaciones, consultas, búsqueda de feedback y comentarios

Indicaciones y consultas entregadas por los docentes y consultas realizadas por los niños en contexto de feedback positivo y correctivo.

Se compararon las indicaciones que los docentes entregaron y las consultas que los niños realizaron en kínder y primero básico en contexto de feedback positivo y correctivo (Tabla 5-12).

Tabla 5-12 Comparación tipos de indicaciones y consultas en feedback positivo y correctivo

Pares comparados	Z	*p*
IPP - IPK	-1,023[a]	,306
IPQP - IPQK	-2,135[a]	,033
IPCDP - IPCDK	-,133[a]	,894
IPMP - IPMK	-1,409[b]	,159
ICP - ICK	-,133[a]	,894
ICQP - ICQK	-,919[a]	,358
ICCDP - ICCDK	-1,780[b]	,075
ICMP - ICMK	,000[c]	1,000
CPP - CPK	-,296[a]	,767
CPQP - CPQK	-1,014[b]	,310
CPCDP - CPCDK	-,420[a]	,674
CCP - CCK	-,760[a]	,448
CCQP - CCQK	-1,185[b]	,236
CCCDP - CCCDK	-1,009[a]	,313

Nota: (IPP: indicaciones positivas primero, IPK: indicaciones positivas kínder), (IPQP: indicaciones positivas "que" primero, IPQK: indicaciones positivas "que" kínder), (IPCDP: indicaciones positivas "cómo donde" primero, IPCDK: indicaciones positivas "cómo donde" kínder), (IPMP: indicaciones positivas múltiples primero, IPMK: indicaciones positivas múltiples kínder), (ICP: indicaciones correctivas primero, ICK: indicaciones correctivas kínder), (ICQP: indicaciones correctivas "que" primero, ICQK: indicaciones correctivas "que" kínder), (ICCDP: indicaciones correctivas "como donde" primero, ICCDK: indicaciones correctivas "como donde" kínder), (ICMP: indicaciones correctivas múltiples primero, ICMK: indicaciones correctivas múltiples kínder), (CPP: consultas positivas primero, CPK: consultas positivas kínder), (CPQP: consultas positivas "que" primero, CPQK: consultas positivas "que" kínder), (CPCDP: consultas positivas "cómo donde" primero, CPCDK: consultas positivas "cómo donde" kínder), (CCP: consultas correctivas primero, CCK: consultas correctivas kínder), (CCQP: consultas correctivas "que" primero, CCQK: consultas correctivas "que" feedback kínder), (CCCDP: consultas correctivas "cómo-dónde" primero, CCCDK: consultas correctivas "cómo-dónde" kínder).

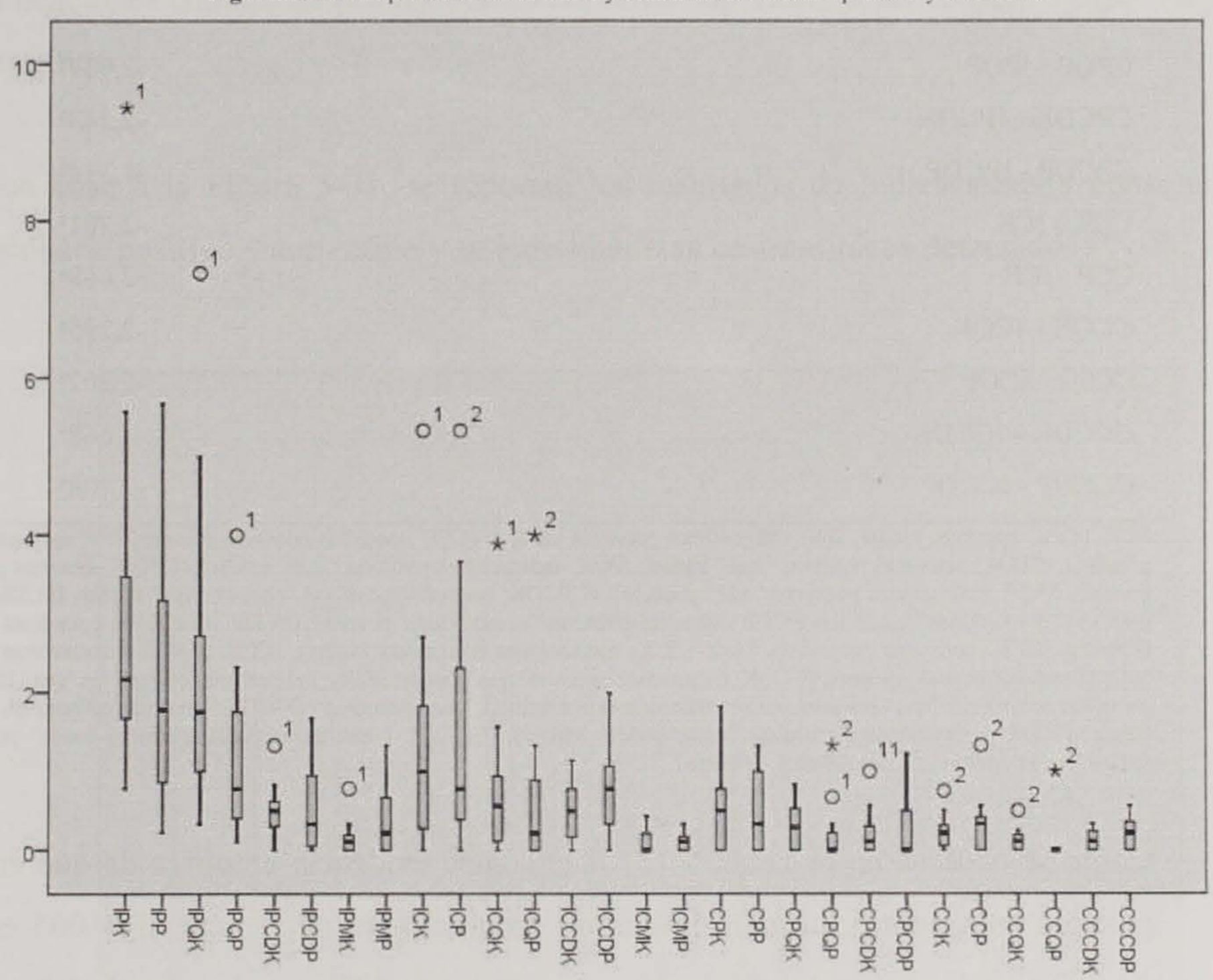
Las indicaciones constituyen un tipo de intervención de gran relevancia en contexto de feedback. Un tipo de indicaciones son aquellas que permiten a los niños conocer o aclarar información relativa a qué hay qué copiar, cómo copiar y donde copiar en contexto de feedback positivo. Se interpreta que esta información fue necesaria para que los niños recibieran dicho tipo de feedback. Otro tipo de indicaciones son aquellas que permiten a los niños aclarar información relativa a qué hay qué copiar, cómo copiar y donde copiar en contexto de feedback correctivo. Se interpreta que esta información fue necesaria para que los niños corrigieran su error. Se compararon las indicaciones que los docentes entregaron en kínder y primero básico en contexto de feedback positivo y correctivo. Como se observa en la Tabla 5-12, se encontró evidencia empírica de que en feedback positivo en kínder se entregaron más indicaciones sobre qué copiar (p= .033) que en primero básico. . En el promedio general de indicaciones, así como en las vinculadas a cómo o dónde copiar, así como en las múltiples no se encontró diferencia. En el feedback correctivo, no se encontraron diferencias en las indicaciones entregadas. Se interpreta que los niños recibieron en kínder en promedio más indicaciones que en primero básico en contexto de feedback positivo y que en ambos niveles educativos recibieron en promedio las mismas indicaciones en contexto de feedback correctivo.

Las consultas realizadas por los niños también constituyen un tipo de intervención de gran relevancia en contexto de feedback. Un tipo de consultas son aquellas se vinculan a conocer o aclarar información relativa a qué hay qué copiar, cómo copiar y donde copiar en contexto de feedback positivo. Se interpreta que estas consultas eran necesarias de resolver para realizar la actividad de escritura. Otro tipo de consultas son aquellas que se vinculan a conocer o aclarar información relativa a qué hay qué copiar, cómo copiar y donde copiar en contexto de feedback correctivo. Se interpreta que estas consultas eran necesarias de resolver para corregir los errores en feedback correctivo. Se compararon las consultas que los niños realizaron en kínder y primero básico en contexto de feedback positivo y correctivo. Como se observa en la Tabla 5-12, no se encontró diferencia en los promedios de consultas y tipos de consultas en feedback positivo y correctivo. Se

interpreta que los niños realizaron en kínder y primero, en promedio las mismas consultas en contexto de feedback positivo y correctivo.

Con base a la Figura 5-30, se reportan los resultados de indicaciones y consultas en feedback positivo y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

Figura 5-30. Comparación indicaciones y consultas en feedback positivo y correctivo



También se considera importante evidenciar si existen diferencias entre las indicaciones y consultas que se realizan en feedback positivo y correctivo. Lo anterior para comprobar si son los docentes quienes realizan más intervenciones o so los niños en uno u otro tipo de feedback.

Se compararon las indicaciones y consultas intranivel en contexto de feedback positivo y correctivo (Tabla 5-13).

Tabla 5-13. Comparación entre indicaciones y consultas en feedback positivo y correctivo

Pares comparados	Z	*p*
CPK - IPK	-2,805[a]	,005
CPP - IPP	-2,936[a]	,003
CPQK - IPQK	-2,934[a]	,003
CPQP - IPQP	-2,937[a]	,003
CPCDK - IPCDK	-2,243[a]	,025
CPCDP - IPCDP	-1,334[a]	,182
CCK - ICK	-2,701[a]	,007
CCP - ICP	-2,668[a]	,008
CCQK - ICQK	-2,295[a]	,022
CCQP - ICQP	-2,207[a]	,027
CCCDK - ICCDK	-2,668[a]	,008
CCCDP - ICCDP	-2,708[a]	,007

Nota: (CPK: positivas kinder, IPK: indicaciones positivas kinder), (CPP: consultas positivas primero, IPP: indicaciones positivas primero), (CPQK: consultas positivas "que" kinder, IPQK: indicaciones positivas "que" kinder), (CPQP: consultas positivas "que" primero, IPQP: indicaciones positivas "que" primero), (CPCDK: consultas positivas "como-donde" kinder, IPCDK: indicaciones positivas "como-donde" kinder), (CPCDP: consultas positivas "como-donde" primero, IPCDP: indicaciones positivas "como-donde" primero), (CCK: consultas correctivas kinder, ICK: indicaciones correctivas kinder), (CCP: consultas correctivas primero, ICP: indicaciones correctivas primero), (CCQK: consultascorrectivas "que" kinder, ICQK: indicaciones correctivas "que" kinder), (CCQP: consultas correctivas "que" primero, ICQP: indicaciones correctivas "que" primero), (CCCDK: consultas correctivas "como-donde" kinder, CCDK: indicaciones correctivas "como-donde" kinder), (CCCDP: consultas correctivas "como-donde" primero, CCDP: indicaciones correctivas "como-donde" primero).

Como se observa en la Tabla 5-13, se encontró evidencia empírica de que en feedback positivo en kínder, y primero básico, el promedio de indicaciones (p=.005 en kínder y p=.003 en primero) y el de indicaciones en qué (p=.003 en ambos niveles) fue superior al de consultas realizadas por los niños. En lo que respecta a las indicaciones sobre cómo o dónde, el promedio en kínder fue superior al de las consultas realizadas por los niños (p=.025); mientras que en primero no hubo diferencias. Se interpreta que en kínder y primero en contexto de feedback positivo se realizaron en promedio más indicaciones (qué) que consultas y que en kínder además se realizaron en promedio más indicaciones sobre cómo o dónde que consultas; mientras que en primero no hubo diferencia. De esta

manera, en primero los niños tuvieron la misma participación en consultas que los docentes en indicaciones.

En feedback correctivo se encontró evidencia empírica de que el promedio de las indicaciones fue superior al de las consultas en todos los tipos y en ambos niveles educativos. Se interpreta que en contexto de feedback correctivo, en kínder y primero las indicaciones entregadas por los docentes fueron superiores a las consultas realizadas por los niños.

Con base a la Figura 5-31, se reportan los resultados de indicaciones y consultas en feedback positivo y correctivo y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

Figura 5-31. Comparación entre indicaciones y consultas en feedback positivo y correctivo

Intervenciones de búsqueda de feedback de los niños

Al comparar las intervenciones de búsqueda de feedback de los niños en kínder y primero básico (ver Tabla 5-14) se encontró evidencia empírica que en kínder los niños realizan más intervenciones de este tipo que en primero básico (p = ,036) y del tipo que considera solicitud verbal-gestual (p = ,037). Además este tipo de intervención obtiene en kínder un promedio superior (p = ,021) en comparación a la que considera solo lo gestual.

Tabla 5-14. Comparación tipos de intervenciones de solicitud de feedback

Pares comparados	Z	*p*
BFP - BFK	-2,093[a]	,036
HMP - HMK	-2,091[a]	,037
MP - MK	-,771[a]	,441
MK – HMK	-2,313[a]	,021
MP - HMP	-1,364[a]	,173

Notas: (BFP: búsqueda de feedback primero, BFK: búsqueda de feedback kínder), (HMP: hablar y mostrar primero, HMEK: hablar y mostrar kínder); (MP: mostrar primero, MK: mostrar kínder).

Con base a la Figura 5-32, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

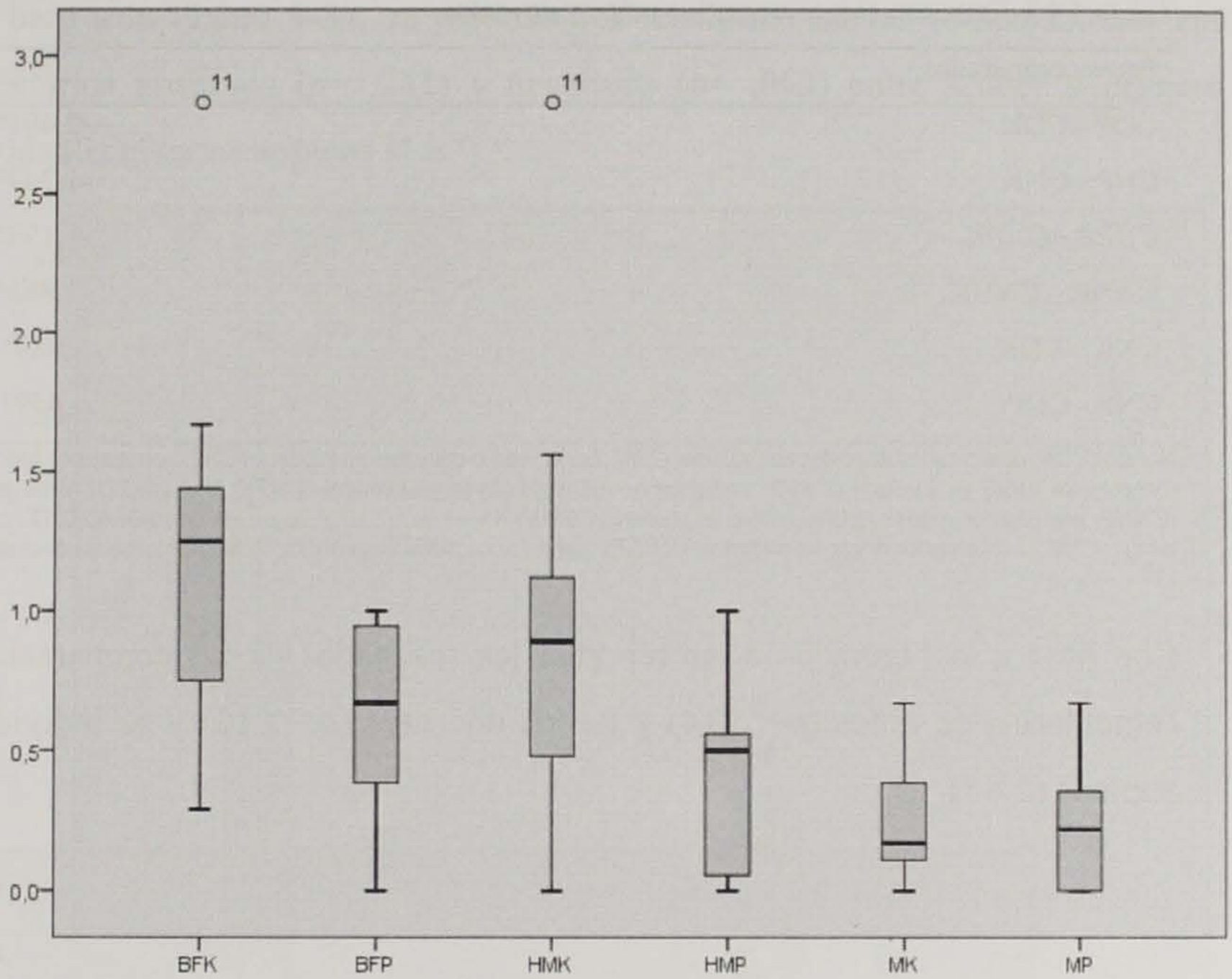


Figura 5-32. Comparación intervenciones solicitando feedback a la escritura en kinder y primero básico

Intervenciones de comentarios docentes y de niños

Los comentarios son intervenciones espontáneas que realizan docentes y niños durante las actividades de escritura. Al comparar los comentarios realizados por docentes y niños (Tabla 5-15), así como los comentarios positivos y negativos realizados se encontró evidencia empírica de que en kínder los docentes realizaron en promedio más comentarios (p = ,013). No se encontraron diferencias en los promedios de comentarios de los niños (p = ,214), en los tipos de comentario positivos (p = ,241) y negativos (p = ,063), ni en los comentarios que niños y docentes realizan al interior de cada nivel educativo.

Tabla 5-15. Comparación comentarios niños y docentes

Pares comparados	Z	*p*
CDP - CDK	-2,491[a]	,013
CNP - CNK	-1,244[a]	,214
CNPP - CNPK	-1,173[a]	,241
CNNP – CNNK	-1,863[a]	,063
CNK - CDK	-,889[a]	,374
CNP - CDP	-,459[a]	,552

Notas: (CDP: comentarios docentes en primero, CDK: comentarios docentes en kinder); (CNP: comentarios niños en primero, CNK: comentarios niños en kinder); (CNPP: comentarios niños positivos en primero, CNPK: comentarios niños positivos en kinder); (CNNP: comentarios niños negativos niños en primero, CNNK: comentarios niños negativos en kinder); (CNK: comentarios niños en kinder, CDK;: comentarios docentes en kinder); (CNP: comentarios niños en primero, CDK: comentarios docentes en primero).

Con base a la Figura 5-33, se reportan los resultados de las comparaciones entre los comentarios de niños (*p*= ,214) y de los docentes (*p*= ,013) y se individualizan casos atípicos (* o °)

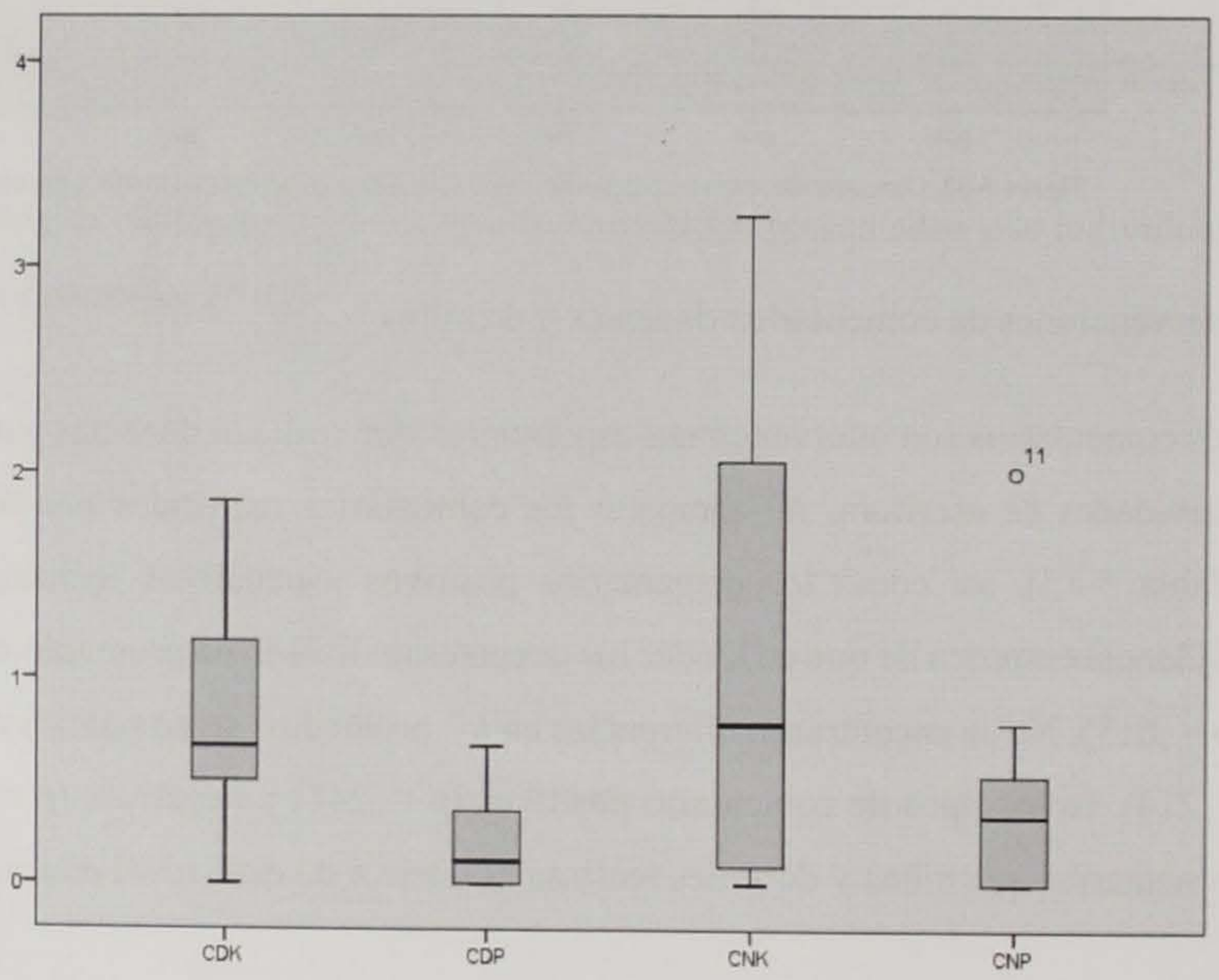


Figura 5-33. Comparación comentarios niños y docentes

Con base a la Figura 5-34, se reportan los resultados de las comparaciones entre los comentarios positivos (p= ,241) y negativos (p= ,063) entre kínder y primero y se individualizan casos atípicos (* o °)

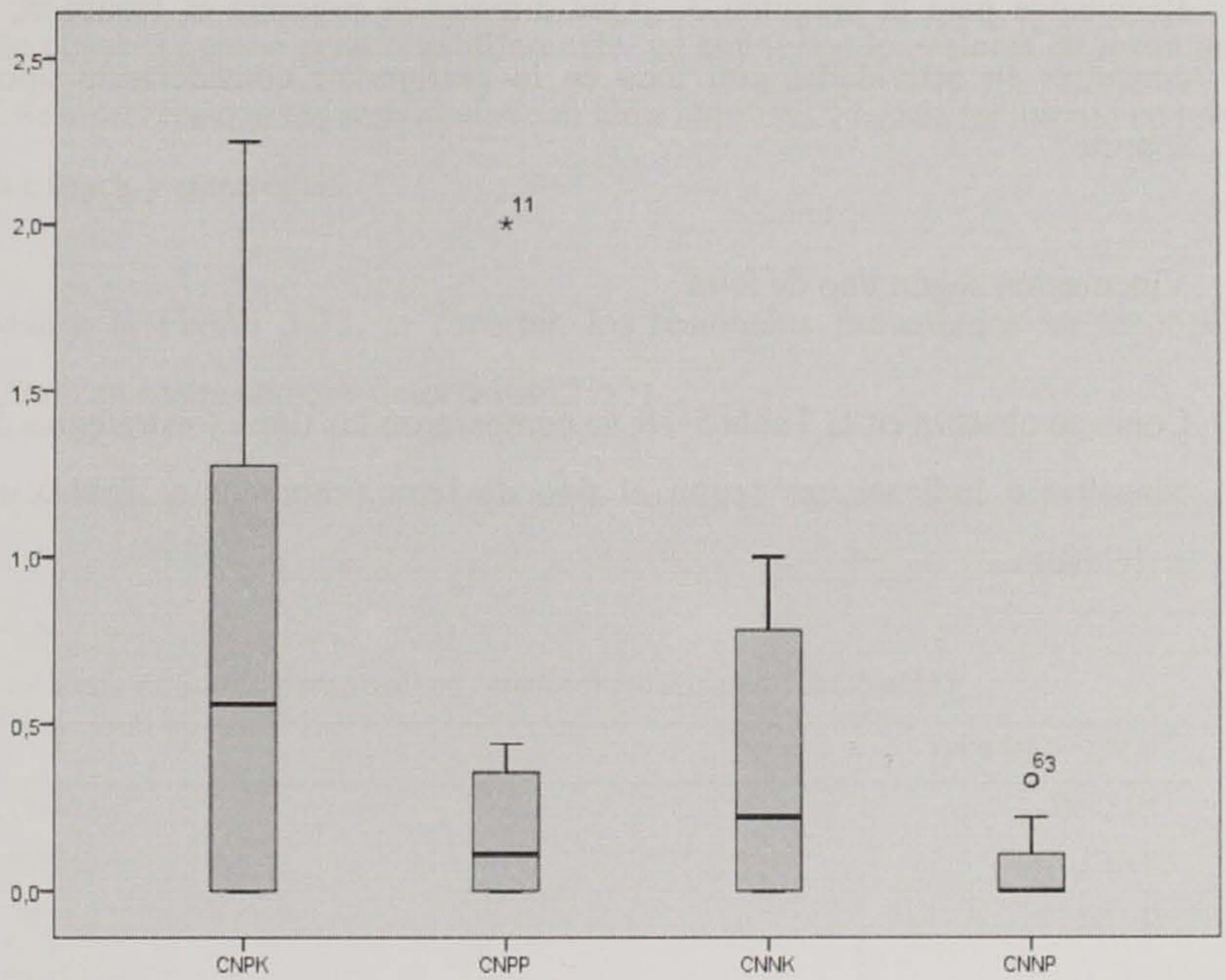


Figura 5-34. Comparación comentarios niños y docentes

5.2.3 Vinculación feedback, indicaciones y consultas docentes con tipo de letra y de soporte.

Resultados para la pregunta 3: ¿Qué diferencias presenta el feedback, indicaciones y consultas en actividades con foco en lo grafomotor considerando tipo de letra y de soporte?

Vinculación según tipo de letra

Como se observa en la Tabla 5-16, se compararon los tipos y estrategias de feedback, las consultas e indicaciones según el tipo de letra (imprenta o ligada) utilizado en las actividades.

Tabla 5-16. Comparación feedback, indicaciones y consultas según letra

Pares comparados	Z	*p*
FPI - FPL	-,561[a]	,575
CI - CL	-1,689[a]	,091
VI - VL	-,622[b]	,534
LI - LL	-1,010[a]	,313
FCI - FCL	-1,023[b]	,306
CDI - CDL	-1,067[b]	,286
COI - COL	-1,988[a]	,047
CQI - CQL	-,652[a]	,515
CCI - CCL	-1,725[a]	,084
CDI - CDL	-,420[a]	,674
II - IL	-,534[a]	,594
IQI - IQL	-,459[b]	,646
ICI - ICL	-1,784[a]	,074
IDI - IDL	-,756[a]	,450
IMI - IML	-1,480[a]	,139

Notas: (FPI: feedback positivo imprenta, FPL: feedback positivo ligada); (CI: confirmación imprenta, CL: confirmación ligada); (VI: valoración imprenta, VL: valoración ligada); (LI: logro imprenta, LL: logro ligada); (FCI: feedback correctivo imprenta, FCL: feedback correctivo ligada); (CDI: corrección directa imprenta, CDL: corrección directa ligada), (COI: consultas imprenta, COL: consultas ligada), (CQI: consultas "qué" imprenta, CQL: consultas "qué" ligada); (CCI: consultas "cómo" imprenta, CCL: consultas "cómo" ligada); (CDI: consultas "dónde" imprenta, CDL: consultas "dónde" ligada), (II: indicaciones imprenta, IL: indicaciones

ligada), (IQI: indicaciones "que" imprenta, IQL: indicaciones "que" ligada), (ICI: indicaciones como imprenta, ICL: indicaciones como ligada), (IDI: indicaciones donde imprenta, IDL: indicaciones donde ligada), (IMI: indicaciones múltiples imprenta, IML: indicaciones múltiples ligada).

Al comparar los tipos y estrategias de feedback entregados según tipo de letra (ver Tabla 5-16) se observa que no presentan diferencia, ya que todos los valores de *p* son mayores a ,005. Se concluye que las actividades con letra imprenta y ligada recibieron en promedio igual feedback y estrategias.

Con base a la Figura 5-35, se reportan los resultados presentados en feedback y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

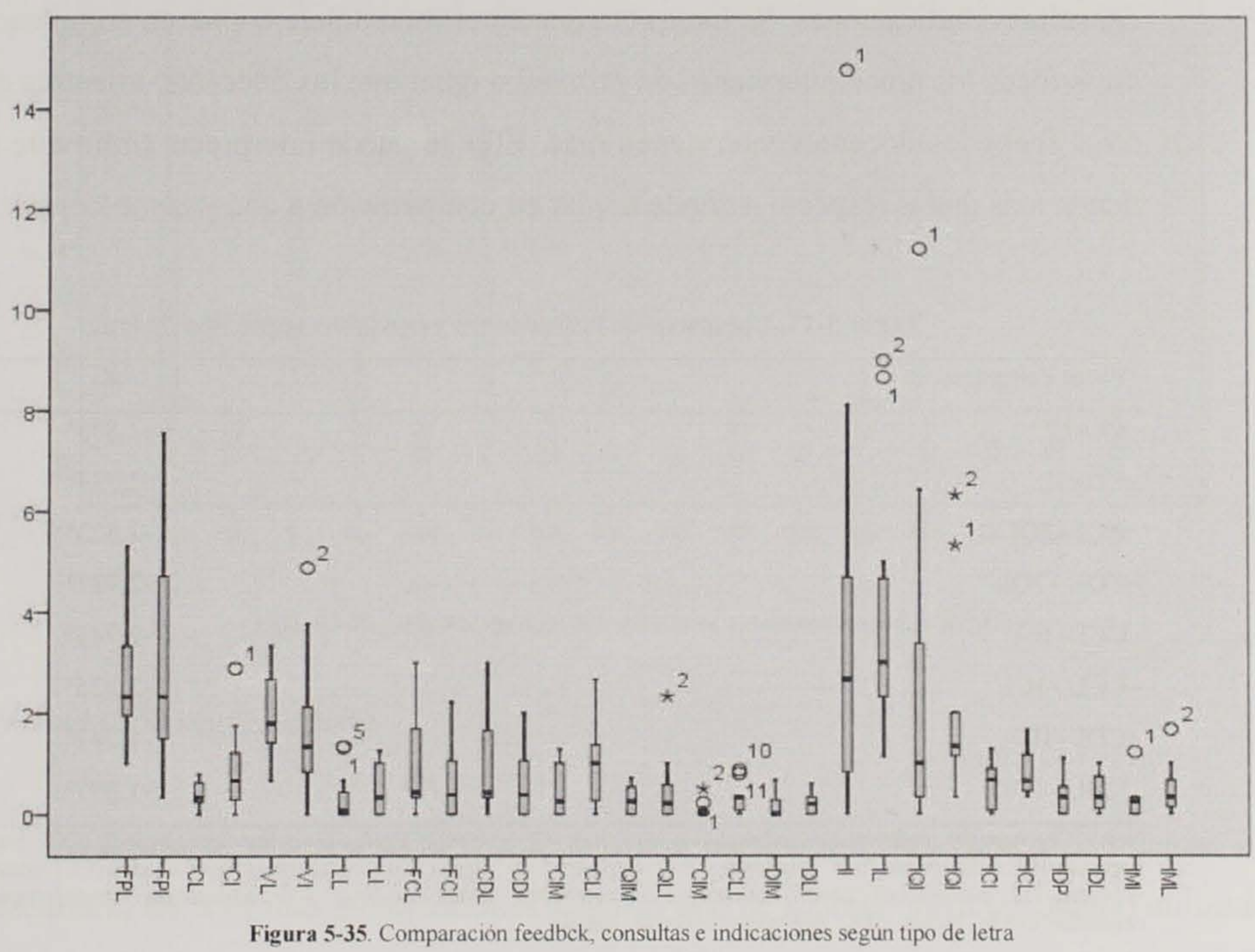


Figura 5-35. Comparación feedbck, consultas e indicaciones según tipo de letra

Al comparar los tipos de consultas según tipo de letra se encontró evidencia empírica de que la letra ligada recibe en promedio más consultas (*p*=.47), aun cuando no se encontró diferencia en los tipos de consultas.

Al comparar los tipos de indicaciones según tipo de letra no se encontraron diferencias, ya que todos los valores *p* son mayores que .05. Se concluye que los docentes entregaron en promedio las mismas indicaciones en actividades con letra imprenta o ligada.

Indicaciones y consultas según tipo de letra

Se compara la entrega de indicaciones y realización de consultas por tipo de letra para evidenciar si presentan diferencias. Se encontró evidencia empírica (ver Tabla 5-17) de que ambos tipos de letra reciben más indicaciones que consultas en sus diversos tipos, a excepción de las vinculadas a dónde copiar, que reciben en promedio las mismas consultas e indicaciones. Se interpreta que en el foco dónde copiar en comparación a los otros focos los niños intervienen en promedio igual que los docentes; mientras que en los otros focos los docentes intervienen más. Ello se puede interpretar cómo que los niños tienen más dudas respecto a dónde copiar en comparación a qué y cómo copiar.

Tabla 5-17. Comparación indicaciones y consultas según tipo de letra

Pares comparados	Z	*p*
CI - II	-2,803[a]	,005
CL - IL	-2,934[a]	,003
CQI - IQI	-2,823[a]	,005
CQL - IQL	-2,937[a]	,003
CCI - ICI	-2,243[a]	,025
CCL - ICL	-2,225[a]	,026
CDI - IDI	-1,742[a]	,141
CDL - IDL	-1,897[a]	,058

Nota: (CI: consultas imprenta, IM: indicaciones imprenta), (CL: consultas ligada, IL: indicaciones ligada), (CQI: consultas "que" imprenta, IQI: indicaciones "que" imprenta), (CQL: consultas "que" ligada, IQL: indicaciones "que" ligada), (CCI: consultas "como" imprenta, ICI: indicaciones "como" imprenta), (CDI: consultas "donde" imprenta, IDI: indicaciones "donde" imprenta), (CDL: consultas "donde" ligada – IDL: indicaciones "donde" ligada)

Con base a la Figura 5-36, se reportan los resultados en indicaciones y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

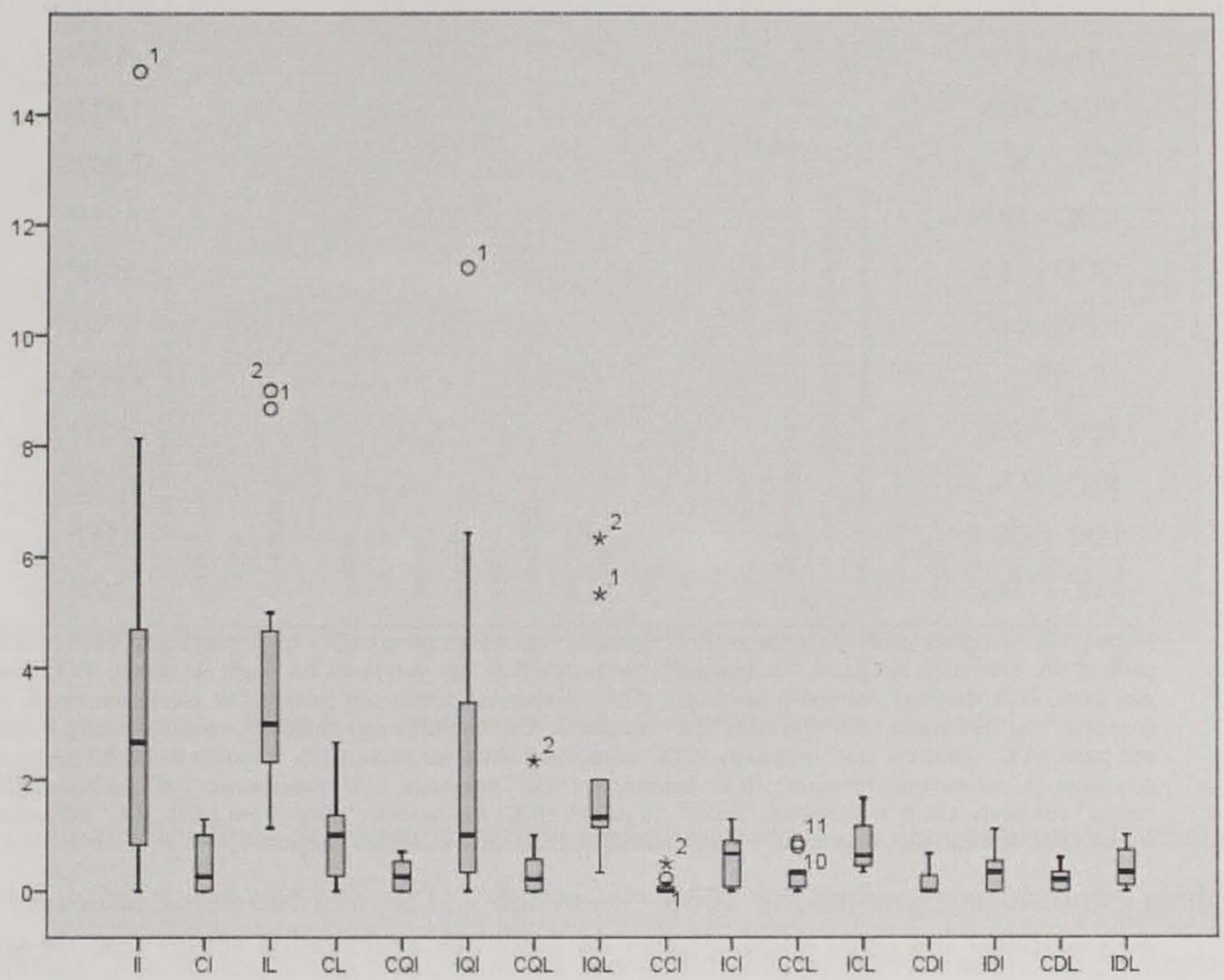


Figura 5-36. Comparación tipos de indicaciones y consultas según tipo de letra

Vinculación según soporte

Como se observa en la Tabla 5-18, se compararon los tipos y estrategias de feedback, las consultas e indicaciones según el tipo de soporte (sin o con pauta) utilizado en las actividades.

Tabla 5-18. Comparación feedback, indicaciones y consultas según soporte

Pares comparados	Z	*p*
FPC - FPS	-,889[a]	,374
CC - CS	-,800[b]	,424
VC - VS	-1,600[a]	,110
LC - LS	-,593[b]	,553
FCC - FCS	-1,023[a]	,306
CC – CS	-2,803[a]	,005
CQC - QCS	-1,955[a]	,051
CCC - CCS	-2,668[a]	,008
CDC - CDS	-1,960[a]	,050
IC - IS	-,889[a]	,374
IQC - IQS	-,622[a]	,534
ICC - ICS	-1,735[a]	,083
IDC - IDS	-1,512[a]	,130
IMC - IMS	-,267[a]	,790

Notas: (FPC: feedback positivo con pauta, FPS: feedback positivo sin pauta); (CC: confirmación con pauta, CS: confirmación sin pauta); (VC: valoración con pauta, VS: valoración sin pauta); (LC: logo con pauta, LS: logro sin pauta); (FCC: feedback correctivo con pauta, FCS: feedback correctivo sin pauta); (CDC: corrección directa con pauta, CDS: corrección directa sin pauta) (QCS: consultas "qué" con pauta, QSS: consultas "que" sin pauta), (CC: consultas con pauta, CS: consultas pauta); (CQC: consultas "que con pauta, CQS: consultas "que" sin pauta), (CDC: consultas do9nde con pauta, CDS: consultas donde sin pauta), (IC: indicaciones con pauta, IS: indicaciones sin pauta), (IQC: indicaciones "qué" con pauta, IQS: indicaciones "qué" sin pauta); (ICC: indicaciones "cómo" con pauta, CICS: indicaciones "como" sin pauta), (IDC: indicaciones "dónde" con pauta, IDC: indicaciones "dónde" con pauta); (IMC: indicaciones "múltiples" con pauta, IMC: indicaciones "múltiples" sin pauta)

Al comparar los tipos y estrategias de feedback entregados según tipo de soporte no se encontraron diferencias en los tipos y estrategias de feedback que se entregaron a la copia en soporte con y sin pauta, ya que todo los valores *p* son mayores que .05. Se concluye que los niños recibieron en promedio el mismo feedback al realizar actividades en soporte sin y con pauta.

Con base a la Figura 5-37, se reportan los resultados presentados en feedback y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

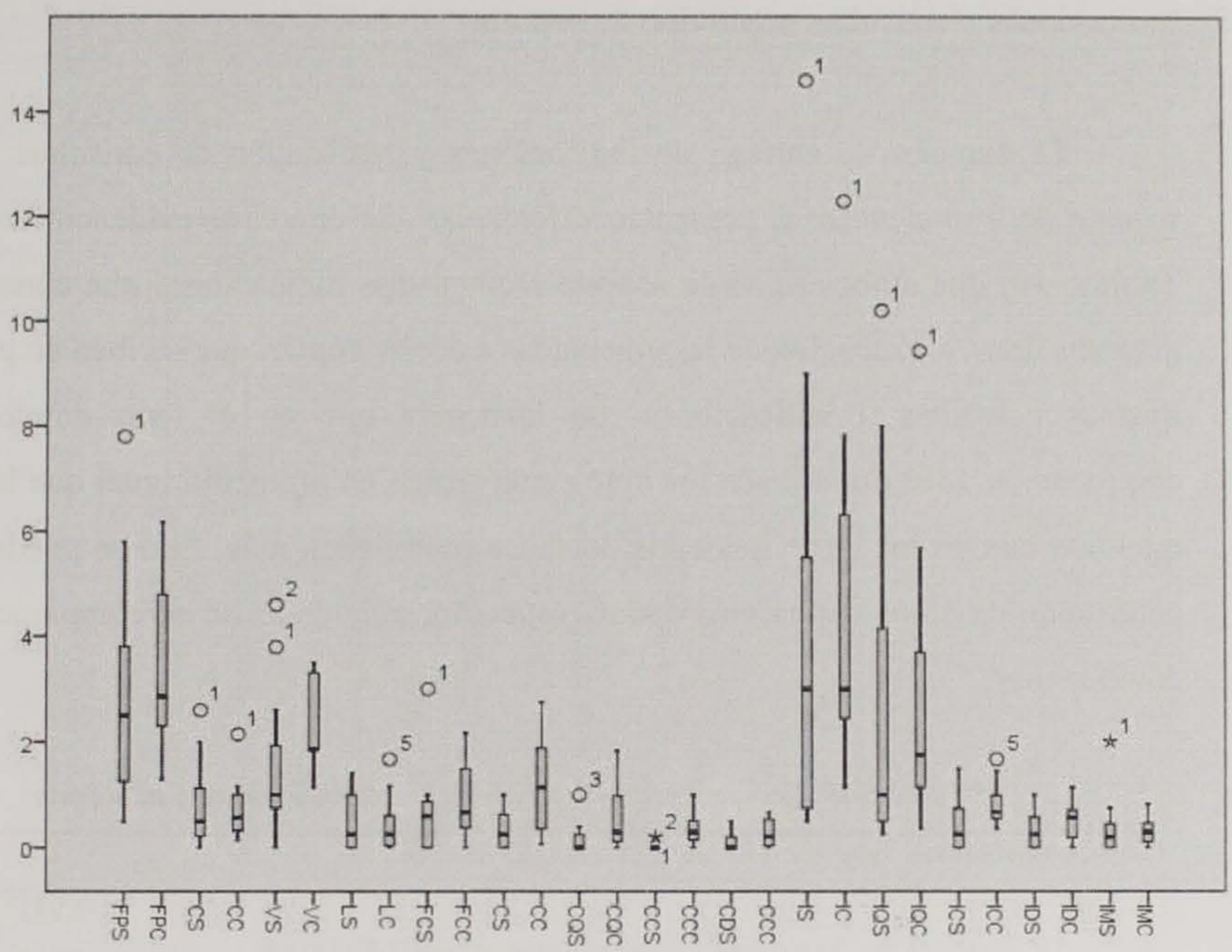


Figura 5-37. Comparación feedback, indicaciones y consultas según soporte

Al comparar los tipos de consultas según tipo de soporte no se encontraron diferencias en las consultas sobre qué (p= ,051) y dónde (p= ,050). Sin embargo, se encontró evidencia empírica de que los niños realizaron en promedio más consultas sobre cómo copiar en soporte con pauta (p= .008). Se concluye que los niños realizaron en promedio las mismas consultas sobre qué y dónde copiar en soporte sin y con pauta, pero realizaron más consultas sobre cómo copiar cundo lo hicieron en soporte con pauta.

Integrando los resultados obtenidos, se concluye que las consultas referidas a "cómo" escribir presentan más promedio en primero básico y al copiar en soporte con pauta. Al comparar los tipos de indicaciones según tipo de soporte no se encontraron diferencias en el promedio de ninguna de las indicaciones, ya que todos los valores de p son mayores que 005. Se concluye que los docentes entregaron en promedio las mismas indicaciones en actividades en soporte sin y con pauta.

Indicaciones y consultas según tipo de soporte

Se compara la entrega de indicaciones y realización de consultas por tipo de soporte para evidenciar si presentan diferencias. Se encontró evidencia empírica (ver Tabla 5-19) que ambos tipos de soporte reciben más indicaciones que consultas en sus diversos tipos, a excepción de las vinculadas a dónde copiar, que reciben en promedio las mismas consultas e indicaciones. Se interpreta que en el foco dónde copiar en comparación a los otros focos los niños intervienen en promedio igual que los docentes; mientras que en los otros focos los docentes intervienen más. Ello se puede interpretar cómo que los niños tienen más dudas respecto a dónde copiar en comparación a qué y cómo copiar.

Tabla 5-19. Comparación indicaciones y consultas según tipo de soporte

Pares comparados	Z	*p*
CS - IS	-2,941[a]	,003
CC - IC	-2,934[a]	,003
CQS - IQS	-2,938[a]	,003
CQC - IQC	-2,934[a]	,003
CCS - ICS	-2,201[a]	,028
CCC - ICC	-2,240[a]	,041
CDS - IDS	-1,892[a]	,058
CDC - IDC	-1,692[a]	,091

Nota: (CS: consultas sin pauta, IS: indicaciones sin pauta), (CC: consultas con pauta, IC: indicaciones con pauta), (CQS: consultas "que" sin pauta, IQS: indicaciones "que" sin pauta), (CQC: consultas "que" con pauta, IQC: indicaciones "que" con pauta), (CCS: consultas "como" sin pauta, ICS: indicaciones como sin pauta), (CCC: consultas "como" con pauta, ICC: indicaciones "como" con pauta), (CDS: consultas "donde sin pauta, IDS: indicaciones "donde sin pauta), (CDC: consultas "donde" con pauta, IDC: indicaciones "donde" con pauta)

Con base a la Figura 5-38, se reportan los resultados presentados y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

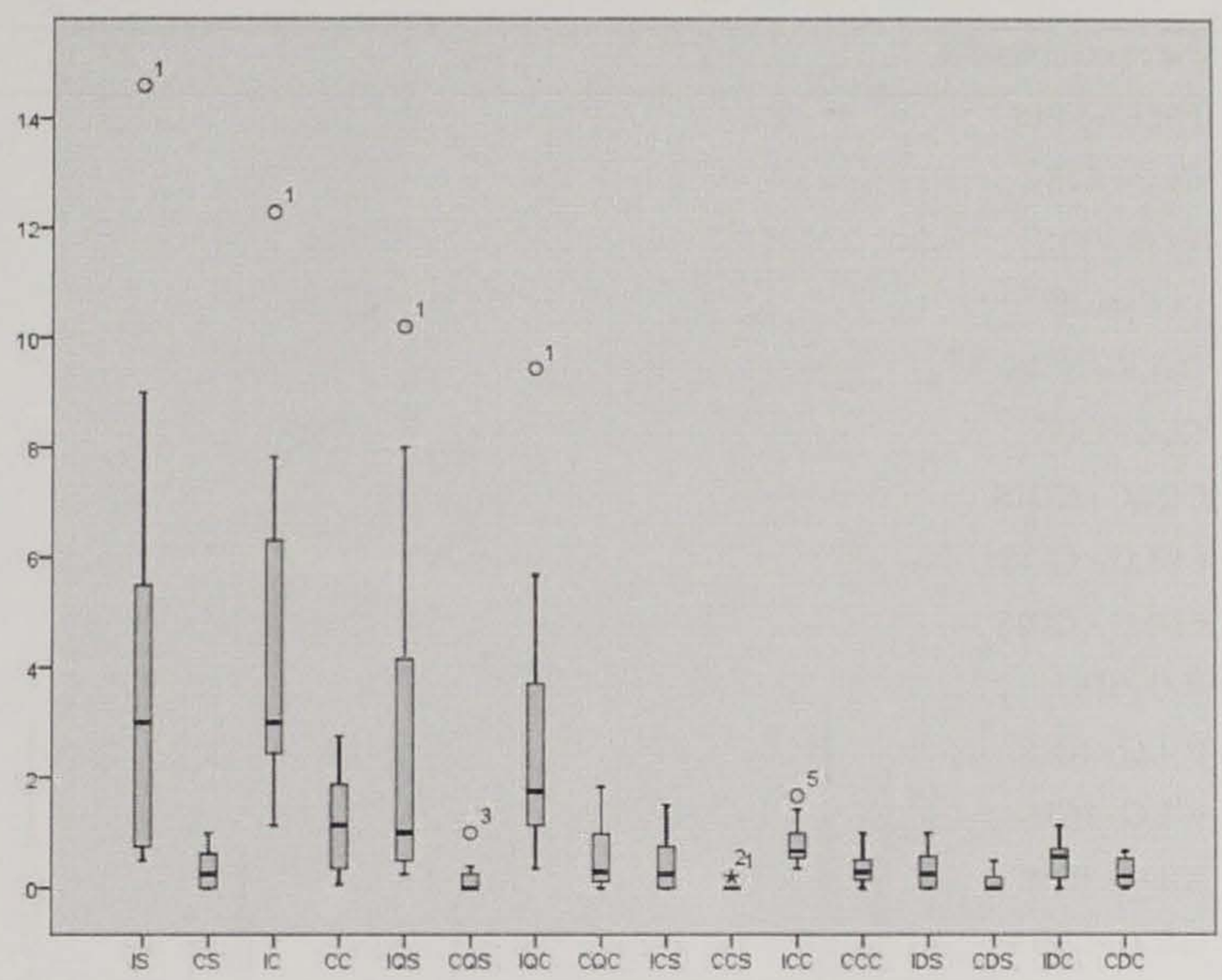


Figura 5-38. *Comparación indicaciones y consultas según tipo de soporte*

Vinculación según tipo de letra y soporte

Como se observa en la Tabla 5-20, se compararon los tipos y estrategias de feedback, las consultas e indicaciones según combinación de letra y de soporte utilizado en las actividades.

Tabla 5-20. Comparación feedback, indicaciones y consultas según letra y soporte

Pares comparados	Z	*p*
FPLC - FPIS	-,089[a]	,929
CLC - CIS	-1,511[a]	,131
VLC – VIS	-2,046[b]	,041
LLC - LIS	-1,008[a]	,314
FCLC - FCIS	-1,070[b]	,285
CLC - CIS	-2,293[a]	,022
CQLC - CQIS	-1,260[a]	,208
CCLC - CCIS	-2,524[a]	,012
CDLC - CDIS	-1,009[a]	,313
ILC - IIS	-1,689[a]	,091
IQLC - IQIS	-,445[a]	,657
ICLC - ICIS	-2,357[a]	,018
IDLC - IDIS	-1,785[a]	,074
IMLC -I MIS	-1,067[a]	,286

Notas: (FPLC: feedback positivo ligada con pauta, FPLIS: feedback positivo imprenta sin pauta); (CLC: confirmación ligada con pauta, CIS: confirmación imprenta sin pauta); (VLC: valoración ligada con pauta, VIS: valoración imprenta sin pauta); (LLC: logro ligada con pauta; LIS: logro imprenta sin pauta; FCLC: feedback correctivo ligada con pauta, FCIS: feedback correctivo imprenta sin pauta); (CLC: consultas ligada con pauta, CIS: consultas imprenta sin pauta), (CQLC: consultas "que" ligada con pauta, CQIS: consultas "que" imprenta sin pauta), (CCLC: consultas "como" ligada con pauta, CCIS: consultas "como" imprenta sin pauta), (CDLC: consultas "donde" ligada con pauta, CDIS: consultas "donde" imprenta sin pauta), (ILC: indicaciones ligada con pauta, ILS: indicaciones ligada sin pauta), (IQLC: indicaciones "que" ligada con pauta, IQIS indicaciones "que" imprenta sin pauta), (ICLC: indicaciones "como" ligada con pauta, ICIS indicaciones "como" imprenta sin pauta), (IDLC: indicaciones "donde" ligada con pauta, ICIS indicaciones "donde" imprenta sin pauta), (IMLC: indicaciones "múltiples" ligada con pauta, IMIS indicaciones "múltiples" imprenta sin pauta)

Con base a la Figura 5-39, se reportan los resultados de feedback y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

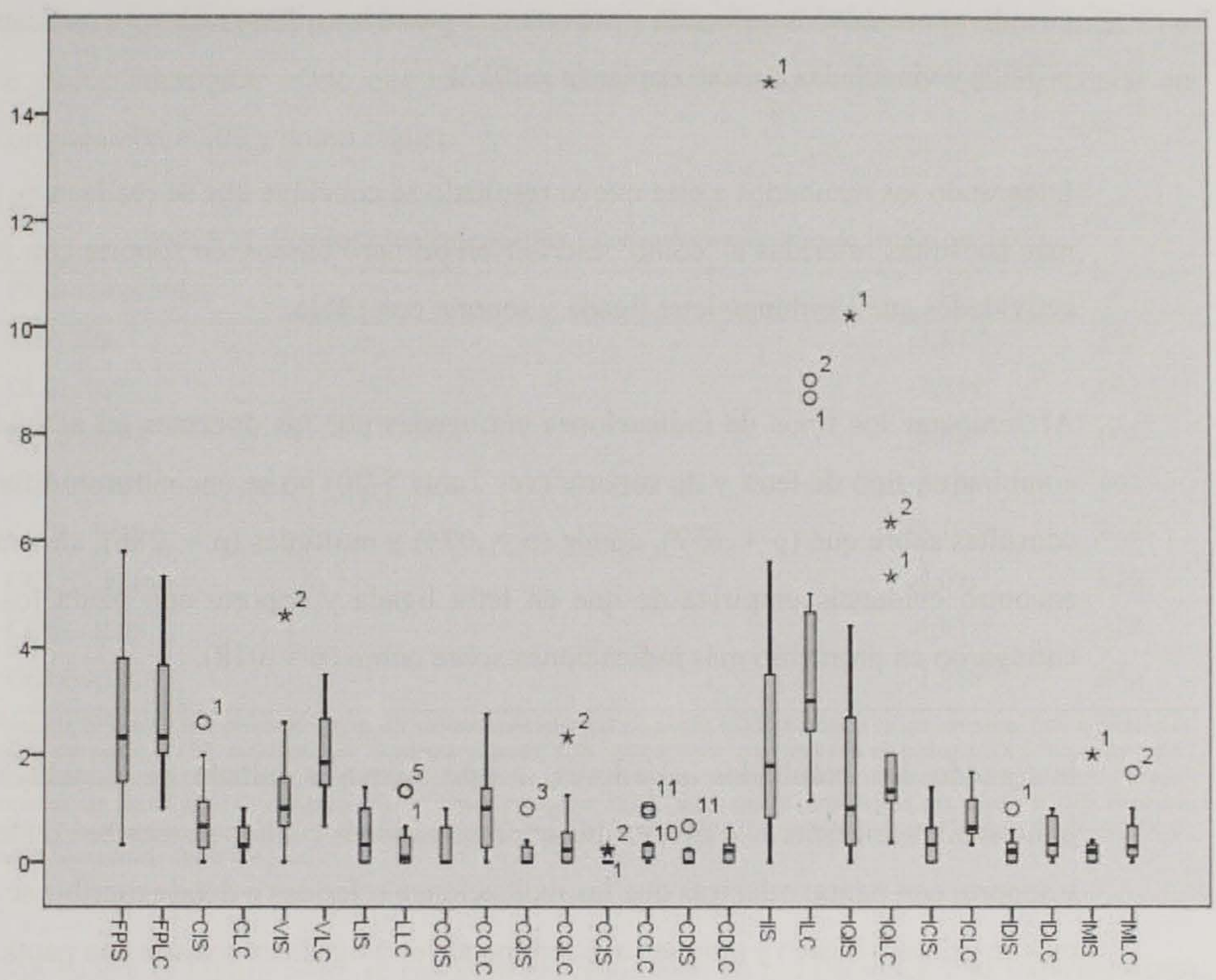


Figura 5-39. Comparación tipos y estrategias de feedback en tipo de letra y soporte

Al comparar los tipos y estrategias de feedback entregados en actividades de copia que combinaron tipo de letra y de soporte (ver Tabla 5-20) no se encontraron diferencias en feedback positivo y estrategia de confirmación y logro, así como en feedback correctivo y estrategia directa e indirecta ya que todo los valores *p* son mayores que .05. Se encontró evidencia empírica de que se entregó en promedio más valoración a las actividades que combinaron letra ligada y soporte con pauta (p=,041).

Se compararon los tipos de consultas realizadas por los niños en actividades que combinaron tipo de letra y de soporte y no se encontraron diferencias en consultas sobre qué (p = ,208) y dónde (p = ,313); sin embargo, se encontró evidencia empírica de que

cuando se combinó letra ligada y soporte con pauta los niños realizaron más consultas (p = ,022) y vinculadas a cómo copiar (p = ,012).

Integrando los resultados a este nuevo resultado se concluye que se realizan en promedio más consultas referidas a "como" escribir en primero básico, en soporte con pauta y en actividades que combinan letra ligada y soporte con pauta.

Al comparar los tipos de indicaciones entregadas por los docentes en actividades que combinaron tipo de letra y de soporte (ver Tabla 5-20) no se encontraron diferencias en consultas sobre qué (p = ,657), dónde (p = ,074) y múltiples (p = ,286); sin embargo, se encontró evidencia empírica de que en letra ligada y soporte con pauta los docentes entregaron en promedio más indicaciones sobre cómo (p = ,018).

Integrando los resultados anteriores a este nuevo resultado se concluye que las indicaciones referidas a cómo escribir se presentan más cuando se escribe con letra ligada y soporte con pauta; mientras que las indicaciones referidas a donde escribir se presentan más en primero básico y también al combinarse letra ligada en soporte con pauta. El hecho que la utilización de soporte con pauta y letra ligada también se realice en kínder muestra que las consultas sobre cómo y dónde escribir al utilizar letra ligada y soporte con pauta son realizadas en ambos niveles educativos.

Indicaciones y consultas según tipo de letra y de soporte

Se compara la entrega de indicaciones y realización de consultas en letra imprenta-soporte sin pauta y letra ligada-soporte con pauta para evidenciar si presentan diferencias. Se encontró evidencia empírica (ver Tabla 5-21) que en ambas combinaciones hay una participación equilibrada entre indicaciones y consultas, a excepción del foco dónde copiar que recibe en promedio las mismas consultas e indicaciones. Se interpreta que en el foco dónde copiar en comparación a los otros focos los niños intervienen en promedio

igual que los docentes; mientras que en los otros focos los docentes intervienen más. Ello se puede interpretar cómo que los niños tienen más dudas respecto a dónde copiar en comparación a qué y cómo copiar.

Tabla 5-21. Comparación indicaciones y consultas según tipo de letra y de soporte

Pares comparados	Z	*p*
CIS - IIS	-2,803[a]	,005
CLC - ILC	-2,934[a]	,003
CQIS - IQIS	-2,821[a]	,005
CQLC - IQLC	-2,936[a]	,003
CCIS - ICIS	-2,197[a]	,028
CCLC - ICLC	-2,091[a]	,036
CDIS - IDIS	-1,521[a]	,128
CDLC - IDLC	-1,956[a]	,050

Notas: (CIS: consultas imprenta sin pauta, IIS: indicaciones imprenta sin pauta), (CLC: consultas ligada con pauta, ILC: indicaciones ligada con pauta), (CQIS: consultas "que" imprenta sin pauta, IQIS: indicaciones "que" imprenta sin pauta), (CQLC: consultas "que" ligada con pauta, IQLC: indicaciones "que" ligada con pauta), (CCIS: consultas "como" imprenta sin pauta, ICIS: indicaciones "como" imprenta sin pauta), (CCLC: consultas "como" ligada con pauta, ICLC: indicaciones como ligada con pauta), (CDIS: consultas "donde" imprenta sin pauta, IDIS: indicaciones "donde" imprenta si pauta), (CDLC: consultas "donde" ligada con pauta, IDLC: indicaciones donde ligada con puta).

Con base a la Figura 5-40, se reportan los resultados en indicaciones y se individualizan casos atípicos detectados (* o °)

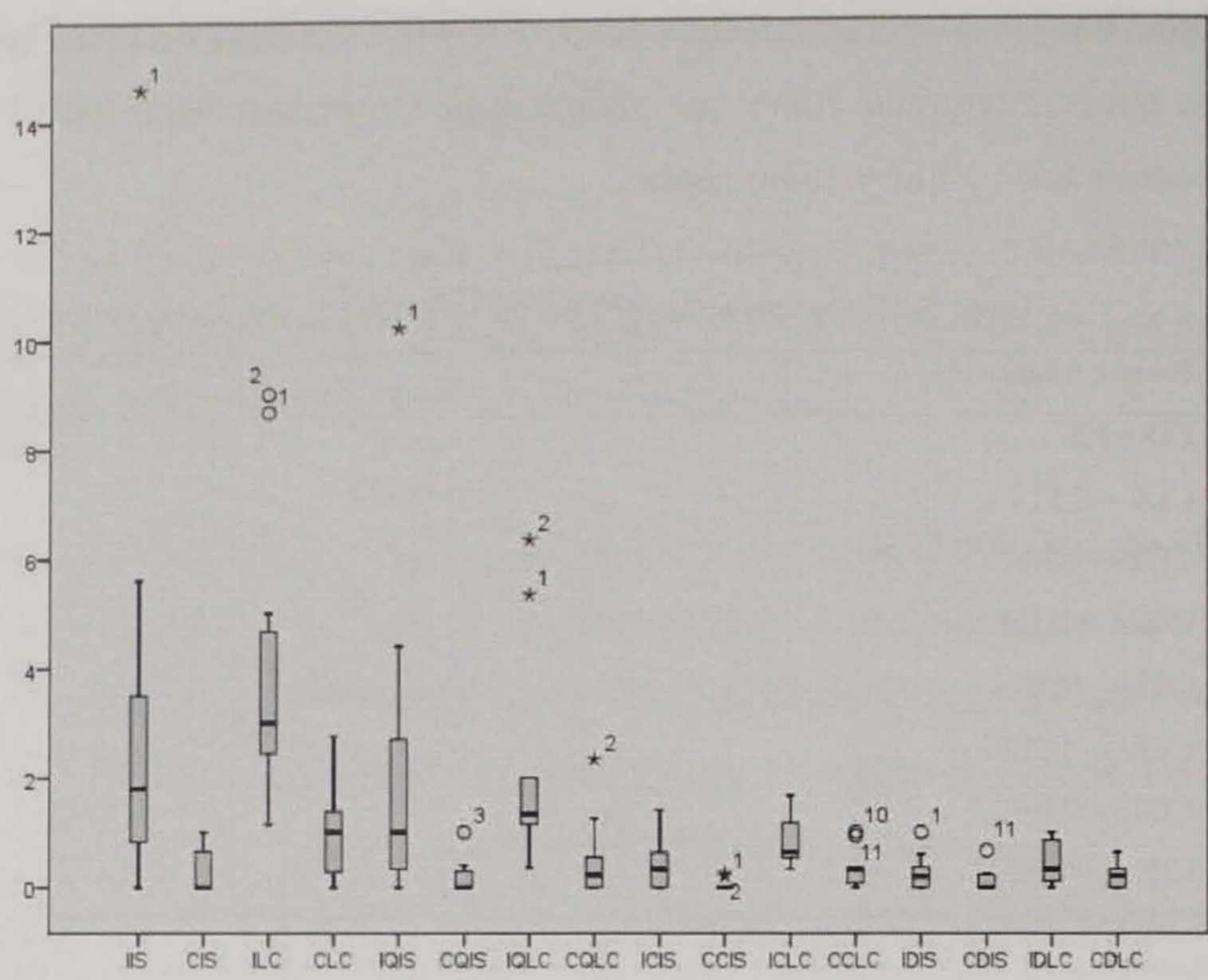


Figura 5-40. Comparación indicaciones combinando letra y soporte

Síntesis de resultados de intervenciones de feedback, intervenciones niños y docentes vinculadas a los tipos de letra y de soporte.

A continuación se presenta en la Tabla 5-22 la síntesis de los resultados obtenidos en los análisis realizados a tipo de letra y de soporte.

Tabla 5-22. Síntesis de resultados comparación indicaciones y consultas según tipo de letra y de soporte

IMPRENTA	LIGADA	SIN PAUTA	CON PAUTA	IMPRENTA SIN SOPORTE	LIGADA CON SOPORTE
Igual feedback		Igual feedback		Menos valoración	Mas valoración
Menos consultas (global)	Más consultas (global)	Menos consultas (global-cómo)	Más consultas (global-como)	Menos consultas (global-como)	Más consultas (global-como)
Igual indicaciones		Igual indicaciones		Menos indicaciones (como)	Mas indicaciones (como)
Mas indicaciones que consultas (qué y cómo)		Mas indicaciones que consultas (qué y cómo)		Menos indicaciones que consultas (global-que-como)	Mas indicaciones que consultas (global-que-como)
Igual indicaciones que consultas (donde)		Igual indicaciones que consultas (donde)		Igual indicaciones que consultas (donde)	Igual indicaciones que consultas (donde)

5.2.4 Transición

Este punto tiene como objetivo dar respuesta la pregunta específica 4:

Resultados para la pregunta 4. ¿Qué caracteriza la transición grupal e individual a primero básico considerando feedback, intervenciones de docentes y niños en actividades con foco en lo grafomotor?

Las diferencias evidenciadas en el análisis comparativo kínder-primero básico de las categorías y subcategorías, permite caracterizar y analizar lo que significó la transición

para los niños respeto a feedback. Las conclusiones se realizan con cautela, ya que se necesitaría información de otro tipo para llegar a conclusiones más robustas. A continuación se presentan los resultados en torno a la transición social e individual.

Las diferencias significativas evidenciadas se visualizan en la Figura 5-41 que se presenta a continuación.

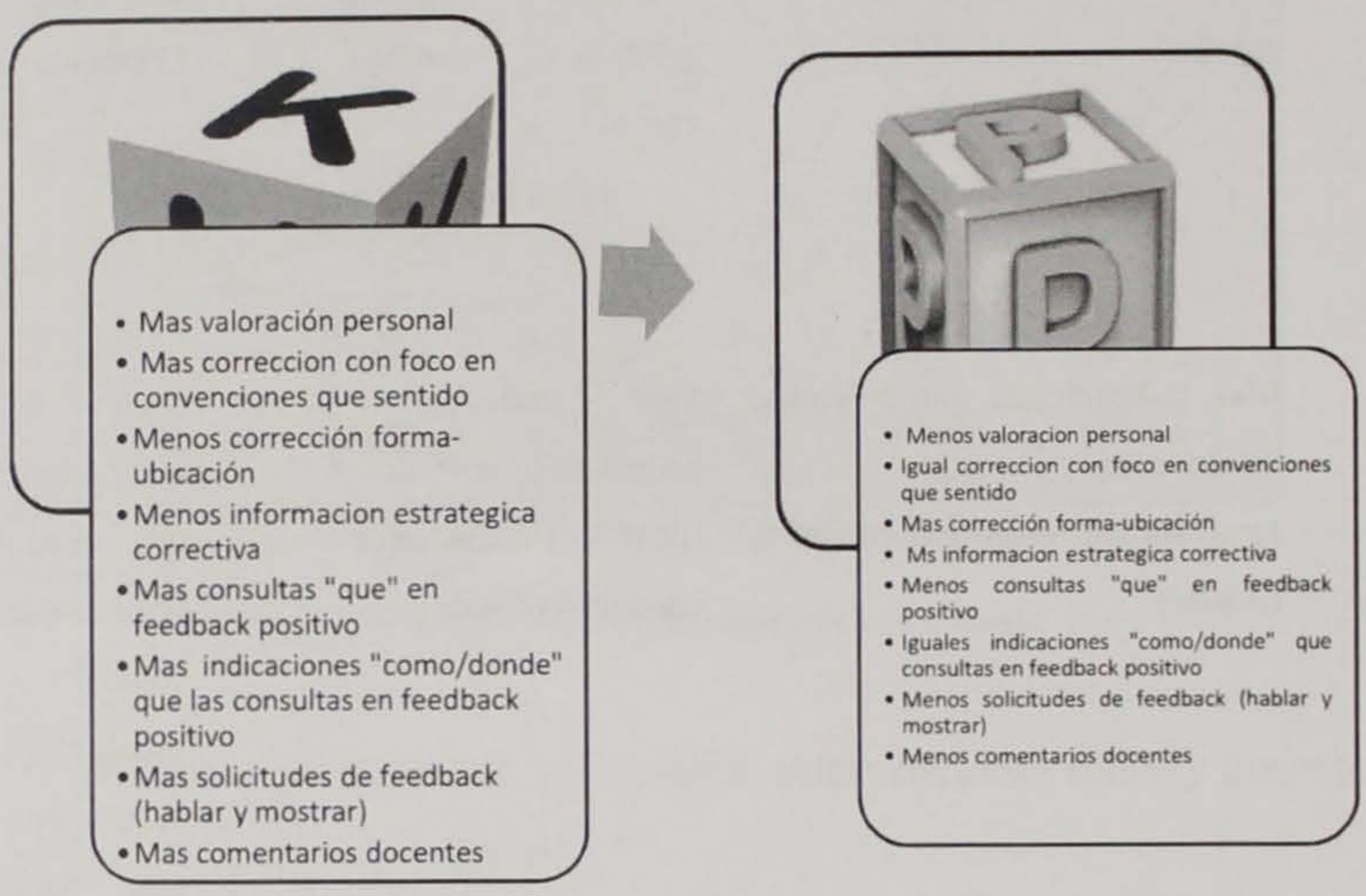


Figura 5-41. Transición

En base a las diferencias detectadas se interpreta que la transición de los niños se caracteriza por lo siguiente:

Al pasar a primero básico, los niños continuaron recibiendo en promedio el mismo feedback positivo y estrategias positivas, feedback correctivo y estrategias correctivas, así como más feedback positivo que correctivo, más estrategia valorativa que de logro y más corrección directa que indirecta. Sin embargo, en primero básico recibieron en promedio menos valoración de tipo personal. Recibieron en promedio igual corrección con foco en convenciones y sentido, aun cuando en kínder recibieron más en foco convenciones que

en sentido; más corrección en errores de ubicación y de forma y más información correctiva que aporta con estrategias. Realizaron menos consultas sobre "que" en contexto de feedback positivo y sus consultas fueron iguales a las indicaciones en los focos "como" y "donde" en feedback positivo. Realizaron menos solicitudes de feedback y del tipo hablar-mostrar y recibieron menos comentarios docentes.

Casos

La transición como proceso individual, implica considerar la experiencia de cada caso. Es necesario destacar que aun cuando la mayoría de los niños destacó como caso atípico desde los resultados cuantitativos, no todos cuentan con información desde las tres grandes categorías (feedback, intervenciones niños e intervenciones docentes) y además es muy heterogénea la información con que se cuenta en cada caso. Sin embargo, lo interesante de este tipo de información es que visibiliza en los casos focos que constituyen un punto de partida relevante y necesario para proyectar análisis focalizados a partir de la información cualitativa con que se cuenta que debieran ser enriquecidos con evidencias de escritura, así como de desempeño y rendimiento en evaluaciones; análisis que no son parte de esta investigación. En dicho sentido, en esta investigación a partir de la visibilización de focos en los casos se busca generar reflexión y preguntas que motiven la necesidad de realizar investigaciones de este tipo pero que amplíen el tipo de análisis, así como el tipo de información a analizar.

A continuación se sintetizan las categorías y subcategorías que hicieron emerger a los casos como casos atípicos.

Caso 1

El panorama para el caso 1 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-42 que se presenta a continuación.

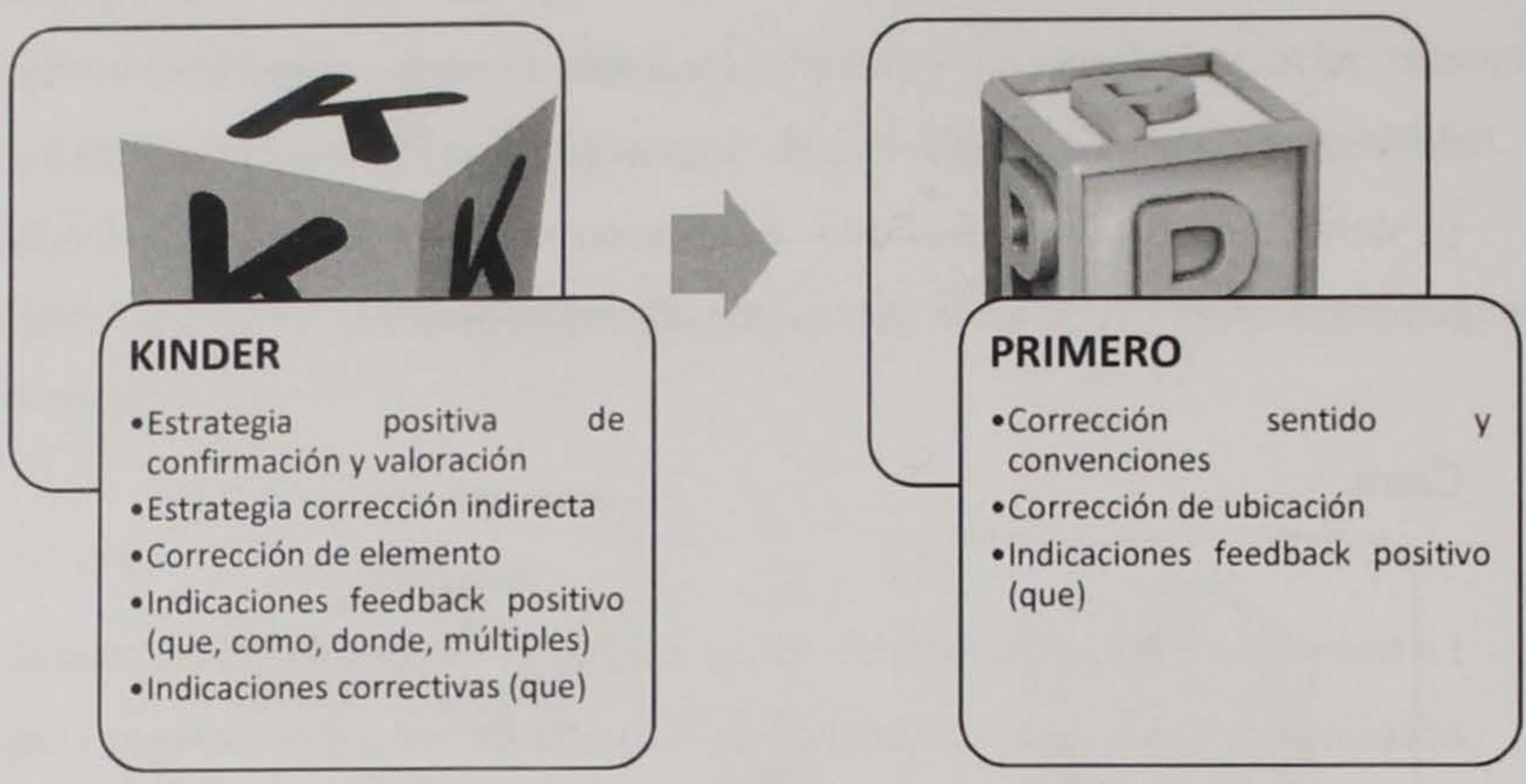


Figura 5-42. Transición caso 1

A continuación, en la Tabla 5-23 se describe en que se destacó el caso 1 en lo que respecta a tipo de letra y soporte.

Tabla 5-23. Panorama letra y soporte caso 1

Letra		**Soporte**		**Combinación**	
Imprenta	**Ligada**	**Sin pauta**	**Con pauta**	**Imprenta-sin pauta**	**Ligada con pauta**
Confirmación Consultas como Indicaciones que y múltiples	Logro Indicaciones que	Feedback positivo (Confirmación-valoración) Feedback correctivo (corrección directa) Consultas cómo Indicaciones (qué y múltiples)	Confirmación Indicaciones (que)	Confirmación Feedback correctivo Corrección directa Consultas cómo y dónde Indicaciones qué y múltiples	Logro Indicaciones que

El caso 1 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder más estrategia positiva de valoración que sus compañeros, más estrategia de corrección indirecta y más corrección directa en error en elemento, más indicaciones (qué, cómo, donde) en feedback positivo y más indicaciones (qué) en feedback correctivo. Recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero básico más corrección con foco en sentido, más corrección directa en error de ubicación y más indicaciones (que) en feedback positivo. En escritura con letra imprenta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más indicaciones (que y múltiples) y realizó más consultas (cómo). En escritura con letra ligada recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de logro y más indicaciones (qué). En escritura en soporte sin pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más feedback positivo (estrategia de valoración), más feedback correctivo (corrección directa) y realizó más consultas (cómo). En escritura en soporte con pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más indicaciones (qué). En escritura con letra imprenta y soporte sin pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más feedback correctivo (corrección directa), más indicaciones (qué y múltiples) y realizó más consultas (cómo). En escritura con letra ligada y soporte con pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de logro y más indicaciones (qué).

Caso 2

El panorama para el caso 2 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-43 que se presenta a continuación.

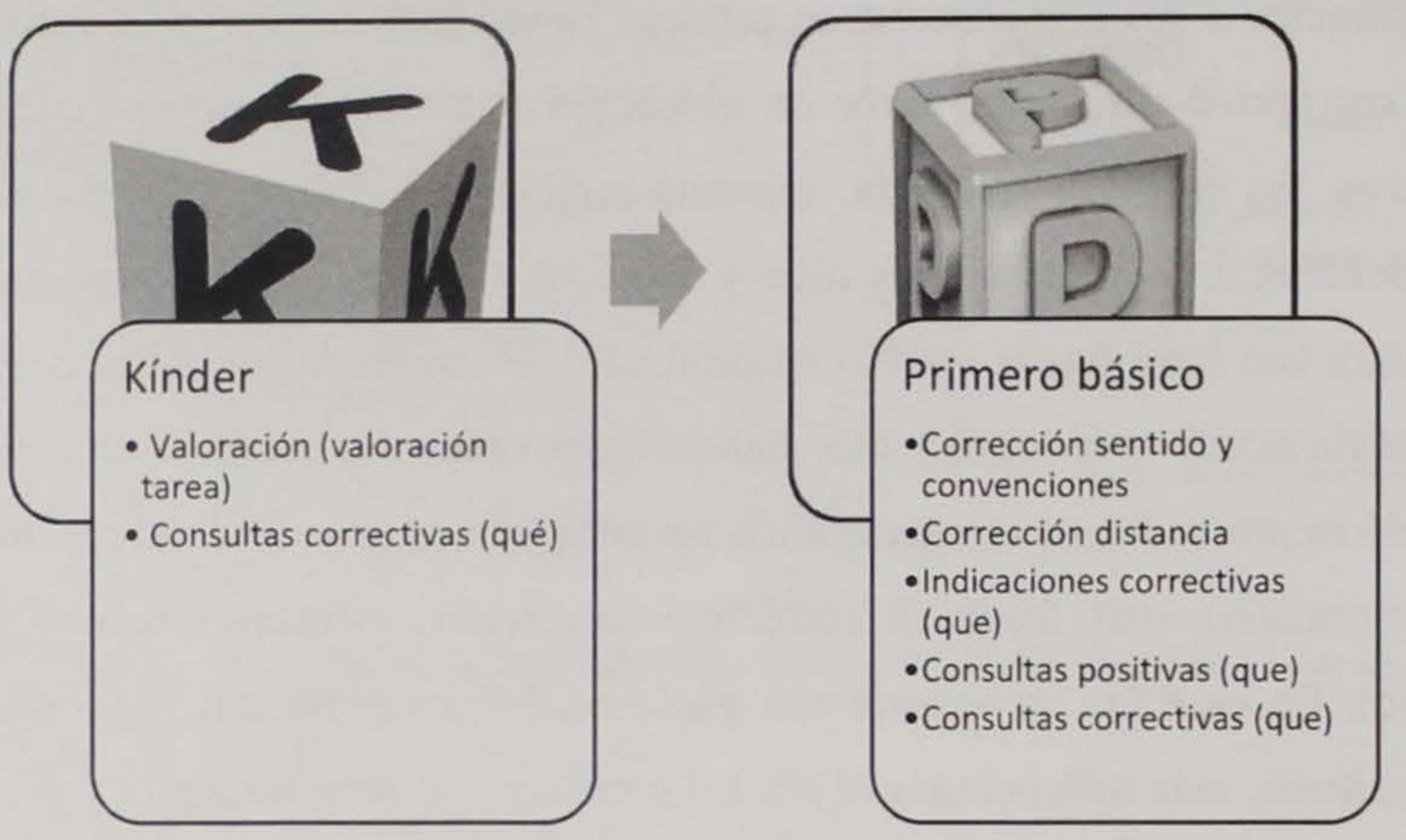


Figura 5-43. Transición caso 2

A continuación, en la Tabla 5-24 se describe en que se destacó el caso 2 en lo que respecta a tipo de letra y soporte.

Tabla 5-24. Panorama letra y soporte caso 2

Letra		Soporte		Combinación	
Imprenta	**Ligada**	**Sin pauta**	**Con pauta**	**Imprenta-sin pauta**	**Ligada con pauta**
Valoración Consultas como	Consultas que Indicaciones (que-multiples)	Valoración Consultas cómo		Valoración Consultas como	Consultas que Indicaciones (qué-múltiples)

El caso 2 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder más estrategia positiva de valoración (valoración en la tarea) que sus compañeros y realizó más consultas

(cómo). Recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero básico más corrección con foco en sentido, más corrección directa en error de distancia, más indicaciones (que) en feedback correctivo y realizó más consultas (que) en feedback positivo y correctivo. En escritura con letra imprenta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de valoración y realizó más consultas (cómo). En escritura con letra ligada recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más indicaciones (qué y múltiples) y realizó más consultas (qué). En escritura en soporte sin pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de valoración y realizó más consultas (cómo). En escritura con letra imprenta y soporte sin pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de valoración y realizó más consultas (cómo). En escritura con letra ligada y soporte con pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más indicaciones (qué y múltiples) y realizó más consultas (qué).

Caso 3

El panorama para el caso 3 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-44 que se presenta a continuación.

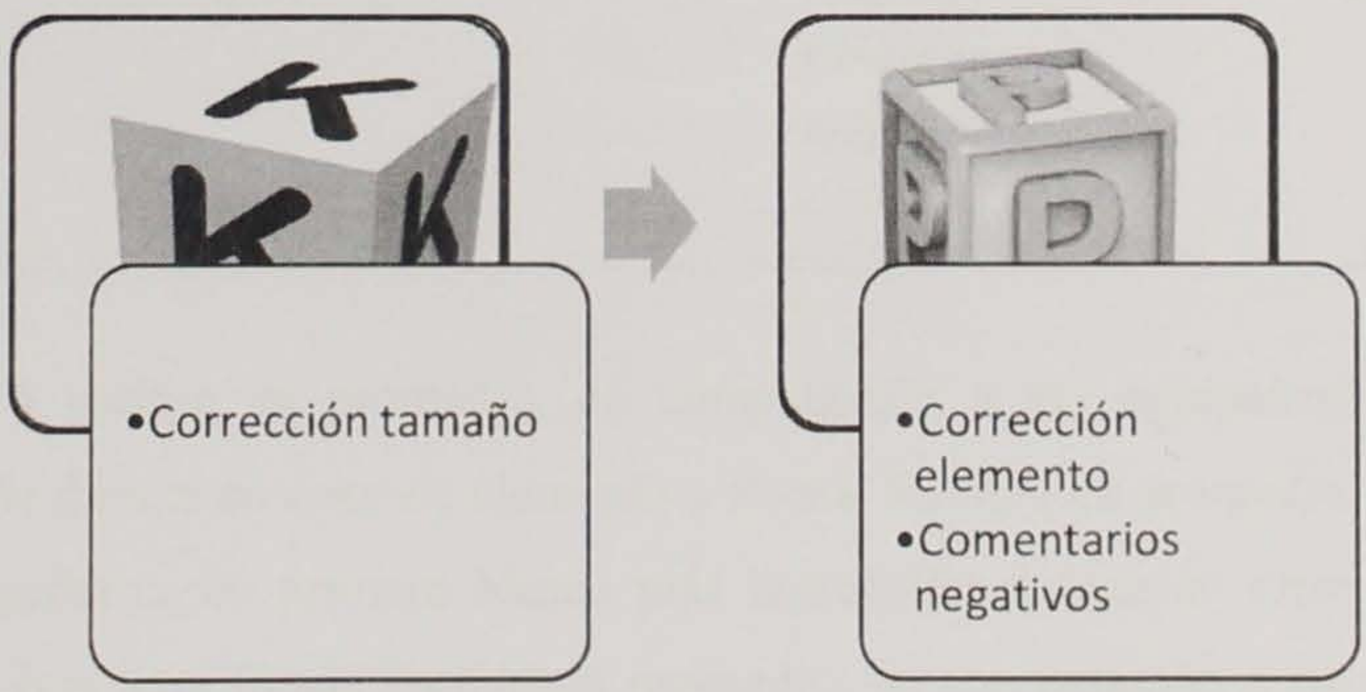


Figura 5-44. Transición caso 3

A continuación, en la Tabla 5-25 se describe en que se destacó el caso 3 en lo que respecta a tipo de letra y soporte

Tabla 5-25. Panorama letra y soporte caso 3

Letra		Soporte		Combinación	
Imprenta	**Ligada**	**Sin pauta**	**Con pauta**	**Imprenta-sin pauta**	**Ligada con pauta**
		Consultas qué		Consultas qué	

El caso 3 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder más corrección directa en error de tamaño. Recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero básico más corrección directa en error de elemento y realizó más comentarios negativos. En escritura con letra imprenta realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más consultas (qué). En escritura en soporte sin pauta realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más consultas (qué).

Caso 4

Este caso no emergió como caso atípico en ninguno de los análisis cuantitativos realizados.

Caso 5

El panorama para el caso 5 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-45 que se presenta a continuación.

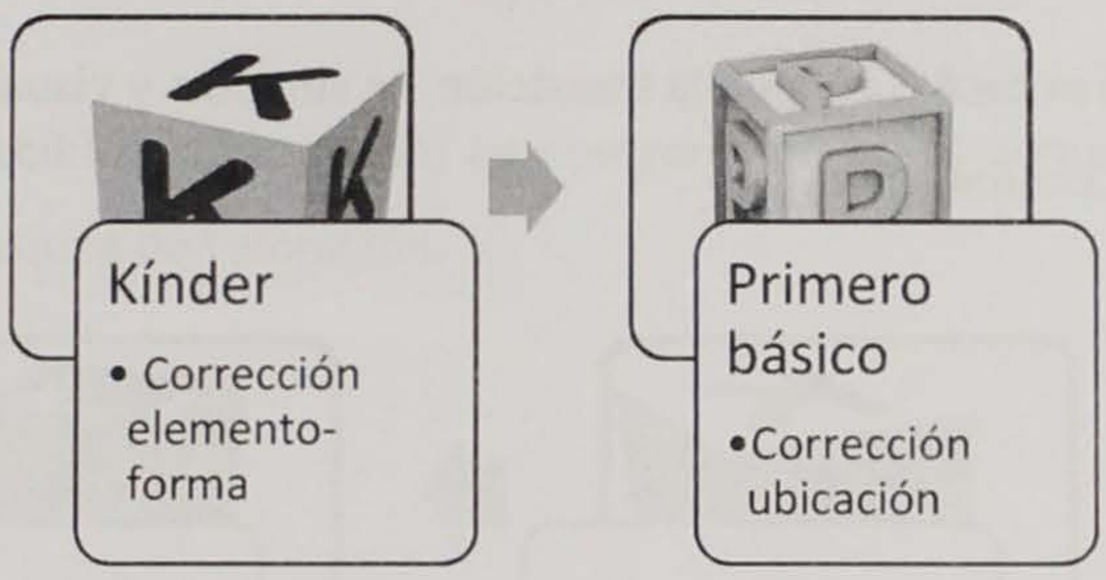


Figura 5-45. Transición caso 5

A continuación, en la Tabla 5-26 se describe en que se destacó el caso 5 en lo que respecta a tipo de letra y soporte

Tabla 5-26. Panorama letra y soporte caso 5

Letra		**Soporte**		**Combinación**	
Imprenta	**Ligada**	**Sin pauta**	**Con pauta**	**Imprenta-sin pauta**	**Ligada con pauta**
	Logro		Logro Consultas (cómo)		Logro

El caso 5 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder más corrección directa en error de elemento y forma. Recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero básico más corrección directa en error de ubicación. En escritura con letra ligada recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de logro. En escritura en soporte con pauta realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de logro y realizó más consultas

(cómo). En escritura con letra ligada y soporte con pauta recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, más estrategia positiva de logro.

Caso 6

El panorama para el caso 6 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-46 que se presenta a continuación.

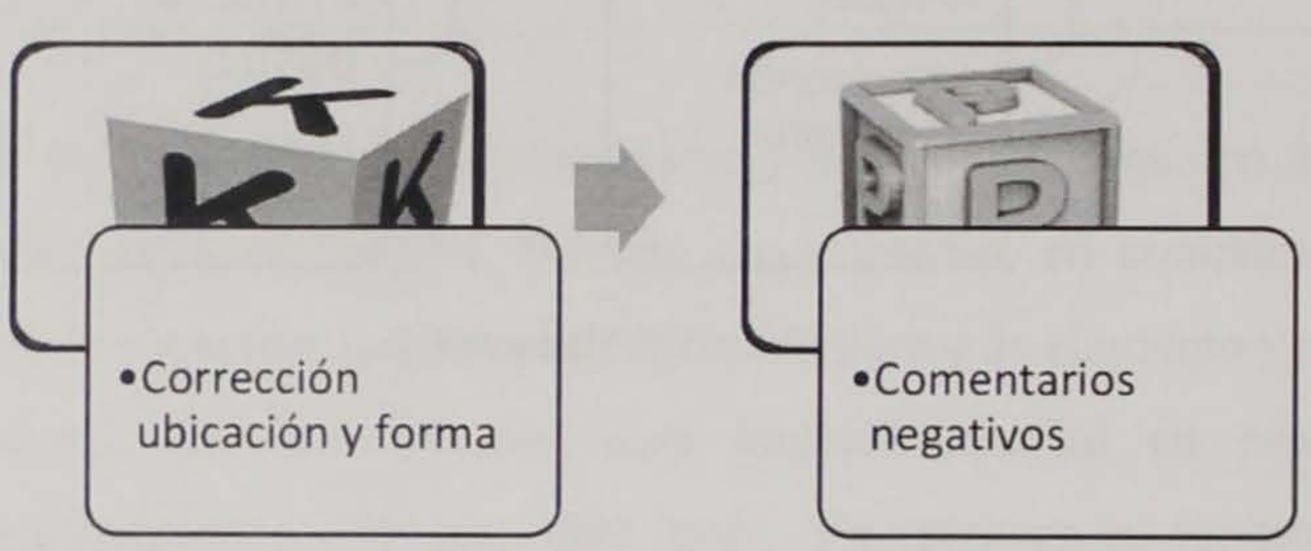


Figura 5-46. Transición caso 6

El caso 6 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder más corrección directa en error de ubicación. Realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero básico más comentarios negativos.

Caso 7

El panorama para el caso 7 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-47 que se presenta a continuación.

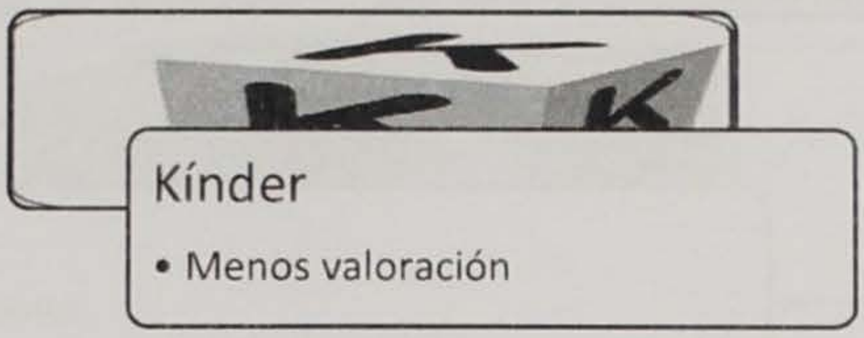


Figura 5-47. Transición caso 7

El caso 7 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder menos estrategia positiva de valoración.

Caso 8

El panorama para el caso 8 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-48 que se presenta a continuación.

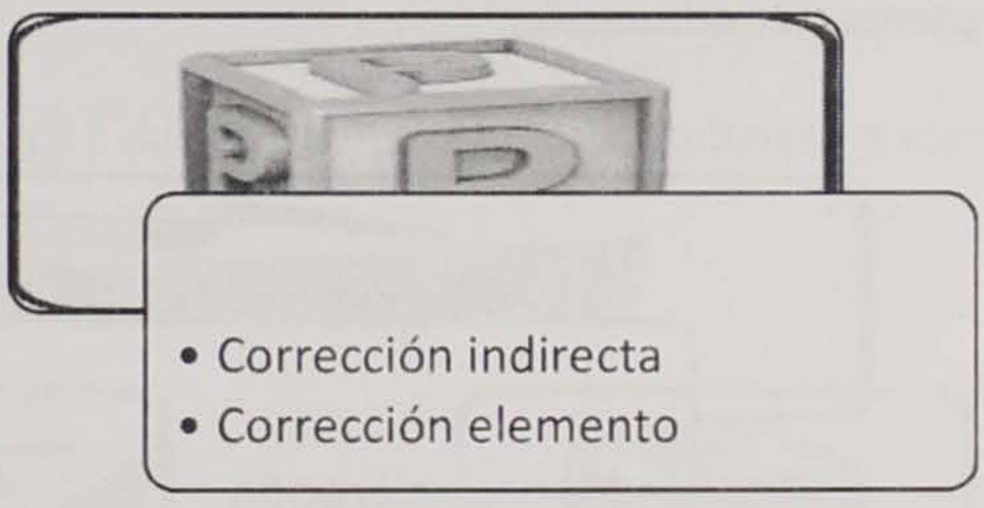


Figura 5-48. Transición caso 8

El caso 8 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero más corrección indirecta y más corrección directa en error de elemento.

Caso 9

El panorama para el caso 9 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-49 que se presenta a continuación.

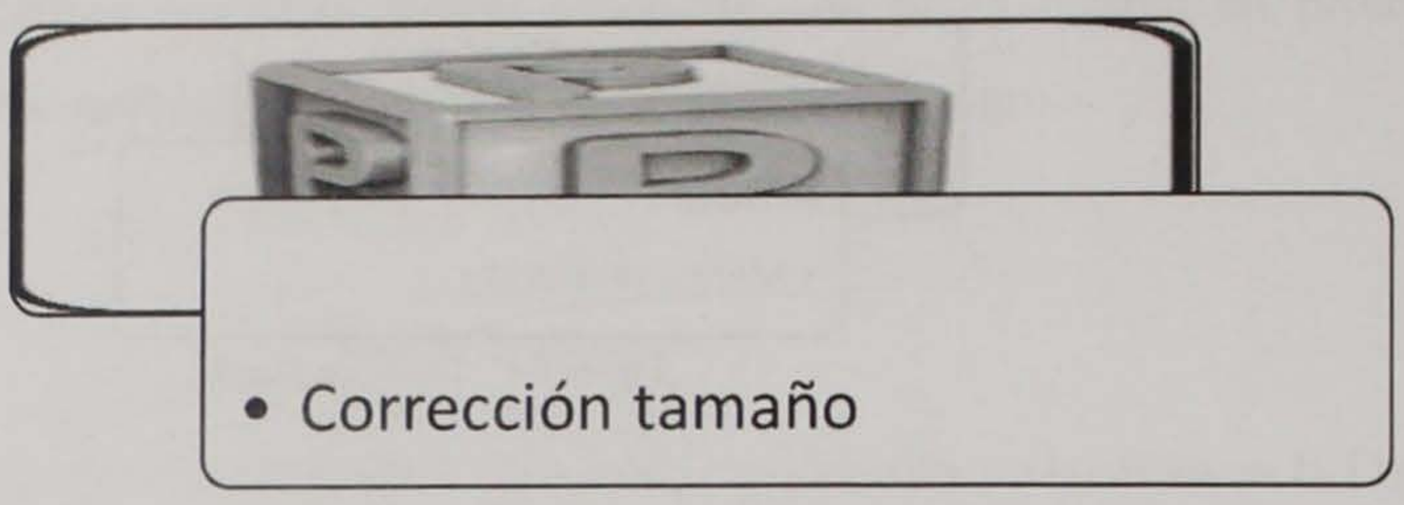


Figura 5-49. Transición caso 9

El caso 9 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero más corrección directa en error de tamaño.

Caso 10

El panorama para el caso 10 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-50 que se presenta a continuación.

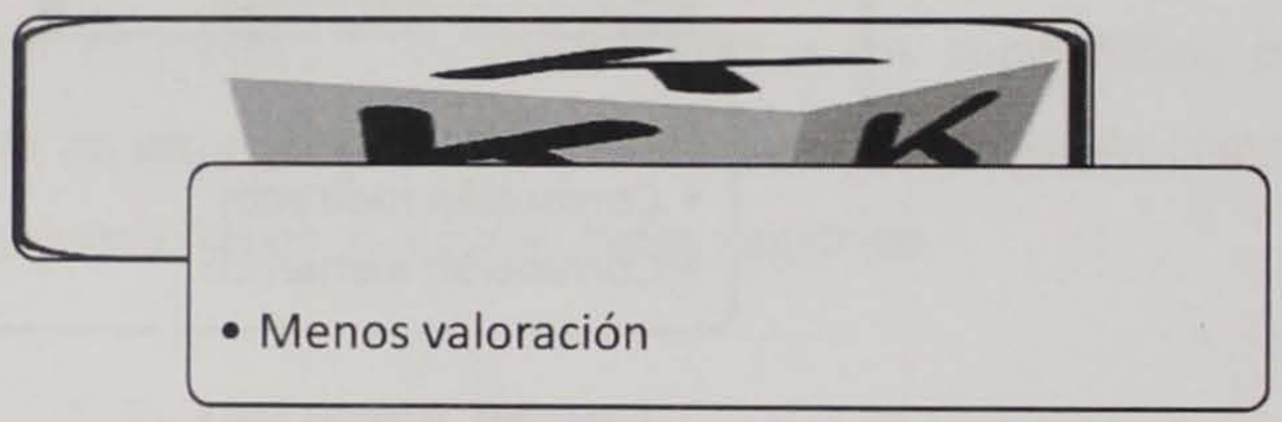


Figura 5-50. Transición caso 10

A continuación, en la Tabla 5-27 se describe en que se destacó el caso 10 en lo que respecta a tipo de letra y soporte.

Tabla 5-27. Panorama letra y soporte caso 10

Letra		Soporte		Combinación	
Imprenta	**Ligada**	**Sin pauta**	**Con pauta**	**Imprenta-sin pauta**	**Ligada con pauta**
	Consultas cómo				Consultas cómo

El caso 10 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder menos estrategia positiva de valoración. En escritura con letra ligada realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más consultas (cómo). En escritura con letra ligada y soporte con pauta realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más consultas (cómo).

Caso 11

El panorama para el caso 11 durante la transición, se sintetiza y visualiza en la Figura 5-51 que se presenta a continuación.

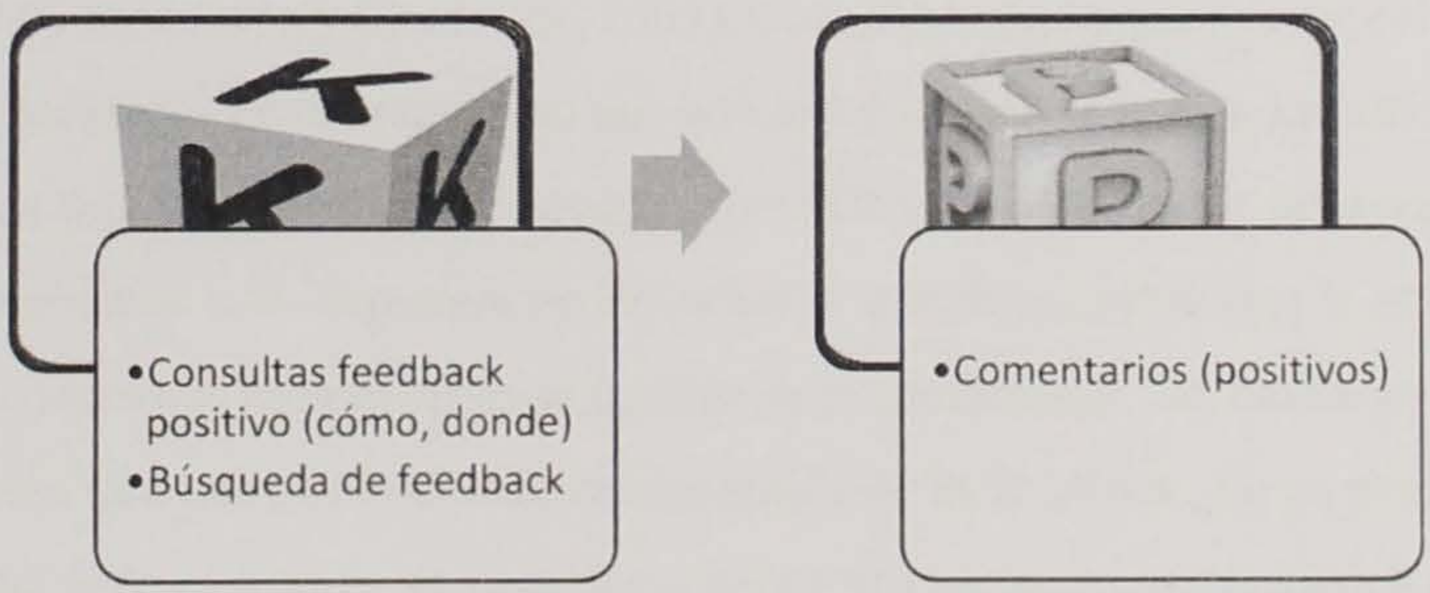


Figura 5-51. Transición caso 11

A continuación, en la Tabla 5-28 se describe en que se destacó el caso 11 en lo que respecta a tipo de letra y soporte

Tabla 5-28. Panorama letra y soporte caso 11

Letra		Soporte		Combinación	
Imprenta	Ligada	Sin pauta	Con pauta	Imprenta-sin pauta	Ligada con pauta
		Consultas cómo		Consultas dónde	Consultas cómo

El caso 11 recibió en promedio, en comparación a sus compañeros, en kínder más corrección directa en error de forma y realizó más consultas (cómo, dónde) en feedback positivo y realizó más intervenciones de búsqueda de feedback. Realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, en primero básico más comentarios. En escritura con letra ligada realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más consultas (cómo). En escritura con letra ligada y soporte con pauta realizó en promedio, en comparación a sus compañeros, más consultas (cómo).

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en general resultan preocupantes considerando la abundante evidencia empírica acerca de la importancia que tiene el feedback para favorecer un mejor aprendizaje de la escritura y en consecuencia impactar en mejores desempeños y resultados. Más preocupantes, considerando que estos resultados involucran a niños de nivel socioeconómico bajo, que son quienes obtienen los más bajos resultados en evaluaciones de escritura y quienes fracasan mayoritariamente en primero básico. Para ellos, de manera especial, el feedback constituye una práctica evaluativa de alto impacto. Diversos focos reportados por esta investigación, coinciden con hallazgos de otros estudios; mientras que otros amplían el conocimiento ya construido.

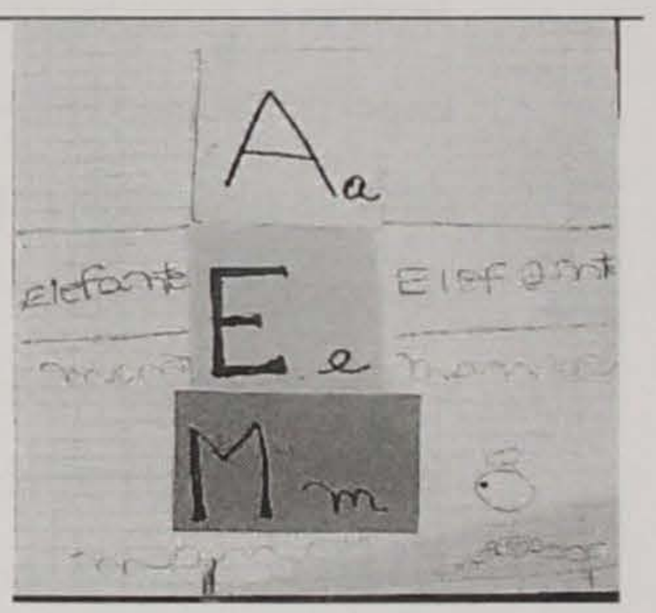
6.1 La información contenida en contexto de feedback positivo

Duijnhouwer, (2010), sostiene que en el contexto del feedback a la escritura es importante lograr un equilibrio entre comentarios positivos y negativos para mantener la motivación en los estudiantes. Efectivamente, la motivación (De Caso Fuertes et al., 2008; Graham et al., 2013), es muy necesaria para enfrentar un aprendizaje que resulta complejo y frágil (Condemarín y Chadwick, 2005). Considerando lo anterior, se considera favorable que los hallazgos hayan reportado que en kínder y primero básico los niños recibieron más feedback positivo (p=.003 en kínder y p=.004 en primero). Se interpreta que los niños experimentaron más experiencias de aciertos que desaciertos con la escritura y ello sin duda es necesario para quienes se inician en el aprendizaje. Sin embargo, considerando la relevancia que tiene la información contenida en el feedback, no es posible conformarse con el hallazgo anterior, se necesita analizar el contenido del feedback que se entrega a los niños. Al respecto, preocupa evidenciar que la información que predomina en el feedback positivo que se entrega a la escritura en ambos niveles es de tipo valorativa (p=.003 en kínder y en primero). En la investigación de Pontificia Universidad Católica de Chile (2011) ya se había reportado el predominio de la valoración en prácticas de lectura con niños de kínder y primero. Es importante plantear que este tipo de información

es necesaria para los niños, promueve sentimientos positivos y compromiso con el estudio, en especial en estudiantes a los que les cuesta más obtener buenos resultados (Burnett y Mandel, 2010; Harris et al., 2008). Por ello la valoración, en términos pedagógicos se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis et al., 2006: Ellis, 2008), desarrollando una actitud positiva, generando que los niños se vuelvan receptivos a las sugerencias (Asiri, 1996; Raimes, 1993; Semke, 1984) y favoreciendo su participación (Wanjiru, J., 2015). Sin embargo, este tipo de información lamentablemente aporta escasamente al aprendizaje porque al tener poca información relacionada con la tarea difícilmente genera mayor compromiso con los objetivos de aprendizaje (Bond et al., 2000; Weaver, 2006). Por ello también fue relevante, analizar la información contenida en la valoración. Desde los hallazgos se reporta que en cada nivel educativo predomina la valoración general, por sobre la personal (p=.003 en kínder y .005 en primero) y por sobre la centrada en la tarea (p=.022 en kínder y .008 en primero), la que se caracterizó por las siguientes expresiones utilizadas por los docentes: "bien", "muy bien", "súper bien", "súper", "buena", "perfecto", "muy bien, excelente".

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-1 presentada a continuación.

Tabla 6-1. Ejemplo de intercambio valoración general

INT	Información	Registro
I	¿Estamos listos?, ya cuando pinten los dibujitos vamos a copiar las palabras que completamos, las vamos a copiar en el cuaderno. ahora me copian las palabras en su cuaderno	
R	(escritura del niño)	
F	muy bien, excelente	

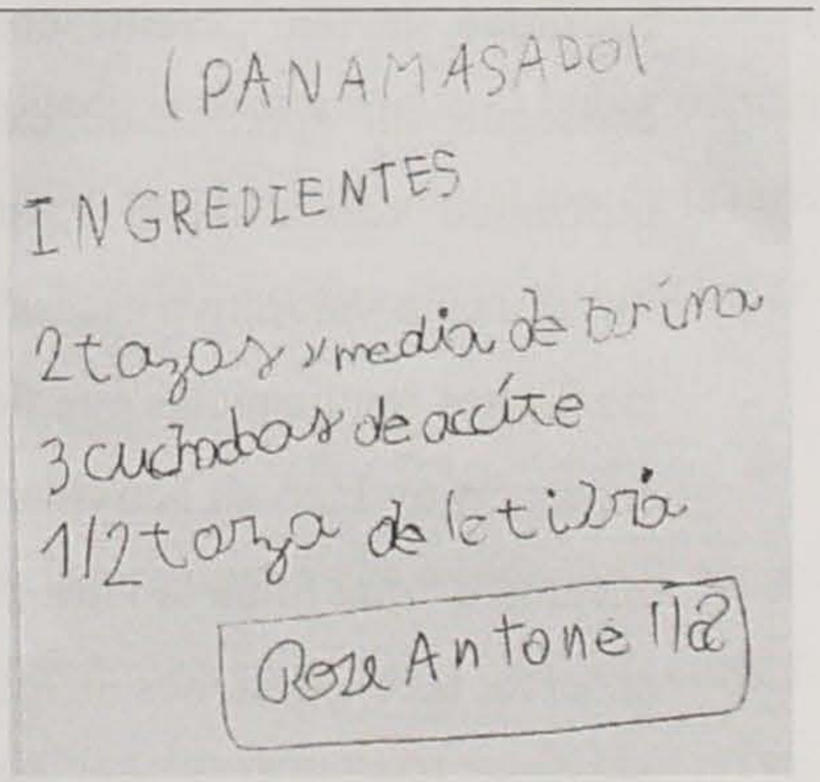
En el ejemplo presentado en la Tabla 6-1, la información contenida en el feedback (F) se caracteriza por utilizar dos expresiones valorativas generales "muy bien" y "excelente".

Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) solo se puede interpretar que el haber copiado las palabras en el cuaderno le significa recibir un feedback positivo de valoración general.

Que predomine la valoración se considera favorable, porque la información general no compromete a la persona del niño (que es el caso de la valoración personal) ni la estética de su escritura (que es el caso de la valoración a la tarea); aspectos que son muy delicados por las implicancias que tiene y que se plantean a continuación. Aun cuando la valoración personal se entrega menos, se evidenció que en kínder se entrega más que en primero (p=.032). Al respecto, los docentes utilizaron expresiones como: "hoy día estas brillante", "como tan seca", "que linda ella como terminó todo". Como se observa, las expresiones dirigen el foco de atención del estudiante hacia su persona y conlleva a que atribuyan el éxito hacia las cualidades personales destacadas (brillante, seca, linda, rápida).

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-2 presentada a continuación.

Tabla 6-2. Ejemplo de intercambio valoración personal

INT	Información	Registro
I	El objetivo final de esta clase es que ustedes escriban los ingredientes de una receta para que después se la lleven a la mamita en su hojita, los ingredientes y la mama lo va a hacer, ustedes le van a ayudar a su mama a pasarle los ingredientes que anotaron ya esa va a ser la actividad final, escribir los ingredientes de una receta ahora les voy a mostrar una receta gigante ahora yo les voy a mostrar una receta gigante de la cual ustedes tienen que copiar los ingredientes para "cocinar" (niños contestan) en	

	la "casa" (niños contestan) (Presenta receta gigante de pan amasado y leen en conjunto ingredientes de receta) Ahora nos vamos a sentar y solo vamos a escribir hasta aquí, solo los ingredientes, titulo los ingredientes, arriba el titulo (indica en receta), pan amasado, vamos, en vertical, pan amasado, pan	
R	(escritura del caso)	
F	que linda ella como terminó todo	

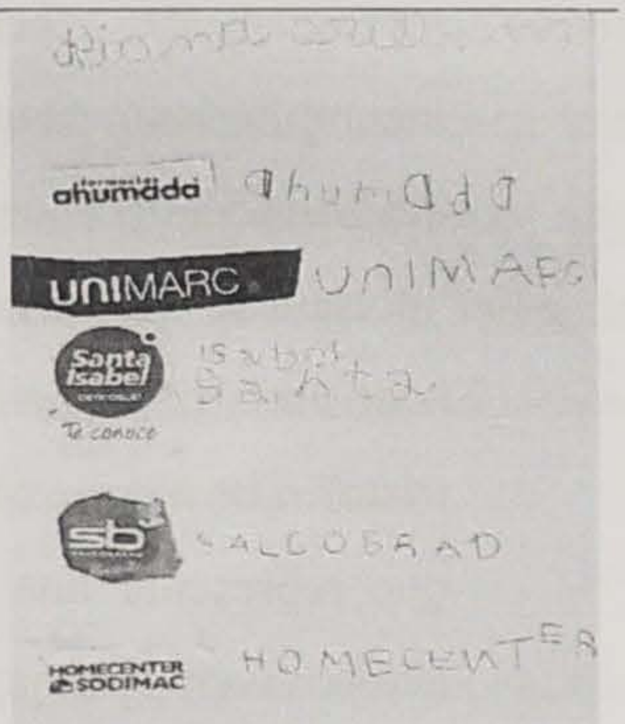
En el ejemplo presentado en la Tabla 6-2, la información contenida en el feedback (F) se caracteriza por destacar la belleza de la niña, al utilizar la expresión "que linda ella". Considerando las indicaciones entregadas por el docente (I) solo se puede interpretar que el hecho de haber copiado el título y los ingredientes de la receta le significa recibir obtener un feedback positivo de valoración personal.

La información vinculada con características personales (Brinko, 1993; Gibbs y Simpson, 2004) que ya fue reportada desde Tunsall y Gipps (1996) y Kamins y Dweck (1999), con niños de preescolar y primaria no aporta a mejorar el aprendizaje (Stobar, 2006) ya que dirige la percepción del estudiante sobre su persona y no al desempeño de la tarea que fue retroalimentada. Lo anterior, conlleva a que el estudiante atribuya el éxito de la tarea a su habilidad, la que percibe como una entidad estática, que no amerita esforzarse para conseguir un aprendizaje exitoso. Por su parte, la información que valora la tarea utilizando calificativos positivos o negativos, aun cuando constituya un tipo de información valorativa escasa en la investigación, es muy contraproducente considerando las fuertes implicancias que tiene. En la investigación los docentes utilizaron expresiones como: "muy bien su actividad, linda, linda, linda", "que bonita esa letra que hiciste, me encantó", "que linda la letra, está preciosa", "esa letra tan hermosa, te pasaste". Como se observa, las expresiones dirigen el foco valorativo hacia la tarea en positivo (linda, bonita, preciosa, hermosa) lo que conlleva a atribuir el éxito y el haber recibido un feedback

positivo a cualidades subjetivas de lo realizado. De esta manera se instala el "linda", "preciosa", "hermosa", "bonita", como estándares de las letras a cumplir cuando se copia.

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-3 presentada a continuación.

Tabla 6-3. Ejemplo de intercambio valoración tarea

INT	Información	Registro
I	Les voy a comentar que la actividad que vamos a realizar hoy el objetivo es que de la revista que yo les pase ustedes van a cortar los logos de las tiendas, uno de cada uno y luego nos vamos a ir a (desarrolla actividad de reconocimiento de logos desde revistas), ahora lo vamos a ser de la siguiente manera. Amigos, como siempre, escribimos como siempre, miren, en horizontal la hoja , los vamos a colocar en filita, vamos a hacer una filita y en el lado, en el lado de acá vamos a escribir lo mismo (indica en hoja), ya?, en vertical	
R	(escritura del caso)	
F	qué bonita esa letra a que hiciste, me encantó	

En el ejemplo presentado en la Tabla 6-3, la información contenida en el feedback (F), se caracteriza porque la valoración va dirigida a lo realizado por el niño, específicamente a la letra, mediante la expresión "que bonita esa letra que hiciste". Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) solo se puede interpretar que el haber copiado los nombres de los logos le significa recibir un feedback positivo de valoración de la tarea. Sin embargo, sí se puede concluir que el criterio "bonito" no fue parte del estándar a cumplir en las indicaciones entregadas (I).

Lo preocupante de haber evidenciado esta información, es que estas expresiones no solo son muy utilizadas por niños de contexto socioeconómico bajo, sino que mientras los calificativos positivos se asocian a emociones agradables, los negativos se asocian no solo a emociones desagradables sino a una baja autoestima y bajo sentimiento de eficacia como

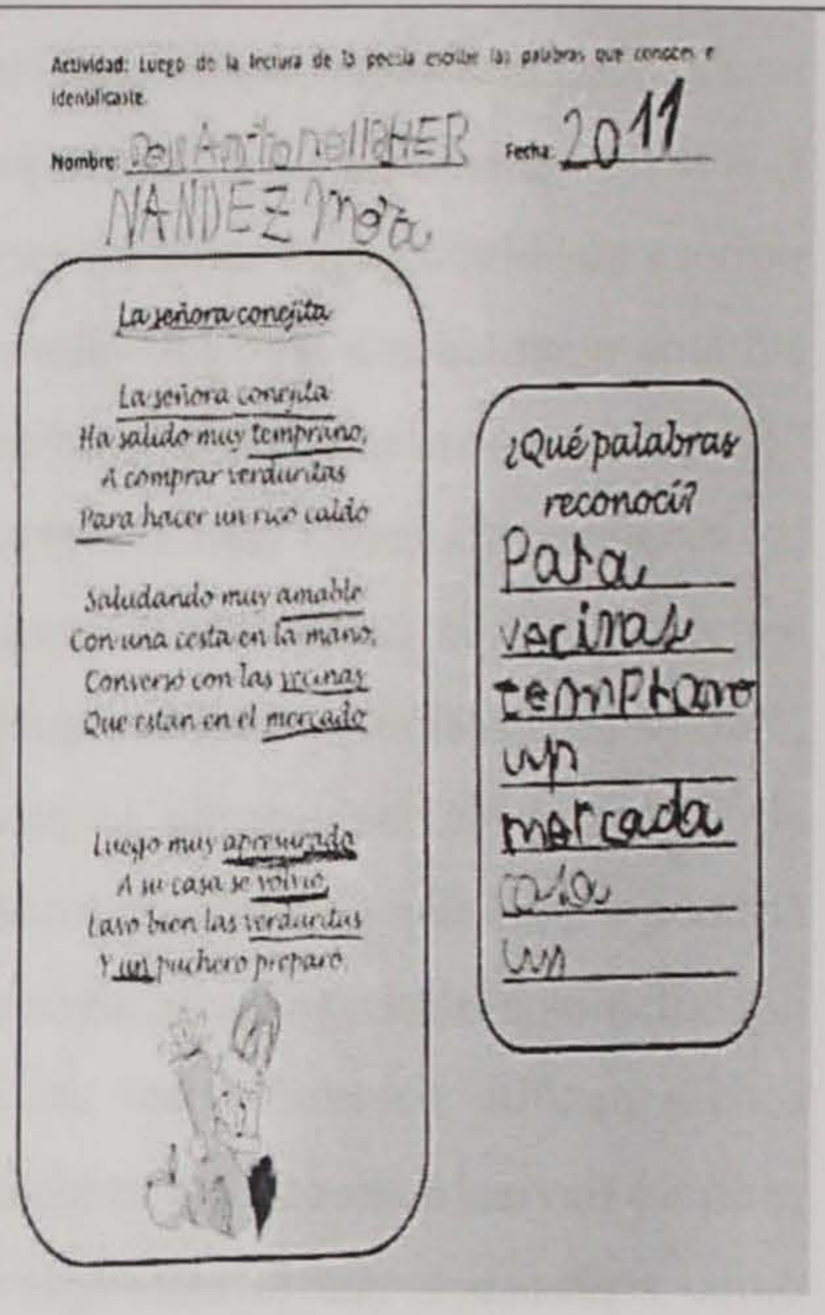
escritores. Las investigaciones de De la Cruz et al. (2005) y Arredondo et al. (2016) reportaron opiniones de niños donde no solo es posible evidenciar calificativos positivos, sino también negativos caracterizados por una descalificación del trabajo, al considerar que es de mala calidad (Tunsall y Gipps, 1996). Los niños refieren pensamientos y expectativas vinculadas con los calificativos positivos: "escribir algo lindo", "en escribir lindo para que mi mama me diga que está lindo, porque me gusta cuando mi mama me dice que mis tareas están lindas, me pongo feliz". Como se observa, el concepto "lindo" representa la expectativa de la escritura. Por otra parte, los niños refieren el incumplimiento de una escritura "linda" o el haber logrado una escritura "fea" a la práctica del borrado: "porque quiere escribir algo lindo y no lo puede hacer y lo tiene que borrar", "Porque su tarea estaba fea", "Que tiene una tarea mala y que es porfiado porque no la hace linda", "Yo pensaría que mi tarea está muy fea y que no se escribir lindo, me pondría triste". Los niños explican el borrado a partir juicios valorativos, a partir de la subjetividad que representa una "escritura linda" o "una escritura fea". También utilizan dichos calificativos para expresar no solo como se sienten cuando los docentes los ven escribir, sino la necesidad que tienen de que los docentes utilicen esos calificativos con ellos, como por ejemplo en la siguiente expresión: "me gusta que ella esté conmigo porque me dice que está lindo y eso me pone muy feliz". Los calificativos también emergen cuando hablan de cómo los docentes les enseñan: "y los que lo hacen lindo le da una súper star, cuando mis compañeros son porfiados y escriben feo, la tía les hace escribirlo en el cuaderno muchas veces". Lo interesante de este discurso es que queda en evidencia que son términos utilizados por los docentes para valorar su escritura. Considerando ello, no debiera sorprender que los niños proyecten dichos términos en la práctica que ellos realizarían si fueran los docentes: "si lo hace lindo lo felicito y si lo hace feo le digo que lo haga otra vez y que me pregunte si está bien o mal". Desde las respuestas de los niños se evidencia que el "lindo" conlleva a una felicitación y el "feo" a realizar más copia. Un relevante aspecto a destacar es la dependencia hacia los adultos en lo que respecta a que los niños les pregunten para saber si está bien o mal. En síntesis, los calificativos positivos o negativos para evaluar la escritura son utilizados por los docentes con los niños, son

utilizados por los niños para explicar el borrado o las felicitaciones generando emociones agradables o desagradables y serían utilizados por los niños si fueran docentes. Desde los hallazgos reportados por la investigación, aun cuando los comentarios positivos y negativos de los niños no presentaron diferencia en kínder y primero básico (p=.241 en positivos y p= .063 en negativos), se destaca que los niños realizaron comentarios vinculados a criterios valorativos y estéticos de la escritura: "oh me salió bien esa letra", "a mí me queda bonita", "me está quedando todo bonito como me está quedando tía?", "las mías están bien". Al respecto los docentes debieran reflexionar respecto a ¿qué es una escritura linda o fea?, ¿qué hace que una escritura sea linda o buena y merezca una felicitación?, ¿qué hace que una tarea sea fea o mala y merezca como castigo hacer más tarea? Considerando lo planteado respecto a la valoración personal y de la tarea, la valoración general siendo de bajo aporte para el aprendizaje no resulta contraproducente; no coloca en juego la persona del niño ni condiciona la escritura a lo estético.

En un contexto de resultados donde predomina la estrategia positiva de valoración, preocupa que la estrategia de logro sea escasa, ya que en la alfabetización inicial la retroalimentación debe aportar a la mejora de las competencias lingüísticas de los niños, además de la valoración del proceso de aprendizaje (Solis et al., 2011). Desde los hallazgos se reporta que los docentes utilizaron expresiones implícitas y explícitas para destacar aprendizaje, como por ejemplo: "mesa escribiste" (haber copiado mesa), "oh, también te alcanzaron en una línea" (que hayan alcanzado en una línea), "tan derechito que escribe (haber copiado derecho)", "tan ordenadito que lo está haciendo" (copiar ordenado) y expresiones que de manera implícita destacaban el acierto o logro: "ya, muy, mañana (leyendo lo copiado)".

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-4 presentada a continuación.

Tabla 6-4. Ejemplo de intercambio que explicita logro

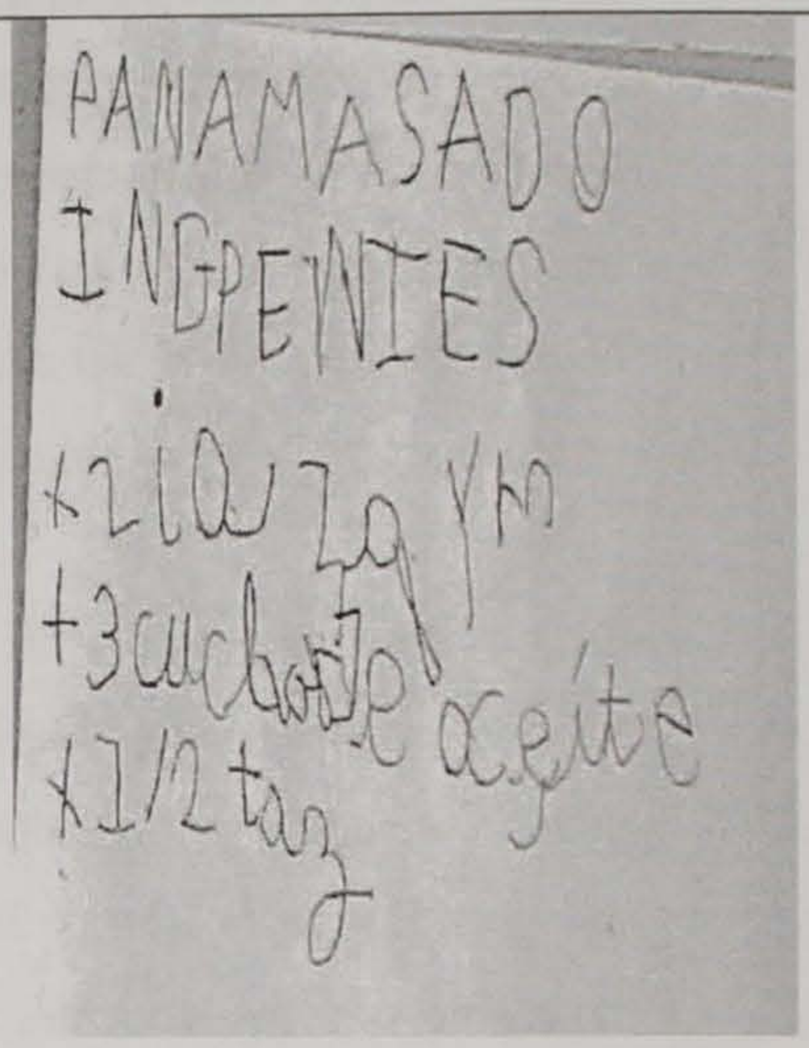
INT	Información	Registro
I	ya amigos, hoy día vamos a seguir con nuestro tema de escribir y hoy día saben cuál es nuestro objetivo? es un poema, hoy día vamos a leer un poema y ustedes van a ir al mismo tiempo leyendo con el dedito y hay algunas palabras que ustedes van a reconocer, conocer y esas palabras son las que vamos a escribir acá (mostrando guía) y ahí dice que palabras reconocí, ah ustedes me dicen ahí dice conejito, por eso vamos a ir haciendo con el dedo la palabra que reconozcan la van a subrayar, la van a poner con una línea, ya? debajito para poder copiarla, entendieron? por ejemplo aquí que dice aquí (escribe en pizarra), miren para acá, ya que dice aquí? Ns: mama entonces si yo encuentro esta palabra yo le hago una rayita (subraya mama) abajo que significa subrayar ya?, después le colocan el nombre (reparte guías) Reconocen alguna palabra ahí? Conejita (C2), subráyenla, subráyenla para que....(la actividad continua con la lectura, analizando palabras y subrayando las conocidas). que van a hacer ahora amigos, las mismas palabras que subrayaron las van a co locar aquí arriba, en filita (indicando en una parte de la guía), una, dos... siete palabras les alcanza, siete palabras les alcanzan ya una Sola palabra en cada reglón, una sola palabra. las que les alcances no más si no importa	
R	Mire tía	
F	Ya, para, vecina (leyendo lo copiado)	

En el ejemplo presentado en la Tabla 6-4, la información contenida en el feedback (F), se caracteriza por entregar una expresión implícita: Ya, para, vecina (leyendo lo copiado), por lo que se interpreta que haber copiado ambas palabras es el logro. Es interesante destacar que la información contenida en esta estrategia, aun siendo implícita permite interpretar cuál fue el logro, en comparación a la estrategia de valoración y confirmación, en donde solo a partir del análisis de las indicaciones entregadas por la docente se puede interpretar qué le permitió recibir feedback positivo.

Es importante tener presente que centrarse en el aprendizaje no implica dejar de lado la valoración. Se pueden identificar los aspectos destacables de la escritura y además valorarlos, como por ejemplo al decir: "muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes" (Fons, 2004). Desde los hallazgos de esta investigación se considera favorable que los docentes hayan utilizado la combinación de logro con valoración general: "oso, ese es oso cierto?, muy bien, oso" (logro: haber copiado oso; valoración: muy bien), "completo, chiquitito y completo muy bien, muy bien" (logro: haber copiado chiquitito y completo; valoración: muy bien), "bien, miren le alcanzo porque puso mucho atención cuando dijo la tía no hagan la letra tan grande (muestra su hoja) y le quedo de muy buen tamaño, no es cierto?, entonces hizo caso, hizo bien porque va a alcanzar a escribir la otra frase" (logro: letra de buen tamaño; valoración: bien).

A continuación, una de las expresiones implícitas de logro se inserta en un intercambio presentado en la Tabla 6-5.

Tabla 6-5. Ejemplo de intercambio que combina logro y valoración

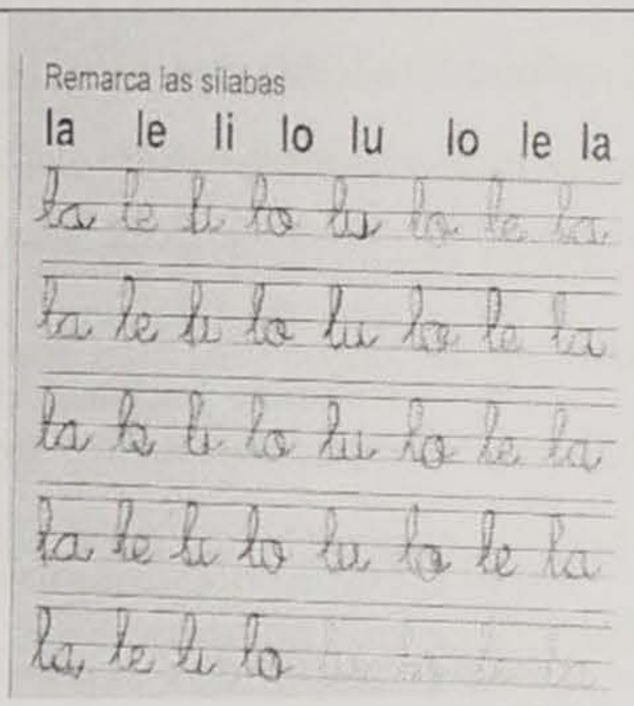
INT	Información	Registro
I	El objetivo final de esta clase es que ustedes escriban los ingredientes de una receta para que después se la lleven a la mamita en su hojita, los ingredientes y la mama lo va a hacer, ustedes le van a ayudar a su mama a pasarle los ingredientes que anotaron ya esa va a ser la actividad final, escribir los ingredientes de una receta ahora les voy a mostrar una receta gigante ahora yo les voy a mostrar una receta gigante de la cual ustedes tienen que copiar los ingredientes para "cocinar" (niños) en la "casa" (niños) (presenta receta gigante de pan amasado). (leen ingredientes de receta) Ahora nos vamos a sentar y solo vamos a escribir hasta aquí, solo los ingredientes, titulo los ingredientes, arriba el titulo (indica en receta), pan amasado, vamos, en vertical, pan amasado, pan	
R	(no hay intervención solicitando feedback)	
F	escribieron pan amasado, muy bien	

En el ejemplo presentado en la Tabla 6-5, la información contenida en el feedback (F), se caracteriza por una expresión explícita de logro (escribieron pan amasado) más una valoración (muy bien), por lo que se interpreta que haber copiado pan amasado, le significa al niño recibir un feedback que combina logro con valoración.

La combinación de logro con valoración se considera positiva ya que no compromete a la persona del niño ni la estética de su escritura. Sin embargo, se considera desfavorable que los docentes la hayan combinado con valoración de la tarea, considerando las implicancias mencionadas anteriormente: "eso que lindo tan chiquitita" (logro: letra chica; valoración: lindo), ah que te quedo lindo tu nombre completo" (logro: copiar nombre completo; valoración: lindo).

La estrategia de confirmación que no presentó diferencia en su entrega en kínder y primero básico y que presentó una entrega significativamente inferior en comparación a la valoración en ambos niveles (ver tabla 5-7), se caracterizó por expresiones verbales breves como: "ya", "eso", "así", "si", "ahí sí", "ahora sí", "listo", "correcto". Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-6 presentada a continuación.

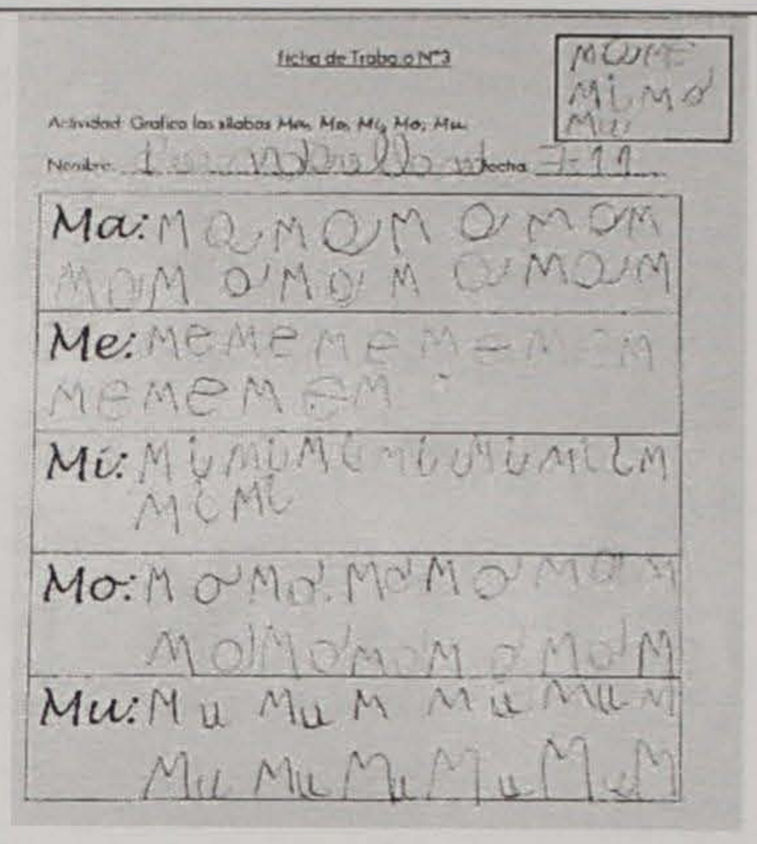
Tabla 6-6. Ejemplo de intercambio confirmación verbal

INT	Información	Registro
I	voy a pasar una lámina donde ustedes van a transcribir la letra l (reparte guías) y van a transcribir la letra l miren en esta hojita no hay que hacer nada ya (muestra hoja), esta hojita es para que nosotros conozcamos la letra, pero si en esta (muestra otra hoja) miren para acá todos, en esta transcribir las dos formas como podemos encontrar la l, vamos vamos, vamos, vamos ya, la misma que tenemos ahí adelante, miren (indica en pizarra), la misma, miren miren yo voy a ir marcando encimita la letra (marca letra)	
R	(escritura del caso)	
F	Ya	

En el ejemplo presentado en la Tabla 6-6, la información contenida en el feedback (F) se traduce en una breve expresión verbal "ya", que transmite aprobación o validación ante lo realizado por el niño. A partir de las indicaciones entregadas por la docente (I) se interpreta que el haber remarcado las sílabas le significa recibir un feedback positivo de confirmación verbal.

En algunas ocasiones, los docentes utilizan expresiones gestuales, como por ejemplo: sonreír y asentir con la cabeza, como se observa en el ejemplo de la Tabla 6-7 presentada a continuación.

Tabla 6-7. Ejemplo de intercambio confirmación gestual

INT	Información	Registro
I	...nos vamos a dedicar hoy día a escribir palabras que empiecen con la letra ... m ...miren para acá, ustedes van a escribir aquí. Dice actividad gráfica, las sílabas ma, me, mi. mo. Mu (indica donde están). Vamos a copiar las sílabas (mostrando hoja a niños) para el lado, miren, siete veces para el lado. En el recuadro colocar chiquitito ahí, ma, me , mi, mo, mu. Entonces en orden se van a sentar en la mesita, se llevan la hoja a su puesto, escriben su nombre completo. Amigos el nombre completo de cada mesa. Yo les voy a colocar la fecha, ustedes me van a mirar hacia a acá para yo colocar la fecha. Ya a ver cómo estamos	
R	muestra su escritura a educadora (sonriendo)	
F	(le sonríe y asienta con la cabeza)	

En el ejemplo presentado en la Tabla 6-7, la información contenida en el feedback (F) se caracteriza por dos expresiones gestuales que constituyen una confirmación a lo realizado por el niño (sonreír y asentir con la cabeza). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se interpreta que el copiar varias veces las sílabas le significa recibir un feedback positivo de confirmación gestual.

6.2 La información contenida en contexto de feedback correctivo

El feedback correctivo es un elemento crucial en la educación, tanto para estimular como para consolidar el aprendizaje (Kotz y Ferreira, 2013). En la escritura es el feedback que predomina, ya que el foco en este aprendizaje está fundamentalmente en el tratamiento de los errores (Tapia, 2014). En dicho sentido, los errores se asumen como algo sistemático y previsible y además, muy propio de escritores aprendices que al estar en un proceso de aprendizaje necesitan probar hipótesis sobre la propia lengua que están adquiriendo. En función de ello, Fons, (2004, p.47) plantea que se debe "cambiar la idea de evitar los

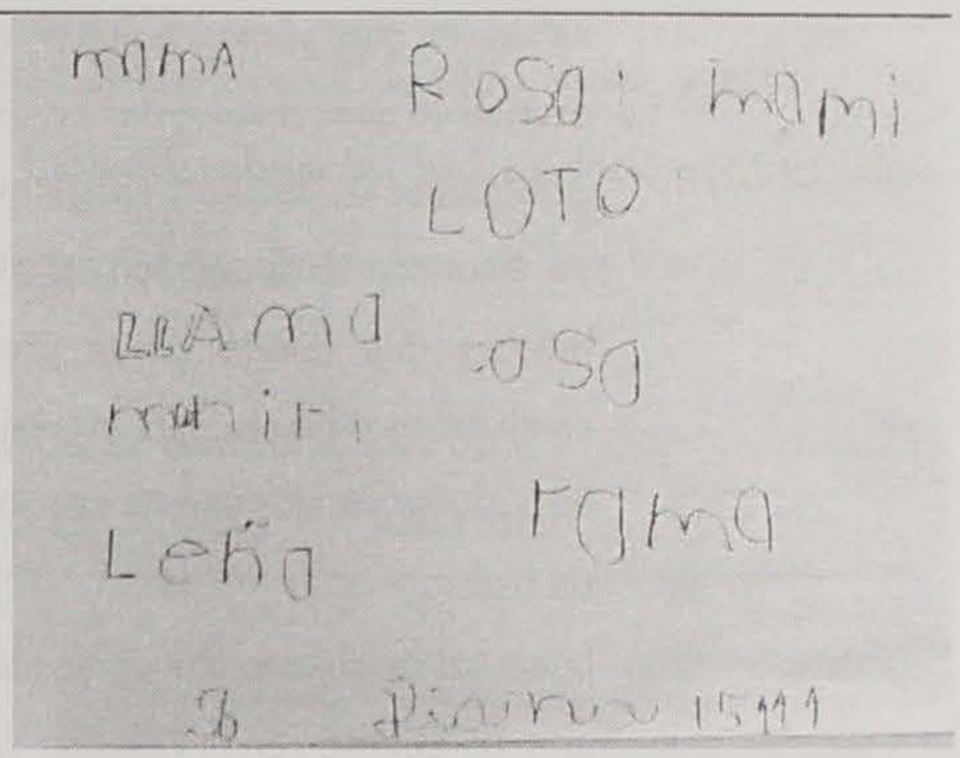
errores por la de utilizar los errores, y también los aciertos, como fuente de información de los conocimientos de los niños y niñas". Considerando estos argumentos, era esperable que desde los hallazgos se reportara feedback correctivo. En kínder y primero básico los niños recibieron en promedio igual feedback correctivo (p=.182), estrategia correctiva directa (p=.168) e indirecta (p=.144), así como más corrección directa (p=.005 en kínder y primero) que indirecta. Se interpreta que los niños en kínder y primero básico cometieron errores que eran esperables. Al igual que en el feedback positivo, se necesita analizar el tipo de información contenida en el feedback. La corrección directa tiene importantes beneficios, ya que permite internalizar instantáneamente la forma correcta al entregar correcciones precisas (Baker y Hansen, 2010; Bitchener y Knoch; 2008; Chandler, 2003). Sin embargo, al relacionarse más con la corrección que con la retroalimentación de errores (Silva, 2013) se considera que no contribuye al aprendizaje a largo plazo (Ellis, 2008). Por ello, se considera que no es favorable evidenciar desde esta investigación que los niños recibieron en kínder y primero básico más estrategia correctiva directa que indirecta (p=.005 en kínder y primero), hallazgo ya reportado desde la investigación de Kotz, (2013) y desde los resultados de la evaluación docente. En cambio, la corrección indirecta, aporta a la autorregulación (Hattie y Timperley, 2007; Zimmerman, 2000), ya que interviene en elementos metacognitivos del estudiante, como el monitoreo y evaluación de las estrategias y es el tipo de información que aporta a la formación de escritores autorregulados (Corden y Millar, 2007; Graham, 2006; Yarrow y Topping, 2001). En este tipo de corrección, escasa en esta investigación, el docente motiva y orienta a los estudiantes para que juzguen y describan lo que han hecho y realiza conversaciones para dar la oportunidad de aclarar, cuestionar, explicar y pensar en voz alta mientras escriben (Roskos et al., 2004), induce la reflexión sobre el proceso o resultado en la ejecución de una tarea (Muñoz y Santa Cruz 2016), ofreciendo dirección (comentarios, preguntas) y entregando pistas facilitadoras para que el estudiante asuma un rol activo en la corrección del error (Silva, 2013). Por ello la realización de preguntas que les permitan a los niños confirmar sus conocimientos y analizar con la ayuda del docente las condiciones y

estrategias que facilitan u obstaculizan su desempeño (Bigas y Correig, 2008; Fons, 2004 y González, 2013) es tan necesario con los niños.

Los ejemplos de intercambios de las Tablas 6-8 y 6-9 son similares, ya que en ambos el docente realiza un acompañamiento posterior a la corrección indirecta. Sin embargo, el ejemplo de la Tabla 6-10 es distinto, ya que el docente no realiza un acompañamiento y ello genera que la información correctiva indirecta le resulte insuficiente al caso.

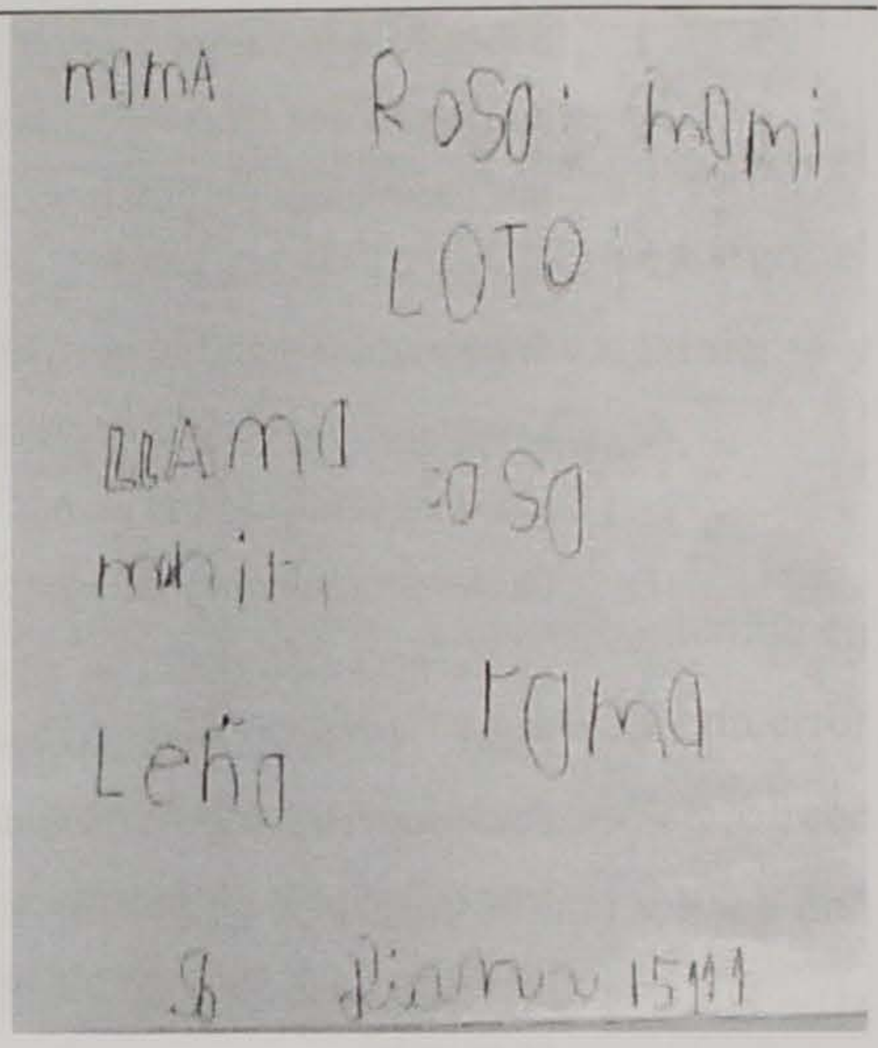
Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-8 se observa que la información contenida en el feedback de corrección indirecta (F) consiste en preguntas que asumen que hay un error pero no informando cuál es (te falta aquí una?, te faltará aquí alguna letra?) y ofrece estrategias indirectas: lee desde las letras modelo, verbaliza los sonidos (m) y hace una pregunta (después viene la letra?), que generan que la niña verbalice lo que le faltaba (la a). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que la niña debía copiar las palabras que había creado, así como las creadas por sus compañeros.

Tabla 6-8 Ejemplo 1 de intercambio de corrección indirecta

INT	Información	Registro
I	Saben lo que vamos a hacer ahora, vamos a escribir lo que tenemos en la mesa y después nos cambiamos de puesto y escribimos lo del amigo ya. Escriban lo que tienen ahí sin desarmarla la palabra que tienen en la mesa. Luego nos cambiamos de mesa para escribir la que tiene el otro amigo ya, nos vamos turnando	
R	tia (levanta su hoja y muestra a educadora)	
F	ya, te falta aquí una.... te faltara alguna letra haber (va donde niña y revisa su hoja). Lee desde las letras modelo...m, después viene la letra (C1 dice la a). metámosla por ahí, cabra? un espacio chiquitito entremedio, ahí (indica en su hoja)	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-9 se observa que la información contenida en el feedback de corrección indirecta (F) realiza una pregunta que asume que hay un error, dando opciones (le faltará ahí un palito o no?, tendrá un moñito?, en la i?), lo que genera que la niña verbalice lo que le faltaba (mejor un puntito). Sin embargo, la docente utiliza la estrategia de comparar con el modelo y realizar otra pregunta (se parece?, será un puntito o será un moñito o una rayita?) lo que genera que la niña verbalice lo que faltaba (una rayita). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que la niña debía copiar las palabras que había creado, así como las creadas por sus compañeros.

Tabla 6-9 Ejemplo 2 de intercambio de corrección indirecta

INT	Información	Registro
I	saben lo que vamos a hacer ahora, vamos a escribir lo que tenemos en la mesa y después nos cambiamos de puesto y escribimos lo del amigo ya. Escriban lo que tienen ahí sin desarmarla la palabra que tienen en la mesa. Luego nos cambiamos de mesa para escribir la que tiene el otro amigo ya, nos vamos turnando	
R	tía listo	
F	bueeena, le faltara ahí un palito o no?, tendrá una, un moñito ..en la i?	
R	mejor un puntito (caso)	
F	ya mejor (docente)	
R	(escribe)	
F	pero mira (muestra letra modelo) tiene (muestra letra modelo), se parece?, será un puntito o será un moñito o una rayita? (docente)	
R	una rayita (escribe)	
F	eso	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-10 se observa que la información contenida en el feedback de corrección indirecta (F) es distinta a las anteriores. Queda en evidencia que utilizar una estrategia correctiva indirecta informando sin ofrecer un acompañamiento hasta que el niño detecte y solucione el error, resulta insuficiente para algunos niños. La docente realiza un comentario que evidencia que falta algo (a eso le falta), pero se aleja del niño; en vez de quedarse ofreciendo orientación (como en los dos ejemplos anteriores). Para el niño esa sola intervención es insuficiente, pregunta qué falta (que le falta?) y es guiado por un compañero para escribir. El docente vuelve a intervenir y explicita el error (falta la o) por lo que avanza hacia una corrección directa que se infiere entregó al evidenciar que el niño no logró detectar y solucionar el error por su cuenta. Le ofrece como pista mirar la pizarra donde están las vocales que debe escribir, le pide borrar y que

esta vez lo haga bien. Se aleja y vuelve para corregir otro error (tienes que escribir al otro lado hijo) y le borra todo lo escrito. Además escribe todas las vocales en su pizarra y le indica que las copie abajo. Finalmente, el niño logra copiar lo que debe y recibe un feedback valorativo (excelente, ve que puede). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar las 5 vocales en la pizarra.

Tabla 6-10 Ejemplo 3 de intercambio de corrección indirecta

INT	Información	Registro
I	Ya, el amigo que me escribe las cinco vocales puede ir al patio	
R	mire tía ,tía, mire tía (le muestra su pizarra), tía, tía, mire tía, tía, mire tía, tía, tía, tía, mire tía, mire tía, mire tía, Tía mire (le muestra su pizarra)	
F	ya, no, a eso le falta (mirando su pizarra)	
R	que le falta? (borra todo) (escribe guiado por un compañero) escribe (solo en una esquina de la pizarra)	
F	el C6? (lo mira escribir) falta la o (tiene varias corridas escritas con vocales), falta la o	
R	mire tía (le muestra pizarra) tía (tiene escrito la U, O, E al revés y A varias veces en una esquina de la pizarra)	
F	mira la pizarra, C6 miren la pizarra para acá, miren, tienen que escribir esto, miren C6, a,e,i,o,u (indica modelos en pizarra) eso es todo. vamos, bórreme eso y lo hace bien	
R	(escribe mirando la pizarra)	
F	como estamos C6? (mira a C6 mientras escribe), C6 tienes que escribir al otro lado hijo, mira (le borra todo). Le escribe A E,I,O,U. Cópialas tu abajo (le indica en la pizarra)	

R	mire tía (muestra pizarra)	
F	excelente, ve que puede (escribió todas las vocales imprenta dos veces) puede o no puede?	
R	asiente con la cabeza	

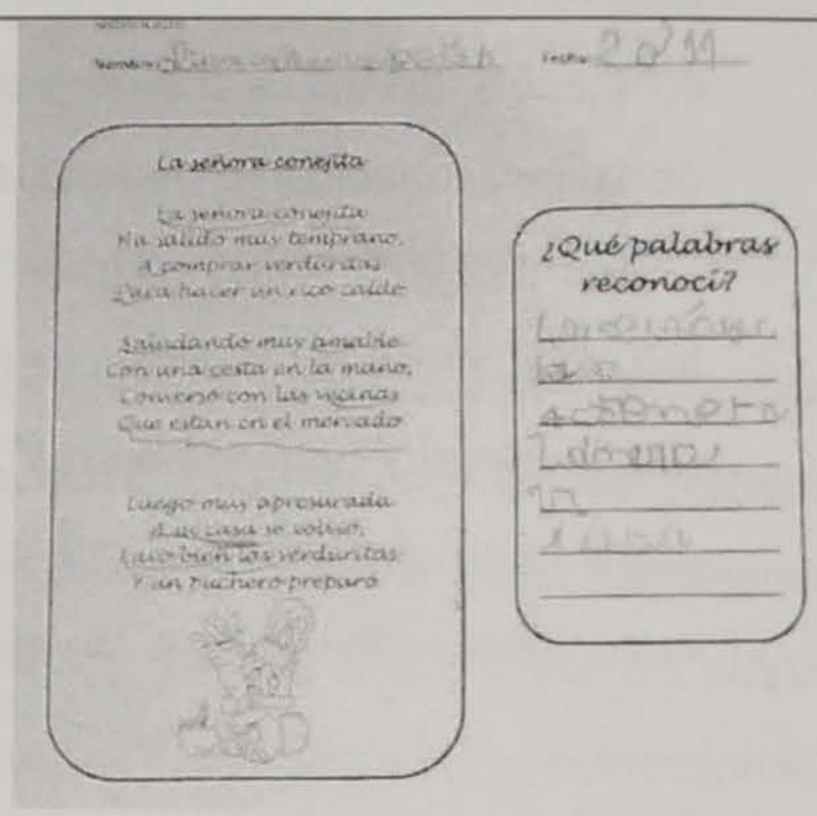
Es importante enfatizar que con niños pequeños es posible trabajar este tipo de corrección indirecta. Existe evidencia de que los preescolares son capaces de proporcionar respuestas apropiadas a preguntas que indagan sobre el pensamiento cuando están escribiendo e identificar estrategias que les ayudan a escribir mejor (Jacobs, 2004) y que los niños de primero básico utilizan estrategias metacognitivas como planificación y autorregulación durante la escritura (Ruan, 2004).

En la corrección directa se analizaron tres tipos relevantes de información: el foco del error, los tipos de errores corregidos y el tipo de información que se entrega al corregir. Respecto al foco de error, el tipo de actividades analizadas (con foco en lo grafomotor) hacía esperable que un fuerte foco fueran aspectos convencionales de la escritura; sin embargo, emergió un foco vinculado a la falta de sentido de lo escrito (a veces acompañada del foco convenciones) y un foco donde se corrige sin explicitar el error. Desde los hallazgos se reporta que en kínder y primero los niños recibieron en promedio los mismos focos de corrección (p=.1,000 en foco sin explicitar, p=.953 en convenciones y p=.218 en sentido), aun cuando en kínder los niños recibieron más corrección con foco en convenciones (p=.028) que en sentido (p=1.000), mientras que en primero recibieron lo mismo (p=1.000). Las convenciones de la escritura, es un aprendizaje que más allá de si se realiza en un contexto de significado o no, constituye un aprendizaje esperable por lo que no sorprende que en ambos niveles educativos se utilice; más aun considerando que en ambos niveles se utiliza letra ligada y soporte con pauta, aun cuando es menor en kínder. Si la escritura con letra imprenta y soporte sin pauta implica respetar convenciones, la escritura con letra ligada y soporte con pauta implica más y complejas convenciones para aprender. En el caso de la no explicitación de error, es un resultado

preocupante y contraproducente. En ella el docente borra la escritura del niño o le pide al niño borrar para posteriormente escribir él o decir que escribir, por lo que el niño no toma conciencia de cuál es el error y en conclusión por qué hay que borrar. Desde los hallazgos de la investigación se reporta el siguiente discurso: "Si pu, goma, préstame la goma. …(borra hoja)", " ya?, estamos listos?, ya pu listo? (le borra), le indica letra en hoja (esa haz, e)"; "préstame la goma, ya ahí (le borra) la z, vamos, la a ahora, a", "(borra) me porto (lee lo escrito)"; "no (le borra)", "vamos, bórreme eso y lo hace bien". Como se observa desde la información el docente borra sin explicitar cuál es el error, por lo que el niño no es consiente del error que hay que corregir.

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-11 presentada a continuación.

Tabla 6-11. Ejemplo de intercambio que no explicita error

INT	Información	Registro
I	ya amigos, hoy día vamos a seguir con nuestro tema de escribir y hoy día saben cuál es nuestro objetivo? es un poema, hoy día vamos a leer un poema y ustedes van a ir al mismo tiempo leyendo con el dedito y hay algunas palabras que ustedes van a reconocer, conocer y esas palabras son las que vamos a escribir acá (mostrando guía) y ahí dice que palabras reconocí, ah ustedes me dicen ahí dice conejito, por eso vamos a ir haciendo con el dedo la palabra que reconozcan la van a subrayar, la van a poner con una línea, ya? debajito para poder copiarla, entendieron? por ejemplo aquí que dice aquí (escribe en pizarra), miren para acá, ya que dice aquí? Ns: mama entonces si yo encuentro esta palabra yo le hago una rayita (subraya mama) abajo que significa subrayar ya?, después le colocan el nombre (reparte guías) Reconocen alguna palabra ahí? Conejita (C2), subráyenla, subráyenla para que....(la actividad continua con la lectura, analizando palabras y subrayando las conocidas). que van a hacer ahora amigos, las mismas palabras que subrayaron las van a co locar aquí arriba, en filita (indicando en una parte de la guía), una, dos... siete palabras les alcanza, siete palabras les alcanzan ya una Sola palabra en cada reglón, una sola palabra. las que les alcances no más si no importa. (a C1) ya?, estamos listos?, ya pu C1 ya C1 listo?	
R	(escribe)	
F	(le borra), le indica letra en hoja (esa haz, e)	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-11 se evidencia, que el docente borra la escritura del niño sin explicitar el error (F). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) solo se puede interpretar que el error está vinculado a la copia de palabras subrayadas desde el texto.

Este tipo de práctica no aporta a los niños, porque como plantean López et al. (2015) los errores no solo informan al docente sobre lo que el niño sabe o no sabe hacer, sino que informan al niño, en la medida que va siendo capaz de ser consiente de ellos, sea con la ayuda del profesor (regulación externa) o por sus propios medios (autorregulación). En el caso de la no explicitación del error, no hubo oportunidad para regulación externa ni autorregulación. Un aspecto que preocupa al respecto es la práctica del borrado, considerando que durante la corrección de errores en la escritura de los niños es conveniente que los errores no sean tachados ni recubiertos por borrones o correctores (López et al., 2015), sino dejados a la vista, colocándolo entre corchetes. Lo anterior porque conservar los errores permite observar lo que conviene modificar y aprender, porque la utilización de la goma altera la textura del papel y cuando el alumno escribe después sobre la misma superficie el papel ya ha perdido calidad lo que modifica el trazado del gesto gráfico. Finalmente porque cuando los niños corrigen, su mejor aliado es la goma y el borrar es una acción compleja (Graves, 2002), que exige suavidad y más presión en la musculatura fina y cuando el niño quiere eliminar el error ejerce tal fuerza en la goma que debilita el papel, llegando incluso a romperlo.

Respecto a la corrección con foco de error en el sentido, que en kínder tuvo una entrega inferior a convenciones; mientras que en primero tuvo la misma entrega; queda en evidencia que en actividades con foco en lo grafomotor, es posible darle un sentido a las convenciones; entregar información que trascienda el cumplimiento de las convenciones por un mero cumplimiento. Ello es muy necesario, considerando la complejidad que representa este tipo de actividades para los niños y la falta de sentido que tiene para muchos. En actividades donde el foco es copiar letras o sílabas puede resultar difícil, pero

en el caso de palabras es más factible. Desde los hallazgos de la investigación, se observan algunos discursos que lo hacen: En el ejemplo: "lo único la o, acuérdate que la guatita debe salir, sale de arriba, ahí es una a, dice dinosauria", la docente corrige la forma de la letra para que se lea lo que había que copiar.

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-12 presentada a continuación.

Tabla 6-12. Ejemplo de intercambio con foco en sentido comunicativo

INT	Contenido
I	La primera guia que palabras vamos a escribir, dedo, dado y dinosaurio.
R	(profe)
F-C	lo único la o, acuérdate que la guatita debe salir, sale de arriba, ahí es una a, dice dinosaurio

Se evidencia, que el docente vincula el error de la forma de la letra con el hecho que lo copiado no se lee igual que lo que había que copiar. Ello es relevante, ya que enseña la convención en un contexto de sentido y significado.

Respecto a la corrección con foco en convenciones, aun cuando tuvo la misma entrega en ambos niveles, en kínder su entrega fue superior a la con foco en sentido en comparación a primero básico que fue igual. Estos errores son esperables considerando que los niños de kínder y primero se encuentran en la etapa precaligráfica (Serratrice y Habib, 1997), caracterizada porque el insuficiente desarrollo perceptivo-motriz que presentan dificultan la capacidad de escribir de manera legible (Conti, 2012). Lo anterior hace esperable que cometan errores de irregularidad en el tamaño de la letra, falta de precisión en la grafía, falta de dominio en el trazo, desproporcionalidad en las letras, superposición de letras y problemas en unión de letras (Jiménez y Artiles, 2001). Desde los hallazgos se reporta que en kínder y primero los niños recibieron en promedio la misma corrección en errores de

distancia (p=.498), elemento (p=.686) y tamaño (p=.482), pero en primero básico recibieron más en errores por forma (p=.028) y ubicación (p=.027). Tiene sentido que en primero básico se corrija más la forma y la ubicación considerando que predomina la escritura con letra ligada y soporte con pauta. La letra ligada es más difícil de ejecutar motrizmente y sobre todo para niños con funciones motrices poco desarrolladas porque exige destrezas grafomotoras para lograr la regularidad, ritmo y velocidad exigida (Condemarín y Chadwick, 2005). Por su parte, la pauta caligráfica de 4 líneas que ofrece tres zonas de la escritura: una zona superior donde se ubican las letras altas, una zona media donde se ubican las letras medias y una zona inferior donde se ubican letras que son largas, exige que los niños copien ubicando las letras según las zonas de escritura que ocupan y ello es complejo. Además dicha complejidad afecta la forma de las letras, ya que dependiendo de en qué zonas copie la letra puede alterar la forma de las letras.

6.2.1 Necesidad de información estratégica durante la corrección

En la corrección de errores, aun cuando se sustenta que la corrección directa tiene bajo aporte al aprendizaje, tiene el potencial de aportar a la autorregulación si considera la entrega de explicaciones donde presente reglas y ejemplos que se practiquen y discutan (Bitchener y Knoch, 2008), ya que junto con corregir favorece la reflexión (Ferris, 2006). De manera particular en la escritura es favorable que la información aporte con estrategias que permitan a los niños mejorar las capacidades de revisión y de autorevisión, así como la calidad de sus textos (Camps y Milian, 2000; Díaz y León, 2002; Martínez, 2002; Órdenes, 2005; Velásquez, 2004, 2005). En la escritura con niños se sugiere la entrega de andamios (Graham et al., 2001), modelaje y la enseñanza de estrategias específicas, ya que el modelado y la instrucción resultan fundamentales para el desarrollo de la escritura en los niños (Gerde et al., 2015). Ello se concluye desde la investigación de Gerde et al., (2015) al encontrar que las prácticas de modelado y andamiaje durante las actividades de escritura predecían los resultados de la escritura de los niños. En la misma línea Clay (2010) enfatiza que el apoyo físico como la demostración o el modelado ayudan a los niños en sus intentos de escritura. De manera específica desde la literatura se destaca la

importancia de proporcionar orientación respecto a cómo el niño va realizando la escritura de las letras (Kouvou, 2006; Puranik et a., 2011). Ello tiene sentido considerando que las actividades de escritura con foco en lo grafomotor tienen un objetivo importante, automatizar las habilidades grafomotoras, ya que mientras ello no suceda el niño deberá dedicarles muchos recursos atencionales a la memoria operativa, lo que genera una inversión de energía y esfuerzo, que se traduce en cansancio, olvido de las ideas antes de transcribirlas, pérdida de interés en la tarea o abandono de la misma (Graham y Wentraub, 1996). Junto con ello se dificulta la elaboración del contenido del texto (Torrance y Galbraith, 2006), así como la calidad y la extensión de las producciones (Berninger et al., 1992; Berninger y Swanson, 1994). Su relevancia es tal, que se afirma que en los primeros grados, la textualización no depende solo de la coordinación de las habilidades lingüísticas y ortográficas, sino también del grado de automatización de dicha coordinación (Sánchez Abchi et al., 2007). Además, la automatización contribuirá a una escritura fluida y centrarse en la fluidez en los primeros grados ayudará al desarrollo de la legibilidad (Karhu y Tesche, 1999; Liang et a., 2011; Nelson y Trafford, 2003). Para automatizar dichas habilidades se necesita construir memoria muscular a largo plazo de las formas de las letras y para que ello suceda se requiere de la integración de la forma de las letras en la memoria muscular a largo plazo. Para integrar la forma de las letras a la memoria muscular la instrucción del movimiento es fundamental, junto con permitir la letra grande. Impartir explícitamente las instrucciones genera mejores resultados de aprendizaje (Overvelde y Hulstjin, 2011), a diferencia de la copia mecánica sin instrucciones, que retrasa la memorización de la forma de las letras. Además la instrucción del gesto gráfico resulta pertinente cuando se evidencia una ejecución gráfica inadecuada en la forma de las letras (Rivas y López, 2017), ya que esta se puede deber a una incapacidad para ejecutar los movimientos gráficos necesarios para su configuración. Al respecto, dos argumentos sustentan la enseñanza de los trazos y movimientos. Las dificultades motrices y perceptivo-motrices vinculadas a la realización del trazado sobre un soporte y con un utensilio y las dificultades cognitivas vinculadas al conocimiento del trazado de los signos escritos fundamentan la enseñanza del trazado correcto (Garton y Pratt, 1991). La

existencia de procesos directamente vinculados a las mayores dificultades que presentan los escritores principiantes en actividades grafomotoras (Kurlat y Polits, 2005) justifica ciertas estrategias a trabajar con los niños. Un nivel llamado patrón grafomotor que almacena la secuencia de los trazos que se requieren para formar una letra obre un papel, está directamente vinculado a la programación motora de la letra manuscrita. Desde la literatura neuropsicológica se plantea que una pobre formación de letras o producción de formas como letras se vinculan con dificultades para ejecutar la secuencia de trazos necesarios para crear la forma de cada letra (alógrafo), por lo que la escritura es lenta, con mucho esfuerzo, movimientos imprecisos y vacilantes. Estos errores afectan la morfología de las letras y se vinculan con una desconexión de los patrones grafomotores almacenados o de los sistemas responsables de trasladar la información contenida en esos patrones hacia los patrones gráficos inervatorios. Desde investigaciones que abordan este problema presentan conclusiones vinculadas a actividades de copia. Cundo está afectado el almacén de memoria a largo plazo, se produce una incapacidad para recuperar de ese almacén los programas motores correctos de las letras. Al ser este déficit independiente el tamaño del estímulo, también se ve afectada la escritura de letras aisladas. Cuando está afectado el almacén de memoria a corto plazo se produce una incapacidad para realizar la secuencia de patrones grafomotores, los cuales no pueden ser mantenidos normalmente en el almacén. Como compromete un espacio de memoria temporaria, los errores de formación más frecuentes afectan a los estímulos más largos, pero las letras aisladas pueden permanecer correctamente formadas. Sin embargo, mejoran cuando se ofrece el patrón gráfico correcto al sujeto y ello es un resultado muy relevante para esta investigación. Lo anterior puede explicar que niños de nivel inicial y primer año omiten mayor cantidad de letras en palabras cuando la tarea solicitada es escritura de textos en comparación a la escritura de palabras aisladas (Borzone de Manrique, 1997; Sánchez Abchi et al., 2007).

Considerando todo lo planteado, se debe invertir en la instrucción de los trazos y de los movimientos en escritura grande por sobre la copia repetitiva sin instrucciones, para construir memoria muscular a largo plazo y favorecer la automatización ya que ello favorecerá una escritura fluida y centrarse en la fluidez en los primeros grados ayudará al

desarrollo de la legibilidad (Karhu y Tesche, 1999; Liang et al., 2011; Nelson y Trafford, 2003).

Desde los hallazgos de la investigación se reporta que en kínder y primero básico los niños recibieron en promedio la misma información que no aporta con estrategias (p=.755); sin embargo, en primero básico recibieron más información que aporta con estrategias (p=.005). Además mientras que en primero básico la entrega de ambos tipos de información fue la misma (p=.182) en kínder se entregó más información que no aporta con estrategias (p=.005), que aquella que aporta. Desde los hallazgos de la investigación, es posible vincular estrategias utilizadas por los docentes durante la corrección de distintos errores con lo sustentado desde la teoría. Se destaca que los errores de elemento y tamaño no cuentan con información estratégica y en distancia la evidencia es mínima. La corrección de forma y ubicación cuanta con mucha evidencia de estrategias, las que son presentadas y discutidas a continuación. Por cada tipo de error se explicita y diferencia información que corrige de aquella que corrige y enseña y desde la cual es posible evidenciar las estrategias sugeridas desde la teoría.

Corrección a la forma de las letras

Desde la investigación este tipo de error se vincula con que la letra copiada está incompleta o la forma (largo) no corresponde. Se ejemplifica información que solo corrige e información que junto con corregir busca enseñar.

Información que corrige: El docente solo dice lo que no está bien o lo que falta.

- "falta la guatita"
- "no, esos son cerros no son s"
- "no, esas no (indica) ahí para allá ya no le hiciste guatita".

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-13 presentada a continuación.

Tabla 6-13. Ejemplo de intercambio que corrige forma

INT	Información	Registro
I	(en la pizarra la educadora escribió las silabas pa, pe, pi, po y pu). Va a venir el C1 y me va a escribir la p con la a, venga. ya C1, vamos, va a escribir la p con la a que diga pa, escriba ahí (indica en pizarra) ya C1, igual como la hizo la tía acá, mira (señala pa), tu solito abajo ahora	
R	tengo que escribir todas esas? (indica)	
I	tienes que escribir la consonante primero, esta (indica p) y luego la vocal de la manito, la a, vamos	
R	(escribe)	
F	falta la guatita	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-13 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) informa que falta la guatita de la letra p. Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar las sílaba pa y el error está vinculado a la copia de la primera letra. Se destaca que en las indicaciones no hay información vinculada a prevenir errores como el que se corrige.

Información que corrige y enseña: El docente junto con corregir enseña porqué hay error y cómo solucionarlo. Para ello utiliza diversas estrategias como las que se describen a continuación en cada uno de los ejemplos de información presentados.

- "acuérdate de algo importante, esta (indica) t es más larga que la e, la es es bajita, la t tienes que alargarla más""(borra y escribe) ese, ahora el palito y la colita, bien ahora al lado, el circulito". **Compara la forma de dos letras en función del largo para que el niño las diferencie y verbaliza componentes (con conceptos amistosos) de la letra explicitando ubicación del trazado.**

- "no, primero, que es? (borra y escribe) ese, ahora el palito y la colita, bien ahora al lado, el circulito". **Verbaliza componentes de la letra, guía el orden de los trazos y explicita su ubicación.**

- "no, son tres montañitas, una, dos, vamos". **Verbaliza con concepto amistoso cuantos movimientos hacer para la letra.**

- "primero la pelotita y al lado de acá el palito, aquí hagámosla, acá el palo a la derecha, ahí, eso muy bien, ahí si, muy bien". **Verbaliza componentes de la letra, guía el orden de los trazos y explicita su ubicación.**

- "haber, vamos a recordar cómo era el movimiento (toma su mano y escribe). Tomamos el lápiz, arriba, abajo con guatita arriba, abajo con guatita (varias veces) Continua, sigue arriba a ver. Vamos a tomar de nuevo el lápiz para hacerlo. Arriba, abajo (mientras niño escribe), arriba, abajo, ahora continuamos acá (le indica). Señala, Sí, arriba, bien, bien abajo y la otra bien. Muestra guía. Bien". **Guía los movimientos acompañando la mano del niño al mismo tiempo que los verbaliza, explicitando componentes de la letra y su ubicación.**

- "abajo, con guatita, si habíamos hecho ese movimiento cuando hicimos los primeros aprestos, con guatita? si, porque no es así (dibuja s sin guatita), tiene una pequeña guatita (indica en s escrita)". **Indica movimientos y componentes a trazar. Escribe una letra para que niño la compare con lo copiado y reitera un componente de la letra indicando desde el modelo escrito.**

- "la goma, hay que borrar algunas ahí que están muy juntitas, mira (borra). Tomamos el lápiz de mina. No, haber, bajamos, subimos, ahí (toma su mano para escribir) bajamos, subimos, guatita (varias veces) Continua) así, pero no todas juntas. Mire tía. Así mire tía así? (muestra hoja) bien, bien, ve que cambió". **Guía los movimientos acompañando la mano del niño al mismo tiempo que los verbaliza, explicitando componentes de la letra y su ubicación.**

- "ya, circulito pequeñito y de ahí vamos hasta el cielo y volvemos al pasto, entonces a usted le falta esto (escribe) es como una pequeña vueltita, ya?, ahora vamos a las de abajo, este es el pasto (pinta) y ahí comenzamos. Esta, la d primero y luego la vamos a unir (nueva gu, luego con la o y luego ía) con la a, luego la vamos a unir con la e, luego con la i, luego con la o y luego con la u (muestra todo eso en una guía proyectada) entonces eso va a practicar usted de escritura. muestra guía. ya, abajo ahora". **Verbaliza componentes de la letra y los movimientos que hay que hacer para ubicarla espacialmente y para ello utiliza conceptos amistosos para referirse a las zonas de escritura (el cielo es la zona alta y el pasto la zona media) que ella misma colorea en la guía del niño.**

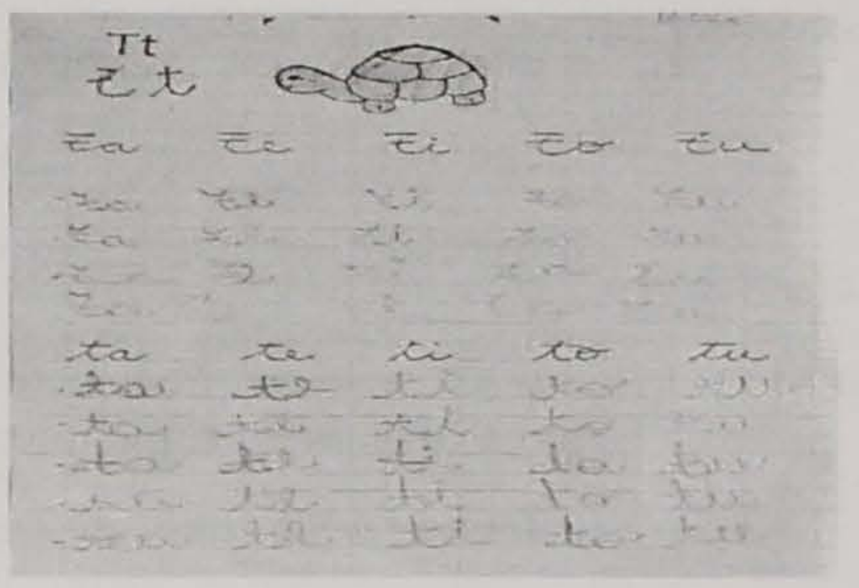
- "no, la vueltecita está muy pequeñita, mira porque aquí tenemos el pasto, acá tenemos el cielo, entonces la vuelta es más grande, ya, pero está muy bien. así?. exacto, exacto, muy bien. ahora ahí? (indica). Correcto". **Indica la letra copiada en las zonas de escritura coloreadas para explicar que la ubicación de la letra debe ocupar más espacio en las zonas.**

- "no, como va a estar ahí el pasto (borra) acá, aquí (indica a C5) está el pasto, este va a ser el pasto, este es (pinta con color verde en la guía) el pasto (sigue pintando), ese es el pasto, entonces ahí parte nuestra letra, como parte nuestra letra, mira, aquí, que es lo primero que vamos a hacer? (toma el lápiz y la guía de C5) el palito, luego la vueltecita y ahora. Ya (a C5) ahora vamos a esta (pinta). Ya (a C5) ahora vamos a esta (pinta). aquí tía. no, acuérdate que la del...es la más pequeñita y va en el centro

de dos líneas (le pinta). Ahí no? No, ahí no, ese es el cielo (pinta pasto y cielo)". **Colorea las zonas de escritura verbalizando sus nombres amistosos para indicar el punto de partida de una letra y los componentes que deben ser trazados según ciertos movimientos que también son verbalizados.**

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-14 presentada a continuación.

Tabla 6-14. Ejemplo de intercambio que corrige-enseña forma

INT	Información	Registro
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos)	
R	(escribe)	
F	acuerdate C1 de algo importante, esta t es más larga que la e, la es es bajita, la t tienes que alargarla mas	

En el ejemplo presentado en la Tabla 6-14 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) utiliza la comparación entre las dos letras que conforman la sílaba en donde hay un error (te) respecto a la forma, explicitando que la que tiene el error es más larga que la otra, por lo que debe alargarla. Se destaca que en las indicaciones no hay información vinculada a prevenir lo corregido.

Corrección a la ubicación de las letras

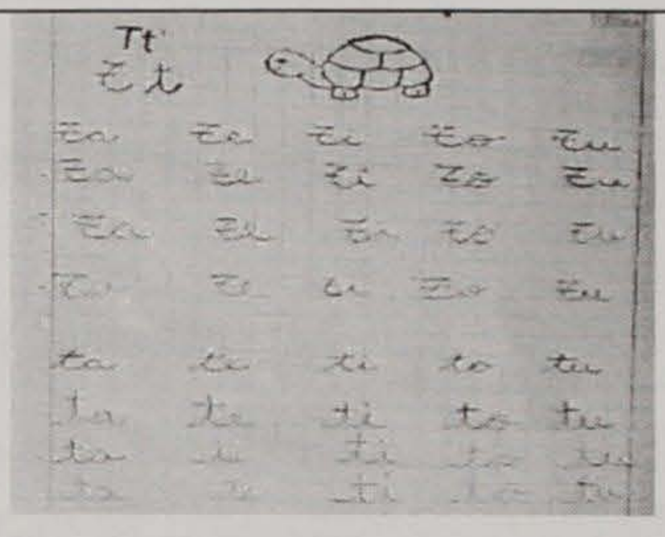
Este tipo de error se caracteriza porque la copia no se realiza espacialmente como debiera ser. Se ejemplifica información que solo corrige e información que junto con corregir busca enseñar.

Información que corrige: El docente solo dice lo que no está bien o lo que falta.

- "tenemos que guiarnos un poquitito por la línea si porque estamos muy arriba de la línea, para que no queden las letras volando"
- "para el lado dije C1 no para abajo, para el lado tiene que escribir"
- "cómo vamos? no pues, si tiene que hacer acá (le indica)"
- "como estamos C6? (mira a C6 mientras escribe), C6 tienes que escribir al otro lado hijo, mira (le borra todo). Le escribe A E,I,O,U. Cópialas tu abajo (le indica en la pizarra) mire tía (muestra pizarra) excelente, ve que puede (escribió todas las vocales imprenta dos veces) puede o no puede?"
- "mira donde va la letra aquí, ahí, no por allá, en ese reglón la haces, ¿ves? ¿ya?. asiente con cabeza. para que te queden derechitas, porque si no mira, mira como está ahí. (le habla). si pue, esta no (le borra) mira la primera parte de ahí, la otra ahí, lo ves? (asiente con cabeza) ya hágalo bien ahora, hágala bien (escribe)"
- "ya dije en el reglón de abajo en ese reglón, ya pue, ahí más abajo, más abajo (escribe niño) ahí ya, el palito la t ahí mira ya la t mira"
- "tienes que trabajar en orden, estas en esta letra no en esta (indica), terminas esta y después bajas. C1, la tarea no se hace asi cariño (le borra) es para el lado, no para abajo, hacia el lado, ya?, terminas esa y ...ya?."
- "Cómo vamos? no pues, si tiene que hacer acá (le indica)"
- "exacto, un poquitito más alta nada más para que llegue hasta arriba, ahí ahora, al lado (a C1)"

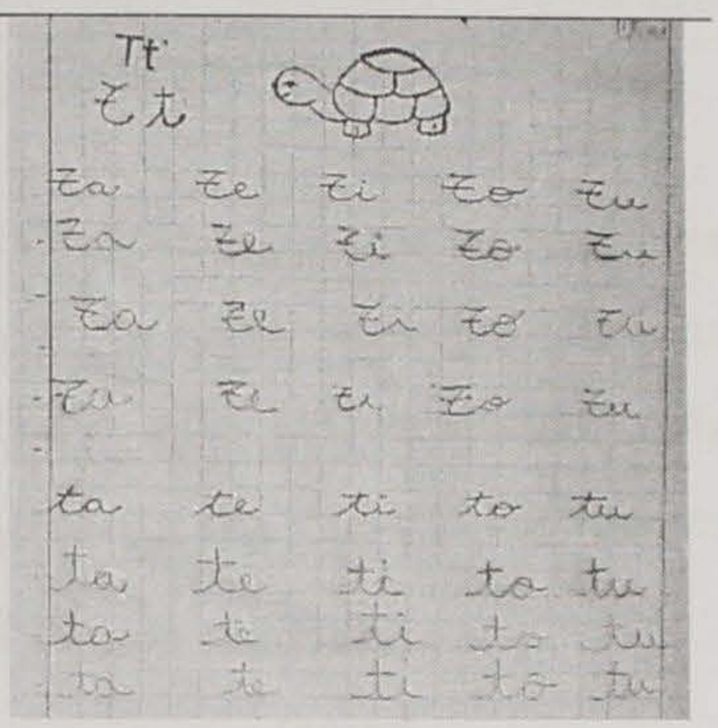
Dos de las expresiones se insertan al interior intercambios en las Tablas 6-15 y 6-16, presentadas a continuación.

Tabla 6-15. Ejemplo 1 de intercambio que corrige ubicación

INT	Información	Registro
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos). Ahí ya, el palito la t ahi mira ya la t mira,	
R	(escribe)	
F	Para el lado dije C1 no para abajo, para el lado tiene que escribir	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-15 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) informa que no debe copiar para abajo sino para el lado. Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar las sílaba ta, te, ti, to y tu varias veces, y que no se entregaron indicaciones explícitas respecto a si había que copiar hacia el lado o hacia abajo.

Tabla 6-16. Ejemplo 2 de intercambio que corrige ubicación

INT	Información	Registro
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos). Mira donde va la letra aquí, ahí, no por allá, en ese reglón la haces, ves? Ya?.	
R	(escribe)	
F	mira donde va la letra aquí, ahí, no por allá, en ese reglón la haces, ves? Ya?.	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-16 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) informa que la letra copiada fue ubicada de manera errónea y que debe copiarse en otro reglón. Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar las sílaba ta, te, ti, to y tu varias veces, y que no se entregaron indicaciones explícitas respecto a en qué reglones se iban a copiar las sílabas.

Información que corrige y enseña: Se observa que el docente al corregir y enseñar cómo solucionar error de ubicación combina información de forma, tamaño y ubicación. Ello tiene sentido, ya que esos elementos se relacionan en la escritura que se realiza en un soporte con pauta sea cuadriculado o caligráfico. Los docentes utilizan diversas estrategias como las que se describen a continuación en cada uno de los ejemplos de información presentados.

- "ahí, eso, eso es lo mejor que puedes hacer, ya vamos yaa, la to pero C5, mira ahí (toma su mano para escribir) partes ahí y la t". **Guía los movimientos acompañando la mano del niño al mismo tiempo que verbaliza el punto de inicio.**

- "y la e es bajita, dentro del cuadro, así como la a, más bajita que no pase para arriba, porque eso es importante, la t es alta, y las vocales van bajas, son más pequeñas". **Caracterizas las letras (la es bajita, la t es alta, las vocales son bajas) y la relaciona con su ubicación (dentro del cuadro, que no pase para arriba, van bajas)**

- "ya, ahora la de abajo mira (le borra). Yo te puse el puntito ahí para que tuvieras una guía pero mira (toma su mano) primero las letras están mal porque están todas volando y las letras no vuelan (le toma la mano para escribir) subes (...) fíjate que quede todo sobre la línea (sigue guiando su mano y dando indicaciones)". **Guía los movimientos acompañando la mano del niño al mismo tiempo que entrega indicaciones.**

- "ya vamos, vamos, vamos (a C5) la vocal, la vocal (le quita el lápiz y escribe) falta la vocal, recuerda que en el pequeñito se hace la vocal. (le escribe a C5)". **Vincula ubicación espacial (espacio pequeño) con tipo de letra (vocal)**

- "ya, vamos, ...una, dos, cuantas van de mo?, están muy juntas no está pareciendo sílaba más separaditas. está bien, no (mientras C5 borra), ya, juntitos pegados, o, o, ya, ahora te saltas un espacio, espacio, ahora te saltas un espacio (indica en la hoja), ahí empieza, ahí..." .**Especifica cuanto espacio saltarse y donde comenzar a copiar.**

- "ya, va en el centro (a C4), ya, no tan grande la letra, porque acuérdate que aquí van las pequeñas, las altas van hasta ahí, bien, las bajan van". **Asocia ubicación espacial con tipo de letra (pequeñas, altas, bajas).**

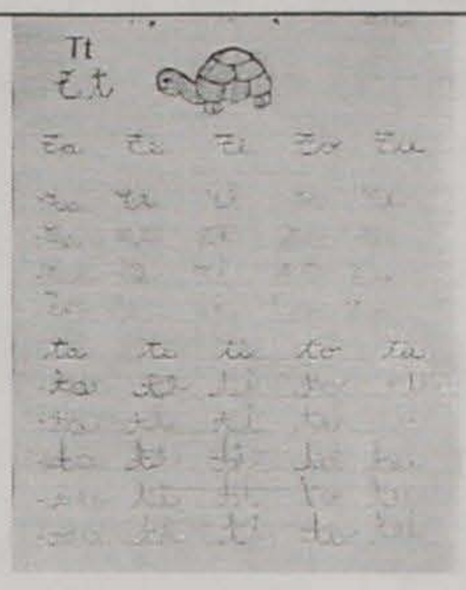
- "y la e es bajita, dentro del cuadro, así como la a, más bajita que no pase para arriba, porque eso es importante, la t es alta, y las vocales van bajas, son más pequeñas". **Caracteriza letra (la e es bajita, la t es alta, las vocales son más pequeñas), la vincula con ubicación espacial (dentro del cuadro, las vocales van bajas), la compara con otra letra (como la a).**

- "no, no, acuérdate que dijimos que era una letra grande, que nos llegaba hasta el cielo. ah, pero estas están muy buenas pero nos quedaron un poco pequeñas, vamos a ver inmediatamente porque (borra) porque están casi todas en el pasto, cual es el pasto? este es el pasto (pinta). ya, ahora. y ahora grande, porque te tiene que llegar al cielo, ahora juntamos, excelente, eso es. me las arreglas y me las muestras. así profe?, tía, tía. que paso? (mira la hoja), excelente, ahora la de abajo". **Utilizando conceptos amistosos de las zonas explica que la letra (que es grande) debiera ocupar la zona del cielo y está ocupando solo zona del pasto (la colorea).**

Dos de las expresiones se insertan al interior de intercambios en la Tablas 6-17 y 6-18 presentadas a continuación.

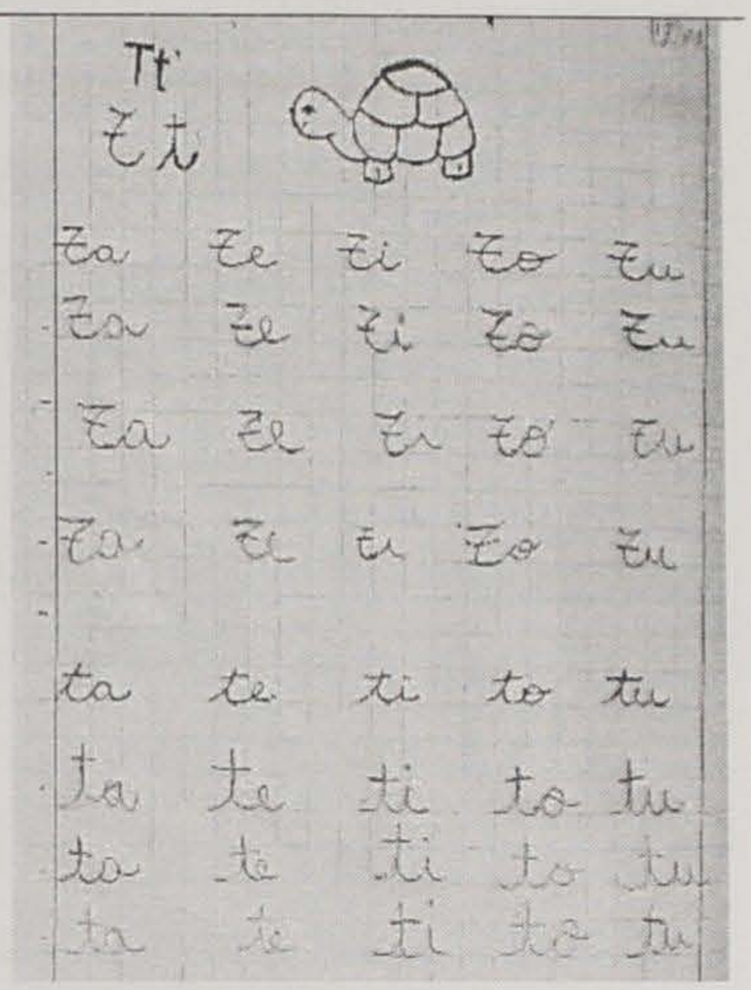
Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-17 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) caracteriza la letra (la e es bajita, la t es alta, las vocales son más pequeñas), la vincula con ubicación espacial (dentro del cuadro, las vocales van bajas) y la compara con otra letra (como la a).

Tabla 6-17. Ejemplo 1 de intercambio que corrige-enseña ubicación

INT	Información	Registro
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos). Mira donde va la letra aquí, ahí, no por allá, en ese reglón la haces, ves? Ya?.	
R	(escribe)	
F	y la e es bajita, dentro del cuadro, así como la a, más bajita que no pase para arriba, porque eso es importante, la t es alta, y las vocales van bajas, son más pequeñas.	

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-18 se observa desde la información contenida en el feedback de corrección directa (F) que la docente guía los movimientos acompañando la mano del niño al mismo tiempo que entrega indicaciones. Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar las sílabas ta, te, ti, to y tu varias veces, y que no se entregó información indicativa de donde copiar las letras de acuerdo a sus características.

Tabla 6-18. Ejemplo 2 de intercambio que corrige enseña ubicación

INT	Información	Registro
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos). Mira donde va la letra aquí, ahí, no por allá, en ese reglón la haces, ves? Ya?.	
R	(escribe)	
F	ya, ahora la de abajo mira (le borra). yo te puse el puntito ahí para que tuvieras una guía pero mira (toma su mano) primero las letras están mal porque están todas volando y las letras no vuelan (le toma la mano para escribir) subes (...) fíjate que quede todo sobre la línea (sigue guiando su mano y dando indicaciones)	

Corrección al tamaño de las letras

Este tipo de error se caracteriza por copiar o muy grande o muy chicas las letras. El análisis realizado muestra que la información que se entrega se vincula solo con corregir.

Información que corrige

- "cuenta mirando su hoja, dos...siete. Más chiquitita"
- "por aquí, estamos bien? no tan grande acuérdate de lo que conversamos de las letras porque después no te van a.."
- "no tan grande porque si no no te va a alcanzar"
- "ya, y el nombre? no tan grande el nombre para que te quepa en una línea, trata de achicarte más con la letra"

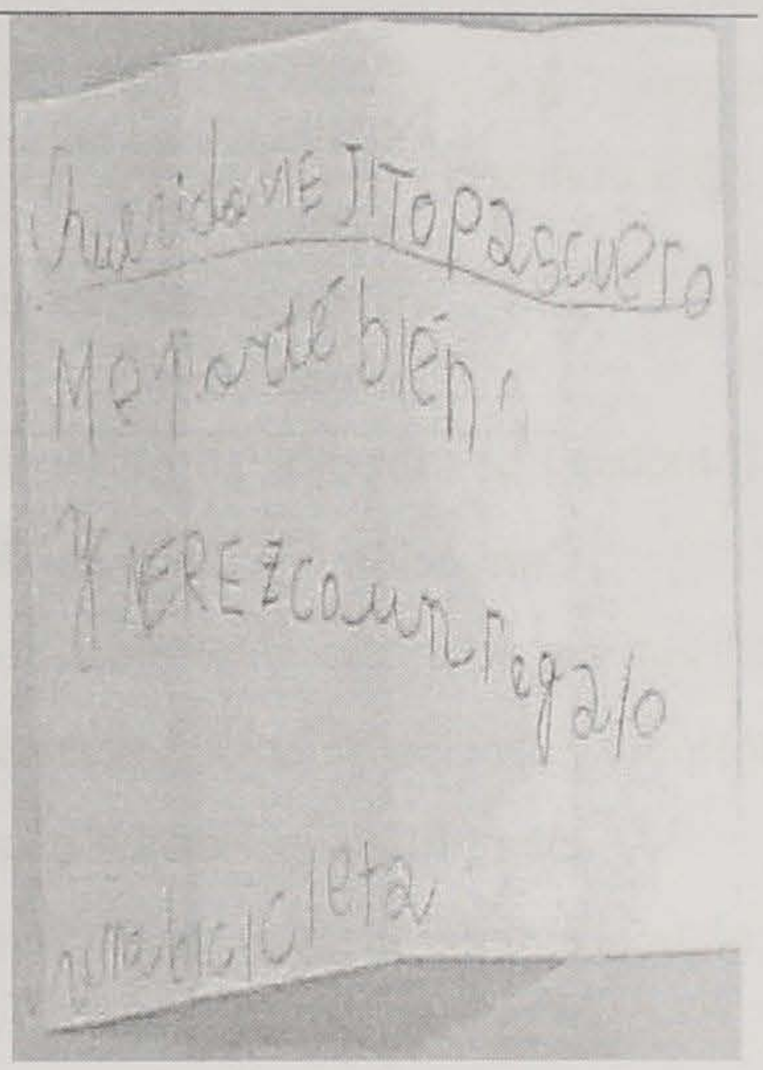
- "no tan grande para que te alcance lo que vamos a escribir"
- "no, no te va alcanzar, la hizo muy grande (hace cariño en su cara), yo le dije"
- "si, hay que hacerlas un poquito más grande C3"
- "te quedo una muy chiquitita"
- "(le indica una letra modelo) ..no tan grande, más juntito, pa que te quepa"
- "no tan grande, porque no te van a caber las otras con li, sí o no?"
- "no tan grande la letra C2, tienes que hacerla del mismo porte que está ahí C2 termino? deje su cuaderno ahí mueve la cabeza con no. de escribir las tres líneas?, ¿si?. mueve la cabeza con no. ya, yo te voy a ir a ver a tu puesto. que gigante te quedo esa letra"
- "si, pero hay que hacerle esto (indica) un poquitito más grande. Esta (a C5) un poquitito más grande (indica), más grande porque esas quedaron chiquititas. muestra su guía tía, cómo voy? bastante bien, vamos a la otra"
- "hay algunas chiquititas que hay que arreglar, cuáles serían las chiquititas que tenemos que arreglar indica. esa, ya cual otra?. indica. esa, esa, cual otra?. indica. claro esa, esa, cual otra tendríamos que arreglar indica. tendríamos que arreglar esa, cual indica Ya, me las arreglas y me las muestras. asiente con cabeza muestra hoja a profesora. arregló las pequeñas?. sí. y como yo veo unas pequeñas todavía las mías están bien usted arreglo todas las que tenía?. Si haber si muestra hoja. y esa? (indica) y esa de arriba no la borró?"

Una de las expresiones se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-19 presentada a continuación.

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-19 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) solo corrige el tamaño de letra (no tan grande). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar la carta que dictó a la educadora y copiar no tan grande para que les alcance. En

función de dichas indicaciones, la docente corrigió el incumplimiento de un criterio que debía cumplirse.

Tabla 6-19. Ejemplo 1 de intercambio que corrige forma

INT	Información	Registro
I	ya les cuento la sorpresa, hoy día le vamos a escribir la carta al viejito de pascua todo lo que ustedes quieran, o sea no todo, un juguete, el que quieran, quieren hacerlo o no? Quieren hacer la carta del viejito de pascua? pero me van a contar antes de hacer la tarjetita de navidad que quieres tu que te regalen para la navidad (la educadora pregunta a cada niño que quiere) hacer la carta del viejito de pascua? pero me van a contar antes de hacer la tarjetita de navidad que quieres tu que te regalen para la navidad (la educadora pregunta a cada niño que quiere) primero vamos a hacer nuestra carta, no tan grande la letra para que les alcance (reparte hojas en blanco) no tan grande la letra, lo vamos a escribir, lo vamos a hacer juntos en la pizarra ya lo vamos a notar todos los regalos que quieren ustedes ya como empezamos una carta, a quien va dirigida, al a quien va dirigida la carta al viejito pascuero (niños) viejito pascuero, entonces como le vamos a colocar arriba? viejito pascuero (niños). y si le ponemos querido viejito pascuero (educadora), sí (niños). vamos (escribe en pizarra) querido...vamos a escribir de todas las letras que hemos conocido hoy dia porque le va a encantar al viejito, va a decir y oh los amigos saben escribir con distintas letras las chiquititas son las minúsculas (niños) y las grandes son las mayúsculas (niños). Muy bien (educadora). ya, vamos escribiendo, están escribiendo?. vamos para poder seguir, entonces aquí dice querido viejito pascuero, ya, vamos escribiendo	

	eso chiquitito arriba, oh pero que están rápidos hoy día parece que quieren los juguetes rapidito. Querido viejito pascuero, querido viejito pascuero, que le colocamos después que le podemos decir, porque a él le gustan los niños que se comportan bien, entonces le vamos a colocar después viejito pascuero me porto bien y merezco un regalo por, ya escriban. Escribamos eso primero y de ahí escribimos lo que
R	(escribe)
F	no tan grande para que te alcance lo que vamos a escribir

Corrección a la distancia de las letras

Este tipo de error se caracteriza copiar muy cerca o muy distantes las letras entre sí. Se ejemplifica información que solo corrige e información que junto con corregir busca enseñar.

Expresiones que corrigen:

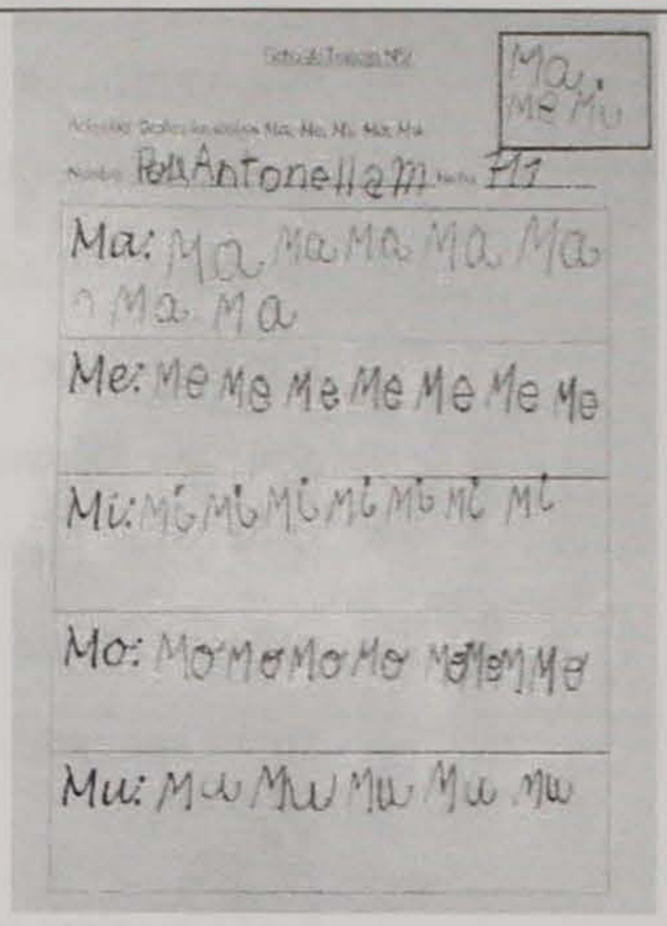
- "más juntitas, o si no no están parece sílaba, juntitas, juntitas son sílabas"
- "ya, júntalas más, eh junta más las letras, más pegaditas ahí, bien pegaditas para que me quepan"
- "tiene que hacerlas más juntitas ahora que les quepa"
- "no tan juntas porque si no va a aparecer m"
- " no tan juntas C3 (diminutivo) para que, C3 (diminutivo) no tan juntas"
- "estas las hiciste muy separadas (a C2)"
- "más juntito (a C3), más juntito, no están tan separadas"
- "bien juntitas ahí (indica con su dedo en hoja), dice primera sílaba de su segundo apellido"
- "más juntitas, así mira (indica en su hoja),i coloca la i bien juntita"

- "más separaditas, ma, me, mi, mo, mu, ahí (indica en su hoja), ma (al verla escribir), rayita y la m (mientras la ve escribir) mo"
- "ya, vamos ya tres mu...no tan juntas porque si no va a aparecer m, ... ahí ...ya..ya ...más separaditas, pero abajo, ya aquí (le indica con lápiz), vamos"
- "te está quedando lindo C3 (C3 sonríe) están muy juntas mi amor escribe (indica letras modelo) aquí abajo mejor, aquí, la misma esa acá,(indica en hoja) porque aquí queda muy junto...bien separadito para que se note le borra escritura a C3. Esta súper bien pero sabes para qué?, para que se note más separadito sí o no?, te parece? (sigue borrando) te parece?"
- "más apegadita ahí (le escribe), ya, vamos, al ladito tía (muestra su cuaderno). Ya"
- "más juntitas (a C2) una al ladito de la otra, así como están esas, más juntitas C2 rapidito, porque N (otro niño) va en la quinta línea. le habla a educadora y muestra su guía. bien, al lado la otra, bien, al ladito ahora la otra"
- "(borra escritura de C1) ..hagámoslo aquí mira, arribita, ma (señala letras modelo) ahí, bien separadito"

Uno de los ejemplos se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-20 presentada a continuación.

Desde el ejemplo presentado en la Tabla 6-20 se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) solo corrige la distancia (más juntitas). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar varias veces las sílabas. No se entregan indicaciones respecto a que tan juntas o separadas debían quedar las copias. En función de dichas indicaciones, la docente corrigió el incumplimiento de algo que fue informado como un criterio que debía cumplirse.

Tabla 6-20. Ejemplo 1 de intercambio que corrige distancia

INT	Información	Registro
I	...nos vamos a dedicar hoy día a escribir palabras que empiecen con la letra ... m ...miren para acá, ustedes van a escribir aquí. Dice actividad grafica, las sílabas ma, me, mi. mo. Mu (indica donde están). Vamos a copiar las sílabas (mostrando hoja a niños) para el lado, miren, siete veces para el lado. En el recuadro colocar chiquitito ahí, ma, me , mi, mo, mu. Entonces en orden se van a sentar en la mesita, se llevan la hoja a su puesto, escriben su nombre completo. Amigos el nombre completo de cada mesa. Yo les voy a colocar la fecha, ustedes me van a mirar hacia a acá para yo colocar la fecha. Ya haber como estamos	
R	(escribe)	
F	más juntitas, o si no no están parece sílaba, juntitas, juntitas son sílabas (caso 2)	

Expresiones que enseñan:

- "la goma, hay que borrar algunas ahí que están muy juntitas, mira. borra a C4. Tomamos el lápiz de mina. No, haber, bajamos, subimos, ahí (toma su mano para escribir) bajamos, subimos, guatita (varias veces) así, pero no todas juntas". **Guía los movimientos acompañando la mano del niño mientras los verbaliza.**

Corrección a los elementos de las letras

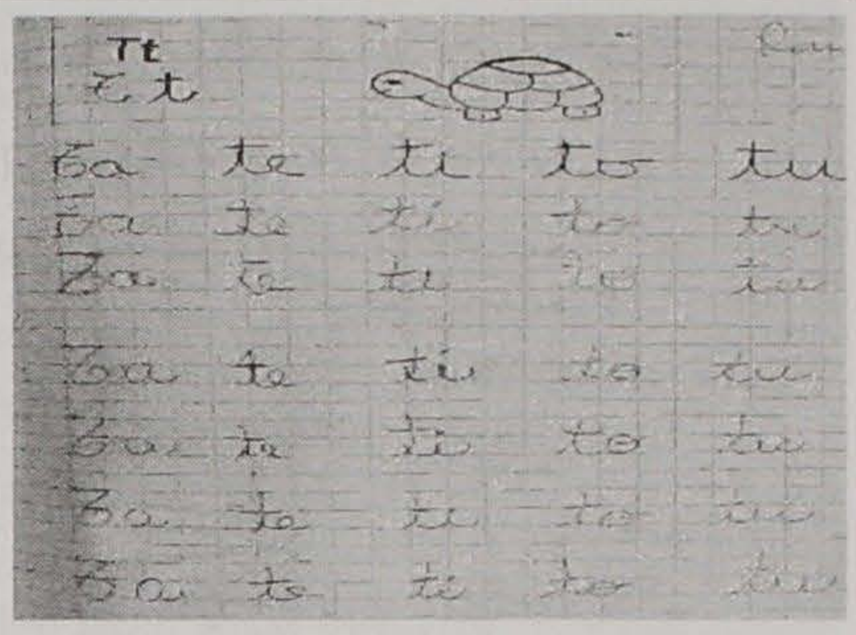
Este tipo de error se caracteriza por omitir la copia de algún elemento propio de una letra o copiar un elemento que no corresponde. El análisis realizado muestra que la información que se entrega se vincula solo con corregir.

Expresiones que corrigen:

- "mi amor no le haga pelotitas arriba de la letra (borra escritura), hazle puntito que con pelotitas se ve como raro, con un puntito ella es feliz"
- "haces la i igual que tu hermana con un circulo arriba, me da risa (indica), después el primero que vas a aprenderte este círculo no, es un puntito después cuando estén en primero medio les voy a hacer circulitos"
- "sin esa rayita (indica en su hoja)"
- "por aquí no le hagas la rayita lo que menos me interesa es la rayita"
- "el palito le falta, porque si no tiene el palito no parece t este palito es importante (indica)"
- "si, esa, correcto te faltan el palito de las letras (indica) te faltan dos, muy bien"

Uno de los ejemplos se inserta al interior de un intercambio en la Tabla 6-21 presentada a continuación. Desde el ejemplo presentado se observa que la información contenida en el feedback de corrección directa (F) solo corrige elemento (el palito te falta). Considerando las indicaciones entregadas por la docente (I) se concluye que el niño debía copiar las sílaba ta, te, ti, to y tu varias veces y que se entregó información caracterizando la letra t y lo importante es que lleve el palito.

Tabla 6-21. Ejemplo 1 de intercambio que corrige elemento

INT	Información	Registro
I	Ahora vamos a comenzar a trabajar la consonante que suena t (escribe tipos de letra t en pizarra) es primero la vamos a copiar en el cuaderno, la vamos a marcar (timbra en cuadernos) tienen que escribir primero la consonante con las vocales (escribe silabas con t y las vocales en los cuadernos).	
R	(escribe)	
F	el palito le falta, porque si no tiene el palito no parece t este palito es importante (indica)	

Los errores detectados han sido reportados desde investigaciones. Un tercio de los niños en su primer año de escolaridad no poseen habilidades perceptivo-motoras suficientemente desarrolladas para producir las formas de las letras del tamaño y claridad que se les solicita (Garton y Pratt, 1991). Considerando lo planteado, los errores de forma se deben manejar con cuidado, para no condicionar en los niños su agrado o no agrado por la escritura dependiendo de si los cometen o no. Desde los resultados reportados en la investigación respecto a los comentarios que realizan los niños, aun cuando los comentarios positivos y negativos no presentaron diferencia en ambos niveles (p=.241 en positivos y p= .063 en negativos) desde el análisis cualitativo se observa la motivación y preocupación de los niños por cumplir expectativas de convenciones. Desde los comentarios positivos se destaca: "tía yo no lo hago tan grande" (tamaño), "tía, estos puntos los hizo muy juntos, porque mire" (distancia), "mire tía estoy haciendo las vocales pa abajo primero" (ubicación) "yo lo hago parejito" (forma). Desde los comentarios negativos se destaca por un lado preocupación por no alcanzar a ocupar el espacio designado: "esto no nos va a alcanzar aquí", "me está quedando poco espacio", "algunos no me van a caber, me quedan tres líneas no más", "ah, no me va a caber", "es que no alcanza todo", "a mí no me va a caber todo", "no me cabe más", "oh, no me va a caer",

"no me va alcanzar todo el nombre aquí", "después me va a faltar porque ....(habla enredado y riendo)", "tía me pase de largo". Por otro lado se destaca la preocupación por el tamaño: "tía, pero este está muy grande, así que no...(no se entiende)", "me quedo una muy chiquitita, profe". Desde investigaciones, también se evidencia lo que le sucede a los niños con los errores. Ejemplo de ello es el discurso de un niño, donde la "chuecura" de una letra genera que no le guste escribir aunque reconozca que sabe: "es que no me gusta, pero sé (...) porque cuando escribo me sale chueco, por eso no me gusta escribir", aunque plantea que "si no me saldría chueco ahí sí me gustaría, pero como no me sale derechito, no po" (Díaz y Price, 2012). Otro ejemplo es un niño que es consciente de que le resulta más fácil escribir en superficie grande: *"me gusta escribir en las hojas porque son grandes y me cuesta menos"* (Arredondo et al., 2016). Se interpreta que le gusta porque puede escribir grande. Padres de nivel socioeconómico bajo también son conscientes de que a sus hijos les cuesta el tamaño pequeño. Un padre dice: "Mira cuando yo le enseñe a mi hijo… sabiendo que los niños no escriben igual que uno así chiquitito… el Gadiel escribía así grande (dibuja en la mesa simulando tener una hoja), hijo puedes hacerla un poco más pequeña, ya igual grande pero más chica, no está súper bien pero más pequeño, ya igual estaba grande y después yo le decía eso mismo pero aquí en el mismo cuadradito todo ya pu y lo hizo"... (Ceballos et al. 2016). Se observa que el padre es consciente de que le cuesta escribir pequeño por lo que le permite escribir algo grande, aun cuando lo motiva para que escriba más pequeño. Al respecto es importante destacar que desde la literatura se ha sustentado las implicancias que tiene la escritura con letra grande para la construcción de memoria muscular (Nelson y Trafford, 2003; Phillips et al., 2009, Lidbetter, 1913). El hecho que en primero básico se realicen más correcciones a la forma y ubicación puede estar relacionado con el hecho de que en primero básico se escribió solo con letra ligada y en soporte con pauta cuadriculada y caligráfica; condiciones que exigen que la letra sea de cierto tamaño para ubicarla en las zonas de escritura y saber en qué zonas de escritura ubicarlas. Si la letra es muy chica o muy grande puede que le falte zona por ocupar o que ocupe más de una y si no sabe dónde ubicarla evidentemente se cometerán errores.

Los tipos de letra y de soporte en la corrección

En dicho contexto de errores resulta relevante discutir el feedback, indicaciones y consultas que se presentaron según tipo de letra, y soporte considerando que los errores tuvieron la misma participación en kínder y primero básico (salvo forma y ubicación, cuya entrega fue mayor en primero básico) y que aun cuando la letra imprenta y soporte sin pauta solo se utilizó en kínder la letra ligada y soporte con pauta se utilizó en ambos niveles (aunque mayoritariamente en primero básico). Este análisis es relevante considerando la distinta complejidad que tiene la letra imprenta y ligada, el soporte sin y con pauta y la combinación entre ellos. Aun cuando se sustenta que el tipo de letra más conveniente es el que facilite al niño implicarse en la actividad de escribir y permita obtener resultados satisfactorios (Bigas y Correig, 2008; Fons, 2004 y López et al., 2015) la experiencia demuestra que es más idóneo y motivador escribir con letra imprenta mayúscula en los primeros cursos de parvulario porque el niño la imita y reproduce con mucha facilidad. La letra ligada es más difícil de ejecutar motrizmente, sobre todo para niños con funciones motrices poco desarrolladas. Ello porque exige destrezas grafomotoras para lograr la regularidad, ritmo y velocidad exigida (Condemarín y Chadwick, 2005). Respecto al tipo de soporte para escribir, el soporte con y sin pauta presenta ventajas (López et al., 2015); el soporte sin pauta evita las constricciones o exigencias que puede implicar el uso de pautas ya que permite realizar las grafías de un modo amplio y con libertad de movimiento. En cambio, respecto al soporte con pauta que se utiliza para apoyar el aprendizaje del tamaño y proporciones de las letras, así como su ubicación en el papel (permite apreciar mejor las proporciones de las letras y su ubicación sobre la página), se considera que se ha abusado de su utilización en general y de manera específica con niños con dificultades, al obligarlos a utilizar de manera estricta pautas que trascienden sus posibilidades motrices en un momento dado. En el caso particular del soporte caligráfico de 4 líneas el desafío es ubicar las letras según las zonas de escritura que ocupan.

Desde los hallazgos reportados en la investigación se evidencia que ambos tipos de letras y de soporte recibieron el mismo feedback (ver en Tablas 5-35 y 5-37); sin embargo, la combinación letra imprenta-soporte sin pauta y letra ligada-soporte con pauta si presentó diferencia. Se entregó más estrategia positiva de valoración a la combinación ligada-con pauta (ver en Tabla 5-39). Al respecto se esperaba que la letra imprenta y soporte sin pauta recibiera más feedback positivo y menos feedback correctivo que la letra ligada y soporte con pauta, por lo que el supuesto no se cumplió. Una explicación de la diferencia encontrada podría atribuirse a que al ser más compleja para los niños, los docentes buscaban mantener su motivación alta. Respecto a las indicaciones entregadas por los docentes se encontró que ambos tipos de letra y de soporte recibieron en promedio las mismas indicaciones (ver en Tablas 5-36 y 5-38); sin embargo, la combinación letra imprenta-soporte sin pauta y letra ligada-soporte con pauta si presentó diferencia. Se entregó más indicaciones en cómo copiar a la combinación ligada-con pauta (ver en Tabla 5-39).

A continuación se presentan ejemplos de los tipos de indicaciones cómo y dónde.

Indicaciones "como"

- "ahora de la otra forma, con la mayúscula", "tienes que mirarla y hacerla", "si, mochila empieza con m, primero escribir la m y después la palabra", "ya, grande, hazla grande (utiliza las manos) grande hazla, no tan chiquitita, grande", "si, marcando el caminito", "con uno grande y uno pequeño", "palito para arriba", "(mientras mira escribir a C1), dice igual como está ahí (modelo en mesa)", "puedes escribirlo con las dos letras también si quieres, porque tu como sabes leer, con la que escribo yo (indica escritura en pizarra), la ligada, la que quieras", "ya, anda a hacerlo allá (que vaya a escribir mirando letras modelo en su mesa)", " (le escribe a C3) recuerda que la t es alta las otras son bajas, ya, te saltas un reglón dos reglones, se saltan dos reglones", "así hay que hacerla, si es una vuelta y ahí,

tenemos", "si, así está el caminito con los puntitos mira, esa es la manuscrita mira (indica), tenemos las cuatro formas uno, dos, tres y ahí voy a hacer la última que es así (la hace) ves? ah, están todas o no? Ah (completa letras en la pizarra), ya le, li, lo lu y terminamos ya", "con paciencia, tome el lápiz bien firme, eso, arriba, bajamos, arriba"

Indicaciones "donde"

- "entonces sáltate más", "(le escribe a C3) ya, te saltas un reglón dos reglones, se saltan dos reglones", "si, ahí parte", "correcto, el cielo esta arribita, entonces la letra comienza en el pasto y llega hasta el cielo. Todo esto es el cielo (pinta con celeste) esto es el pasto (pinta), esto es el cielo (pinta), esto es el pasto (pinta)", "correcto porque es una letra que nos ocupa la parte del cielo y la parte del pasto Entonces hay un espacio entre una línea y otra (sigue pintando a C1)", "ahí, abajito de la...", "ya aquí (indicando en su hoja) y terminamos, ya (mientras orienta a C1 a escribir y le pregunta que estás haciendo?", "Acá abajo (indica en su hoja), ahí", "ahí (indica en su hoja)", "pero es que puedes abajito", "no importa, lo ponen abajito", "eso, ya ahora anda escribiendo al lado", "e indica en hoja, júntala ahí", "mira aquí te caben mejor (indica en hoja), no te va a alcanzar", " abajito, lo haces como la…", "aquí arriba C5 (indica en hoja), preunic, ahí arriba, ahí", "si, ahí mismo", "le, sabes lo que dice ahí? lechuga, que rica la lechuga, me encanta con harto limón, donde vamos a colocar la lechuga, le empieza con la letra, con la silaba. (indica en hoja) ya señorita ahí vamos", "y a este lado? (indica en hoja y le hace cariño en la cara) (le hace cosquillas, le canta una canción con su nombre)", "aquí (indica en hoja y se ríe), te perdiste", "ahí estabas escribiendo luna, ya sigue, ya mi vida, luna, ya mi amor porque tenemos que ir a hacer la actividad con la tía Karen, aquí (indica en hoja) se me perdió, ahí está, ya", "pero puede empezar por arriba si no es más fácil, "arriba de la n", "al principio, ya", "ya dice lo, muy bien eso, acá, acá, ahí, en ese cuadrito", "C5 cómo vamos? eso está muy bien ya,

escríbelas abajo", "C1 tu cuaderno (indica donde escribir)", "abajito, vamos, ahí (a C3) mientras le escribe en su cuaderno (le sigue escribiendo), vamos", "ahí arriba (a C6 para que escriba en la pizarra)", "abajito pues", "no, yo le dije en la página de al lado", "bien C6, vamos si, siga abajo (le indica)", "...ya C5 hágala en la esquinita", "ya, abajo ahora (escribe)", "al lado acá, acá (indica)", "correcto, y después escribimos ahí, que es eso?. En el pasto, si, tiene que llegar al pasto al suelo no. Si pu en el pasto escribimos, acuérdate que algunos llegan al cielo y otras llegan bajo el suelo. Ah, entonces la vamos a escribir al lado entonces", "si, ahora hay que hacer al ladito la otra hasta que se terminen las líneas", "si, muy bien, ahora continuamos la línea de abajo", "si, hasta abajo, correcto", "si, ahora abajo (indica)", "bien (a C5) vamos en la línea de abajo, muy bien", "bien (a C5) abajo ahora

Respecto a las consultas realizadas por los niños en los tipos de letra se encontró que realizaron más consultas generales (englobando qué, cómo y dónde) en letra ligada que imprenta (ver Tabla 5-35) y en el tipo de soporte se encontró que realizaron más consultas generales (englobando qué, cómo y dónde) y respecto a cómo copiar en soporte con pauta (ver 5-38). En la combinación letra imprenta-soporte sin pauta y letra ligada-soporte con pauta se encontró que en la combinación ligada-con pauta se realizaron más consultas generales (englobando qué, cómo y dónde) y respecto a cómo copiar (ver en Tabla 5-39). Si la combinación letra ligada-soporte con pauta presentó más indicaciones, si la letra ligada recibió más consultas generales y en el foco cómo, si el soporte con pauta y la letra ligada-soporte con pauta recibió más consultas generales y en el foco cómo copiar, es posible concluir que para los niños de kínder y primero básico, la copia que involucra ligada y soporte con pauta les resulta más compleja y por ende necesitan más ayuda.

A continuación se presentan ejemplos de los tipos de indicaciones cómo y dónde.

Consultas en "cómo"

- "¿así tía?"; "' ¿así tía mire?"; "¿tía así"; "¿así profe?";"¿ profe así?", "¿y cómo la hago entonces aquí?", "¿en filita, en filita tía?", "¿con guatita?", "¿chiquitita?"
-

Consultas en "donde"

- ¿"la hago al medio"?, "¿ahí?", "¿tía, ahora abajito de esta tía?", "¿tía, puedo escribirla por aquí?", "¿cómo!, a donde la tenemos que hacer?", "¿tenemos que hacer la d en el puro pasto?", "¿ahora ahí? (indica)", "¿ahí no?", "¿a dónde escribo?", "¿aquí?, aquí? o no (indica en hoja)"?, "¿tía...una aquí (no se entiende)aquí?", "¿acá? (indica)", "¿tía, está la hago ahí? (indica), esa la hago ahí? (indica)", "¿un aquí?", "¿aquí para abajo, tía?", "¿tía aquí igual?", "¿dónde la tenemos que hacer tía?", "¿más abajo?", "¿tía por acá, abajo? (muestra en su hoja)?", "¿tiene que pasar para el pasto?", "¿esta con esta tiene que llegar al pasto? (indica en proyección en pizarra)?", "¿tía, en el pasto (indica en su hoja)?", "¿6 del 07 aonde la escribimos?", "¿tiene que llegar hasta abajo?".

La distinta complejidad que representa para los niños ambos tipos de letras evidenciada en esta investigación, fue reportada desde los hallazgos de Borzone de Manrique (2007), al concluir que un 90% de niños de primero básico logra el puntaje máximo en fluidez y precisión en escritura con letra imprenta mayúscula, en comparación a casi un 60% que alcanza dicho puntaje en escritura con letra cursiva. Esta complejidad también es reconocida por la madre de un niño de kínder al expresar: "hace las letras todas separadas, imprenta es más fácil para él, pero la manuscrita la "a" manuscrita las colitas como él le dice las hace al final y se las hace separadas" (Romero et al., 2016).

Sin embargo, resultados obtenidos desde los hallazgos al comparar la entrega de indicaciones y consultas en cada nivel, amplían el problema. Respecto al tipo de letra, tipo

de soporte y combinación letra-soporte, las indicaciones docentes sobre qué y cómo copiar fueron más que las consultas de los niños considerando ambos tipos de letra, de soporte y combinaciones; sin embargo, en el foco donde copiar indicaciones y consultas fueron las mismas. Se concluye que en el foco "donde" los niños tuvieron más necesidad de realizar consultas en comparación a los focos "que" y "como". El que estos resultados se obtengan en ambos tipos de letra, soporte y combinación de letra y soporte, conlleva a interpretar que no solo en variables considerabas más complejas desde la literatura (letra ligada y soporte con pauta) los niños generan más consultas, sino que en variables consideradas menos complejas (letra imprenta y soporte sin pauta).

Dos intervenciones interesantes y necesarias de discutir son las intervenciones de búsqueda de feedback e intervenciones de comentarios docentes y niños. La búsqueda de feedback revela la necesidad que tienen los niños de recibir feedback del adulto y esa necesidad se manifestó más en kínder. Desde los hallazgos de la investigación se reporta que los niños realizaron en kínder, en comparación a primero básico, más solicitudes de feedback (p =.036) y del tipo que combina lo verbal con lo gestual (p =.037). Además en este nivel se realizaron más solicitudes verbales-gestuales que solo gestuales (p =.021); mientras que en primero fueron las mismas. Desde el contenido del discurso de las solicitudes verbales-gestuales es posible evidenciar interesante y variada información: llaman de manera insistente al docente: "tía, tía, tía, tía (levanta su hoja)", "mire tía, tía, mire tía (le muestra su pizarra), tía, tía, mire tía, tía, mire tía, tía, tía, tía, mire tía, mire tía, mire tía, Tía mire (le muestra su pizarra)", "mire profe, profe (muestra hoja), profe, profe, profe mire, profe, profe mire"; informan que cumplieron con expectativa: "tía hice todas las que usted me dijo, yo hice siete (muestra su hoja a educadora), tía mire, mire"; quieren que el docente entregue un feedback en proceso: "profe yo lo hago así mire (muestra como escribe)"; explicitan en lo que quieren feedback: "mire tía, tía mire, mi mama me quiere" e incluso cogen al docente: "ya escribí ésta (indicando en hoja), tía reconocí esa (la toma del brazo), ya reconocí esa (indicando en hoja)". Como se evidencia, los niños tienen gran necesidad de que los docentes les digan si su escritura está bien o mal, hallazgo

reportado desde investigaciones con niños y docentes. Una docente afirma "una de las cosas es que ellos necesitan que vos les leas lo que ellos escribieron y que vos les digas qué está bien y si está mal que les digas dónde está mal: ¿dice acá esto?" (De la Cruz et al., 2002). Desde la investigación de Arredondo et al. (2016), los niños expresar: "en escribir lindo para que mi mama me diga que está lindo, porque me gusta cuando mi mama me dice que mis tareas están lindas, me pongo feliz", "me gusta que ella esté conmigo porque me dice que está lindo y eso me pone muy feliz". "le diría que mire bien lo que yo hago y si lo hace lindo lo felicito y si lo hace feo le digo que lo haga otra vez y que me pregunte si está bien o mal". Desde todos los discursos se visualiza la dependencia hacia el juicio evaluativo del adulto, dependencia que se encarna porque en el último discurso los niños se refieren a lo que ellos harían si fueran el docente y lo que harían es reproducir con sus alumnos la práctica de dependencia que ellos experimentan. Considerando todo lo sustentado en el marco teórico respecto a la preocupante dependencia (y falta de un aprendizaje autónomo y autorregulado de la escritura) que tienen los niños del juicio evaluativo docente, las escasas posibilidades de aprendizaje que ello le ofrece y el potencial que significa un feedback que favorezca autonomía y autorregulación y enseñe estrategias, hay que replantear la naturalización que existe respecto a que los niños necesitan que sea el docente quien evalué su escritura, como si ellos no pudieran o no pudieran aprender a hacerlo; porque pueden.

Por su parte los comentarios que realizan los niños revelan la necesidad que tienen de expresarse, de comunicarle al docente las emociones agradables y desagradables que se vinculan con su experiencia de escribir. Desde los hallazgos reportados en la investigación nos evidencian diferencias entre kínder y primero básico ($p = .214$), los niños realizan en ambos niveles los mismos comentarios. Ello deja entrever la gran necesidad que tienen de expresarse cuando escriben. Otro hallazgo es que los comentarios positivos ($p = .241$), y negativos ($p = .063$), tampoco presentan diferencia en los niveles educativos. Aun cuando no se observaron diferencia, la riqueza cualitativa de la información contenida en los comentarios es de gran relevancia considerando los resultados reportados por

investigaciones cualitativas latinoamericanas respecto a la relación que niños de contexto socioeconómico bajo y marginal construyen con la escritura. Las implicancias que tiene la discusión realizada es de alto impacto para las prácticas de feedback de docentes de kínder y primero básico de contextos socioeconómicos bajos.

Desde los comentarios positivos se evidencia que los niños tienen gran interés y preocupación por informar al docente de cuanto llevan escrito y cuanto les falta, evidenciándose en sus discursos la satisfacción por llevar muchas copias o porque les faltan pocas: "una, dos..... tía yo llevo cuatro; "yo hice 12", "yo llevo 4", "me faltan dos, ...me faltan dos", "me falta solo una", "me faltan poquitas", "tía, mire cuanto me falta", "sabe cuántas llevo tía? tía", "tengo otra más"; "ya me falta poco (borra y escribe), a mí también me falta una", hice otra tía". Desde los discursos se interpreta que realizaban actividades donde debían copiar muchas veces. También se reportan discursos de sensaciones agradables al escribir, de satisfacción con lo realizado, de motivación para escribir. Se destacan expresiones que reflejan seguridad: "esto es facilito (mientras copia de la pizarra)", agrado: "oye, esa me gusta", satisfacción; "oh me salió bien esa letra", "a mí me queda bonita", "me está quedando todo bonito como me está quedando tía?", "las mías están bien" y motivación: "y ahora que puedo escribir?", "tía, quiero hacer esta". Se visualiza que los niños utilizan valoración a la tarea mediante calificativos positivos como: bien, bonita, bonito, bien; considerados contraproducentes por lo sustentado al inicio de este apartado. Estas opiniones son de un gran valor y los docentes deben ser conscientes de ellas. Que niños de nivel socioeconómico bajo expresen agrado e interés por escribir es una gran motivación y desafío para que los docentes busquen la forma de que ese agrado y esa motivación no decaigan. También hay expresiones que reflejan satisfacción por cumplir expectativas en convenciones: "tía yo no lo hago tan grande" **(tamaño),** "tía, estos puntos los hizo muy juntos, porque mire" **(distancia),** "mire tía estoy haciendo las vocales pa abajo primero" **(ubicación),** "yo lo hago parejito" (**forma).** La forma en que se expresan sumado a los tipos de errores que se corrigieron permite interpretar que están muy pendientes de cumplir con las convenciones exigidas y de comunicarlo al docente.

Desde los comentarios negativos se evidencia gran preocupación por no lograr copiar en el espacio asignado. Los niños expresan: "esto no nos va a alcanzar aquí", "me está quedando poco espacio", "algunos no me van a caber, me quedan tres líneas no más", "ah, no me va a caber", "es que no alcanza todo", "a mí no me va a caber todo", "no me cabe más", "oh, no me va a caer", "no me va alcanzar todo el nombre aquí", "después me va a faltar porque ....(habla enredado y riendo)", "tía me pase de largo". Al respecto, preocupa que un problema de espacio, de superficie para escribir se transforme en un obstáculo para escribir, considerando además que a los niños les cuesta hacer la letra de un tamaño pequeño. Lo relevante es que como manifestaron en los comentarios positivos, hay motivación e interés y el espacio asignado no debiera ser un obstáculo menos cuando ellos hacen en general una letra grande. De la misma forma les preocupa el tamaño de la letra que hacen. Como se observa en los discursos, es un problema hacerla muy grande: "tía, pero este está muy grande", pero también hacerla muy pequeña: "me quedo una muy chiquitita, profe". Cuando se analizaron los tipos de errores corregidos, se discutió en torno a la necesidad que tienen los niños de escribir con letra grande. Por ello, los docentes deben ser conscientes que el perfeccionamiento del tamaño (Chartrel y Vinter, 2008; Conti, 2012; Graham y Santangelo, 2012), dependen del adecuado control de la motricidad fina. También realizan comentarios vinculados a sentimientos de incapacidad para escribir: "no sé; el ultimo no me lo sé (indica nombre pegado en mesa", "tía, tía, esta no se hacerla", "ah, no sé cómo se hace", "no sé; el ultimo no me lo sé (indica nombre pegado en mesa"; comentarios que reflejan necesidad de ayuda y dependencia hacia el adulto: "tía, no se vaya para que me ayude", "tía necesito ayuda", "tía me ayuda o me cambio allá"; preocupación por equivocarse: "ay me equivoque"; preocupación por demorarse: "que 11, 12 tarda mucho" y no querer copiar: "tía yo no quiero hacer esta tía, no quiero hacer esta la de abajo"; "pucha, es que yo no la quiero hacer tía me ayuda?". Estas expresiones constituyen una alerta, debido al riesgo que existe de que los niños se desmotiven y no persistan en sus esfuerzos; características reportadas desde la investigación de Murillo (2013), donde los profesores reconocen como características en los niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura y escritura en primer grado, rendirse

fácilmente, carecer de persistencia, no mostrar interés por aprender a leer ni escribir y no querer escribir". El cuidado que hay que tener con los niños en el aprendizaje de la escritura es expresado con fuerza desde padres y docentes de contexto socioeconómico bajo. Desde la investigación de Romero et al. (2016), las familias hablan de cómo las dificultades generan estrés, cansancio y enojo: "con ese cuaderno (apunta al cuaderno que utilizan en sala y envían tareas a la casa) llora llora porque la letra "A" no se sale es como que se frustra", "el problema es cuando son muy difíciles (las tareas) se me estresa altiro, le dan como esos altibajos", "cuando el hijo empieza a hacer las tareas y no puede hacer algo se estresa se… cómo se llama la palabra empieza a rascarse la cabeza y el yo no puedo yo no puedo! O se me cansa la mano estoy muy cansado o dice aaah todo el día haciendo tareas en la escuela llegar aquí a la casa y más tareas (enojado)", "se quejaba que le dolía la mano, hasta llega a llorar". Desde la investigación de Ceballos et al. (2016), una madre expresa su rabia: "rabia, mi pensamiento fue cómo le enseñan en la escuela si llega al punto de no querer hacer la tareas". Desde la investigación de De la Cruz et al. (2002) un maestro expresa "hay que manejarlo bien con mucho cuidado porque es una frustración muy grande cuando vos le decís que se equivocó, (...) sino se sienta y no escribe nunca más nada". Desde la investigación de Díaz y Price (2012) un niño expresa que la escritura le gusta "más o menos (...) porque no sé escribir".

En lo que respecta a los comentarios que realizaron los docentes, desde los hallazgos se reporta que en kínder los niños recibieron más comentarios que en primero básico (p = .013). En los docentes no fue posible comparar los comentarios positivos y negativos entre kínder y primero básico, ya que los datos fueron insuficientes para el análisis estadístico. Sin embargo, desde el análisis de los comentarios surge información muy relevante. Los comentarios docentes se vinculan con dos focos. Un foco es mantener motivados a los niños y darles ánimo y el otro foco es recordarles las expectativas que tienen respecto a la escritura. Desde el primer foco, los docentes utilizaron expresiones para dar ánimo y motivar, como las siguientes: "no importa", "(hace cariño en cara de C1), ya C1, vamos C1, vamos", "te faltan dos", "ya, vamos terminando", "ya C3, nos queda la última",

"vamos", "ya, vamos C2 con otra", "mira la C2 está como así (hace movimiento rápido con las manos) eso C2, vamos C2, te vas a ganar la cama elástica, ah, prendió la cosa", "estaba bien, si no estabas confundida", "la última", "no puede ser C4, ah te queda la última, termínala", "ya C5 vamos (no escribe)", "queda la última", "te queda una más", "te falta un poquito", "te queda una más", "ya, falta esa y esa y vamos al patio, apúrate", "te falta una sola", "C1 parece que va a ser el primero en salir con el C3, C6 y el N", "no importa mi amor, la que está al lado la corriges", "apúrate C5 te queda...", "ya vamos, ya C5 vamos", "ah el C3 va a terminar todo ahora" "ya vamos". Desde el segundo foco, los docentes utilizaron expresiones que aun cuando puedan buscar que los niños persistan; deben ser tomadas con cautela no solo por los mensajes subjetivos que tienen y por la interpretación que le pueden dar los niños considerando la vulnerabilidad que presentan antes los comentarios evaluativos que se les entrega a su escritura, sino porque lo que se les exige no están en condiciones de lograrlo. Los comentarios debieran ser siempre en positivo o de constituir una crítica ser acompañados por algo positivo. Los docentes utilizaron muchas expresiones para criticar lentitud: "te has demorado mucho C3 (mira su hoja y la retira)", "pero te falta todavía, no has terminado", "vas quedando atrás C4", "Vamos C3 te estas demorando mucho", "ya, eh ya vamos, más rapidito", "ya, vamos transcribiendo rapidito, vamos rapidito, C3 mas rapidito", "C2 más rápido rapidito C2, más rapidito C2", "...no sea flojito". Todos los comentarios critican lentitud y exigen rapidez; sin embargo, la rapidez para copiar no es "amiga" de los niños a esta edad. Su escritura es lenta y dificultosa y lo más probable es que si cometen errores escribiendo a su ritmo, más los cometerán si la hacen rápido.

En un contexto de resultados donde se evidencia que los niños solicitan más feedback en kínder que en primero y más del tipo donde hablan y muestran su escritura es relevante destacar que en kínder y primero básico los niños realizan las mismas consultas y reciben las mismas indicaciones (en contexto de feedback positivo y correctivo), a excepción del foco qué copiar en feedback positivo ya que en kínder se entregan más ($p = .033$) que en primero. Se interpreta que los niños necesitaron más indicaciones sobre qué copiar que en primero básico. Este tipo de indicación se vincula con lo que hay que hacer y ello

generalmente está dado en las indicaciones generales entregadas por los docentes. Por razones que habría que explorar, los niños necesitaron que se les volviera a recordar lo que había que hacer. Otro hallazgo interesante es la participación que tuvieron las indicaciones docentes y consultas niños al interior de cada nivel en contexto de feedback positivo y correctivo. Desde la investigación se reporta que en ambos niveles las indicaciones fueron mayores que las consultas, a excepción de las indicaciones con foco en cómo o dónde copiar en feedback positivo. Mientras que en kínder fueron más que las consultas (p = .025) en primero básico fueron iguales (p = .185). De ello se interpreta que en primero básico los niños tuvieron un rol más protagónico en consultas sobre "cómo o donde" copiar en comparación a kínder. Considerando los resultados de consultas e indicaciones obtenidas en tipo de letra y de soporte, se interpreta que ello se vincula con el hecho de copiar con letra ligada y en soporte con pauta.

6.3 Transición

Hemos llegado a un punto crítico de la discusión, ¿qué les ofreció la transición a los niños en cuanto a feedback? **Recapitulemos la relevancia que tiene la transición.** La transición de kínder a primero básico no solo es relevante porque constituye la última transición educativa de la primera infancia, sino que es de máxima relevancia porque tiene el potencial de influir positivamente en las experiencias posteriores (Fabian y Dunlop, 2002, 2006) y porque los resultados que los niños obtienen en primer grado están altamente correlacionados con su experiencia en educación preescolar (Cueto & Díaz, 1999; Díaz, 2007). En dicho contexto, los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas (Vogler et al., 2008) deben ser analizados, ya un principio fundamental durante la transición es justamente el de continuidad, considerado (Díaz, 2007). Nuestro país asumió hace años la responsabilidad de proteger la transición y cuenta con una resolución de articulación y un decreto de transición a la fecha. El desafío es grande, lograr articulación curricular para asegurar ingreso, retención y progreso en la enseñanza formal, fundamentando que el paso entre un nivel a otro puede ser decisivo para el niño y niña respecto a su disposición al aprendizaje y a la escolaridad en general.

De esta manera, los establecimientos que cuenten con nivel de educación parvularia están obligados a realizar las acciones necesarias para favorecer en los niños una transición positiva que les permita no solo ingresar a primero básico, sino que tener éxito en este nivel educativo. Y en dicho contexto de transición, la evaluación del desarrollo de la alfabetización de los niños antes, durante y después de ingresar a la escuela es un problema (McLachlan, 2008) que requiere la colaboración y negociación entre los centros para la primera infancia y las escuelas primarias para apoyar la continuidad en el desarrollo lingüístico y la alfabetización (Phillips, McNaughton y McDonald, 2001) durante la transición. De manera particular, es un desafío lograr que la evaluación aporte a la autorregulación y autonomía de aprendizajes vinculados a la alfabetización (Bigas y Correig, 2008; Fons, 2004; González, 2013), porque es una tarea más compleja que en otros niveles educativos (Fons, 2004). **Ahora recapitulemos la relevancia que tiene la transición para niños de contexto socioeconómico bajo.** Los niños pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente constituyen uno de los grupos de riesgo de realizar transiciones difíciles a la escuela (Peters, 2010). Como plantea Perrenoud (2006), las familias de estos niños no cuentan ni con la experiencia ni con las oportunidades de las clases favorecidas; por ende para sus hijos el aprendizaje se traduce en la apropiación de un oficio que tiene un carácter intersubjetivo en la construcción de la nueva identidad de alumno (Perrenoud, 1996, 2006). Para poder tener éxito en la apropiación de dicho oficio se requiere del aprendizaje de los saberes y las prácticas asociadas al trabajo escolar (Perrenoud, 2006), los que constituyen un conjunto de rutinas destinadas a dominar el curriculum (saber leer, escribir, hacer ejercicios) y comprometerse con él (disciplina, seriedad, sentido de esfuerzo, sentido común, cierta conformidad intelectual, compromiso con el trabajo, respeto a las convenciones y normas de presentación, respeto a las reglas de cooperación y de comunicación, búsqueda de la excelencia y estrategias efectivas ante la evaluación). En el contexto de evaluación, aprender a ser evaluado es muy complejo para niños de contextos socioeconómicos bajos; siendo la corrección y la sanción (Perrenoud, 2006) focos relevantes de analizar al interior de la comunicación. En un escenario donde aprender a ser evaluado resulta complejo, la

retroalimentación se posiciona como una importante oportunidad al estar validada como una práctica de alto impacto para reducir las brechas de resultados de aprendizaje a favor de niños con bajo capital cultural (Farbert, 2012, Pianta et al., 2007) y de manera particular para maximizar el aprendizaje de la escritura (Duijnhouwer, 2010; Harris, 2002 y Pressley, 2001). Sin embargo, el que no constituya una práctica habitual para los niños constituye una desventaja para su aprendizaje (Veyrunes y San Martín, 2012) y los coloca en riesgo debido a que de no ser aprendido el oficio de alumno se puede generar la exclusión. De esta manera, ofrecer a los niños durante la transición una retroalimentación que aporte lo mejor posible a su aprendizaje es un desafío para kínder y primero básico. En un contexto de tal desafío, los hallazgos de la presente investigación son discutidos desde las actividades de escritura, tipo de letra y de soporte en que se presenta el feedback y considerando las tensiones y exigencias que se instalan desde kínder al interior de la escuela (Lasnibat, 2011) para que aporte al logro de indicadores que permitan mantener la subvención desde la ley SEP.

El hecho que la escritura constituya un indicador de mejora en el rendimiento por medio del Simce de escritura puede explicar que en kínder predominen actividades grafomotoras fuertemente vinculadas con destrezas que se consideran un apresto para la escritura. La postura de los directores en cuanto a adelantar el proceso de escolarización, separando las fronteras entre kínder y primero básico y orientando la práctica pedagógica de las educadoras para obtener mejores resultados en el Simce, puede explicar que predomine la utilización de letra ligada y soporte con pauta. Por otra parte, el hecho de que las educadoras sientan que deben privilegiar una entrega formalizada de contenidos y un entrenamiento para la evaluación por sobre una interiorización del aprendizaje y que deben adaptarse a lo que se les exigirá en primero básico también puede estar influyendo en que utilicen preferentemente un tipo de letra y de soporte que se utiliza desde primero básico con exclusividad.

Respecto al feedback, el hecho que en primero básico se entregue menos valoración personal también puede ser explicado por lo planteado anteriormente. Desde primero básico es muy fuerte la presión y exigencia para que los niños aprendan rápidamente a leer y escribir por lo que es probable que se privilegien elementos más prácticos que valorativos al evaluar el desempeño del niño. Ello puede ser potenciado por una visión de niño más vinculada a alumno o estudiante, que no requiere de tanta afectividad sino más bien de disciplina y corrección para aprender. La exigencia de aprender a leer y escribir convencionalmente en primero básico puede explicar también que en dicho nivel aumente la corrección de la forma y ubicación de las letras, errores comunes en escritura con letra ligada y soporte con pauta. Sin embargo, es relevante destacar que en primero básico se entregó más información estratégica que en kínder, aun cuando en ambos niveles se utilizó un tipo de letra y de soporte que necesita de este tipo de información.

Respecto a las intervenciones de niños y de docentes, las diferencias observadas también pueden ser explicadas desde las dinámicas que caracterizan a cada nivel educativo. En primero básico los niños realizaron menos intervenciones de búsqueda de feedback y menos del tipo verbal-gestual y los docentes realizaron menos comentarios e indicaciones para escribir. De ello se interpreta que en kínder los niños fueron más espontáneos para solicitar feedback verbal y gestualmente y que los docentes también fueron más espontáneos para realizarles comentarios mientras escribían. Se interpreta que en kínder los niños tenían interés y/o necesidad de que el docente mire su escritura; sin embargo, el hecho de que en primero básico disminuyan sus intervenciones no necesariamente se puede atribuir a que no sienten interés o necesidad; sino que se puede deber a que no se atreven o a que aprendieron a que deben esperar a que el docente se acerque y de ser así, estaría vinculado al aprendizaje del oficio de alumno que de acuerdo a Perrenoud es tan importante como crítico para mantenerse incluido en la escuela y no ser excluido. Respecto a las indicaciones, el hecho de que disminuyan solo las vinculadas a qué copiar; puede deberse a que en primero básico los niños han avanzado en aspectos atencionales, de concentración que les permiten estar más atentos a las indicaciones o que los profesores

son más claros en la entrega de indicaciones lo que tare como consecuencia que no pregunten tanto respecto a lo que hay que hacer. El hecho que en ambos niveles los niños realicen las mismas consultas da cuenta que avanzan a primero básico con la misma necesidad de saber qué, cómo y dónde copiar y que contrario a lo que sucedió con la búsqueda de feedback fueron capaces de continuar expresándola verbalmente en primero básico. Lo mismo sucedió con los comentarios, el interés o necesidad de expresarse al escribir lo mantuvieron en primero básico.

Si en la transición, la continuidad se considera un principio clave; considerando los hallazgos se debiera formular también la siguiente pregunta ¿El simple hecho de que haya continuidad durante la transición, la hace positiva?. Los resultados evidencian que es necesario analizar el tipo de información que tiene continuidad y discutir si es un tipo de información que aporta o no aporta al aprendizaje.

Respecto a la transición individual, la dimensión personal es muy relevante y desde esta investigación a partir de los hallazgos estadísticos emergen una serie de datos por caso que se posicionan como "ruidos" a los que hay que colocar atención; sin embargo, esta investigación asume como una limitación importante no contar con otro tipo de información que permitiera dar mayor sentido a la información. Por ejemplo, muestras de escritura de todos los casos, desempeño de escritura en evaluaciones, etc. Sin embargo, aun en este contexto de limitación planteado, es posible generar reflexiones y preguntas a partir de los "ruidos" detectados desde las categorías y subcategorías en las que se destacó cada caso.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 1. No solo realizó más consultas de diverso tipo que sus compañeros, sino que recibió más indicaciones de diverso tipo y ello fue independiente del tipo de letra y de soporte. Se interpreta que necesitó más hacer consultas y los docentes detectaron que necesitaba más indicaciones aún en actividades con un tipo de letra y de soporte que desde la literatura se

sustenta que son menos complejos para los niños. Ello sumado al hecho que en ambos niveles se destacó por recibir en promedio más corrección, en kínder con foco en elemento y en primero con foco en primero, permiten interpretar que la copia le resultó más difícil que a los otros casos. También se destacó por recibir más corrección con foco en convenciones pero también en foco sentido.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 2. No solo realizó más consultas de diverso tipo que sus compañeros, sino que recibió más indicaciones de diverso tipo y ello fue independiente del tipo de letra y de soporte. Se interpreta que necesitó más hacer consultas y los docentes detectaron que necesitaba más indicaciones aún en actividades con un tipo de letra y de soporte que desde la literatura se sustenta que son menos complejos para los niños. Ello sumado al hecho que en ambos niveles se destacó por recibir en promedio más corrección, en kínder con foco en elemento y en primero con foco en primero, permiten interpretar que la copia le resultó más difícil que a los otros casos. También se destacó por recibir más corrección con foco en convenciones pero también en foco sentido.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 3. Se interpreta que necesitó en kínder hacer más consultas (que) que sus compañeros en soporte sin pauta y en la combinación letra imprenta y soporte sin pauta (cómo), nivel donde además recibió más corrección por cometer errores de tamaño. En primero básico recibió más corrección por cometer errores de elemento y realizó más comentarios negativos.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 5. En kínder cometió en promedio más errores en elemento y forma y en primero básico más de ubicación, realizando en promedio más consultas (cómo) al copiar en soporte con pauta, contexto donde recibe además más feedback positivo (logro) al igual que en letra ligada.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 6. En kínder cometió en promedio más errores en ubicación y forma y en primero básico realizó más comentarios negativos.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 8. En primero recibe más corrección indirecta y corrección en elemento.

El caso 4 no destacó como caso atípico en ninguna categoría o subcategoría.
El caso 7 solo cuenta con una categoría (menos valoración en kínder).
El caso 9 solo cuenta con una categoría (tamaño).
El caso 10 solo cuenta con una categoría (menos valoración).

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 10. En kínder recibe más valoración y realiza más consultas (cómo) en letra ligada y combinación letra ligada y soporte con pauta.

La combinación de la información amerita las siguientes reflexiones para el caso 11. Realiza en promedio más consultas que sus compañeros; cómo y dónde en kínder, cómo con letra ligada, donde en combinación letra imprenta y soporte sin pauta, como en combinación letra imprenta y soporte sin pauta. También realiza más comentarios positivos en primero y más búsqueda de feedback en kínder.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES REFLEXIONES FINALES

7.1 Conclusiones

A la vista de los resultados cuantitativos obtenidos en esta investigación se concluye que:

- La mayoría de las actividades que fueron analizadas, correspondieron a una copia mecánica-reiterativa y de letras o sílabas, actividad que predomina en el curriculum de acuerdo a Condemarin y Chadwick, (2005). En menor medida se realizaron actividades de copia creativa o con un sentido que trascienda la mera acción de copiar. La mayoría se realizó utilizando letra ligada y soporte con pauta cuadriculado o caligráfico con cuatro líneas.

- En kínder y primero básico los niños recibieron en promedio igual feedback positivo, así como más feedback positivo (que correctivo) lo que se considera favorable para mantener la motivación. Recibieron más feedback positivo valorativo, lo que coincide con lo reportado por Bond et al., (2000) y Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). En kínder los niños recibieron en promedio más valoración personal (que en primero básico).

- En kínder y primero básico los niños recibieron en promedio igual feedback correctivo y más estrategia correctiva directa (que indirecta), lo que coincide con lo reportado por Kotz y Ferreira, (2013). También reciben igual corrección que no explicita error, que enfatiza el incumplimiento de convenciones y la falta de sentido de lo escrito; igual corrección de convenciones en distancia, elemento y tamaño e igual información correctiva que no aporta con estrategias. Al interior de kínder los niños recibieron en promedio más corrección en convenciones que en sentido, en primero básico recibieron en promedio más corrección en forma y ubicación y más información correctiva estratégica.

- En kínder y primero básico los niños realizaron las mismas consultas generales, referidas a qué y cómo-dónde en contexto de feedback positivo y correctivo. En kínder y primero básico los niños recibieron las mismas indicaciones generales, referidas a cómo-donde y múltiples en contexto de feedback positivo y correctivo. En kínder los niños recibieron más indicaciones referidas a qué en contexto de feedback positivo. Al interior de kínder y primero básico en feedback positivo y correctivo para el foco general y referido a qué y en el foco cómo-dónde del feedback correctivo las indicaciones docentes fueron mayores que las consultas de los niños. En el foco cómo-dónde del feedback positivo en kínder fueron más las indicaciones que las consultas pero en primero básico las indicaciones y consultas fueron iguales.

- En la escritura con ambos tipos de letra los niños recibieron el mismo feedback. En la escritura con ambos tipos de letra y en los focos qué, cómo y dónde los niños realizaron las mismas consultas. En la escritura con letra ligada los niños realizaron en promedio más consultas generales. En la escritura con ambos tipos de letra los niños recibieron en promedio las mismas indicaciones (qué, cómo, dónde y múltiples). En la escritura con ambos tipos de letra en el foco donde copiar se realizaron las mismas indicaciones y consultas. En la escritura con ambos tipos de letra se realizaron más indicaciones que consultas en los focos general, qué y cómo.

- En la escritura en ambos soportes los niños recibieron el mismo feedback .En la escritura en ambos soportes los niños realizaron en promedio las mismas consultas sobre qué y dónde copiar. En la escritura en soporte con pauta los niños realizaron más consultas generales y sobre cómo copiar. En la escritura en ambos soportes los niños recibieron en promedio las mismas indicaciones. En la escritura con ambos tipos de soporte en el foco donde copiar se realizaron las mismas indicaciones y consultas pero en los focos general, qué y cómo se realizaron más indicaciones que consultas.

- La escritura de los niños que combinó letra ligada y soporte con pauta recibió en promedio más valoración. En la escritura de los niños en ambas combinaciones, con foco en qué y dónde se realizaron las mismas consultas. En la escritura con letra ligada y soporte con pauta en el foco general y cómo copiar se realizaron más consultas. En la escritura de los niños en ambas combinaciones con foco general, en qué, dónde y múltiples se entregaron las mismas indicaciones. En la escritura con letra ligada y soporte con pauta en el foco cómo copiar se entregaron más indicaciones. En la escritura de los niños en ambas combinaciones con foco en dónde copiar se evidenciaron las mismas consultas e indicaciones. En la escritura de los niños en ambas combinaciones con foco en qué y cómo copiar se evidenciaron más indicaciones que consultas.

- En kínder y primero básico los niños realizaron en promedio las mismas solicitudes gestuales. En kínder los niños realizaron en promedio más solicitudes de feedback que en primero básico y más de tipo verbal-gestual. Al interior de kínder los niños realizaron más solicitud verbal-gestual que gestual, mientras que en primero básico no hubo diferencias.

- En kínder y primero básico los niños realizaron en promedio los mismos comentarios, así como los mismos comentarios positivos y negativos. Al interior en kínder y primero niños y docentes realizaron en promedio los mismos comentarios. Los niños recibieron en promedio en kínder más comentarios docentes.

Hipótesis de investigación

- **En kínder se entrega más feedback positivo, los niños y docentes realizan más intervenciones. En primero se entrega más feedback correctivo, los niños y docentes realizan menos intervenciones**. La hipótesis se cumple para focos específicos. En kínder se entrega más valoración personal y en primero básico más corrección en forma y ubicación e información correctiva con estrategias. En kínder los niños realizan más intervenciones de búsqueda de feedback y los docentes realizan más intervenciones de indicaciones (qué copiar en feedback positivo) y comentarios. No se cumple la hipótesis para consultas y comentarios desde niños.

- **En actividades con letra imprenta y soporte con pauta se entrega más feedback positivo y menos feedback correctivo, se realizan menos consultas y se entregan menos indicaciones que en actividades con letra ligada y soporte con pauta.** La hipótesis de feedback no se cumple, ya que con ambos tipos de letra y de soporte la entrega fue igual. La hipótesis de consultas se cumple para las generales, ya que fueron más en letra ligada y soporte con pauta (donde además fueron más en el foco "cómo" copiar). La hipótesis de indicaciones no se cumple, ya que fueron las mismas para ambos tipos de letra y soporte. Al combinar letra y soporte no se cumple la hipótesis de feedback, pero si la de indicaciones y consultas. En letra ligada y soporte con pauta recibió más feedback valorativo, se realizaron más indicaciones y consultas (cómo copiar)

- **La transición grupal se caracteriza por una disminución en la entrega de feedback positivo e intervenciones niños y en un aumento en el feedback correctivo e indicaciones docentes.** La hipótesis de feedback se cumple. Disminuye la valoración personal y aumenta la corrección en forma y ubicación, así como la información correctiva con estrategias. La hipótesis de intervenciones

niños se cumple para algunos focos. disminuyen las intervenciones de búsqueda de feedback, de comentarios docentes e indicaciones (qué copiar). No se cumple para hipótesis de consultas y comentarios desde niños.

Supuestos de investigación

- **La transición individual experimentada es muy heterogénea en los casos.** En general, cada caso destaca entre sus compañeros al pasar a primero básico por la cantidad y tipo de énfasis en las intervenciones. Ello genera un escenario muy particular para caso.

- **En el contenido de todas las intervenciones realizadas por docentes y niños se encuentran elementos críticos vinculados a las exigencias que se impone a la escritura y a cómo los niños responden a ellas**. Desde los comentarios que realizan los niños y los docentes se evidencia la exigencia y presión por parte de los docentes para que los niños cumplan con convenciones de la escritura sobre todo con letra ligada y soporte con pauta. De la misma forma desde los comentarios de los niños se evidencia al mismo tiempo motivación y preocupación por lograr dar respuesta a dichas exigencias e inseguridad al sentir que no lo logran.

- **En el contenido de todas las intervenciones realizadas por docentes y niños se encuentran relevantes focos a considerar para mejorar la experiencia y aprendizaje de los niños con la escritura.** La información contenida en todas las intervenciones es clave para ser considerada en el feedback que se debiera entregar a los niños. Más aún, en la información contenida en el feedback hay claves de lo que debiera ser considerado en intervenciones previas a su entrega.

7.2 Limitaciones de esta investigación

Una importante limitación de esta investigación ha sido no poder realizar el análisis comparativo de comentarios docentes positivos y negativos debido a que los datos resultaron insuficientes. Ello constituye un espacio de investigación en lo que respecta a proyectar investigaciones que consideren una muestra más grande con el fin de realizar análisis paramétricos que permitan relacionar variables y predecir relaciones que ofrezcan mayor información y por ende mayores oportunidades para aportar a la mejora de las prácticas de feedback a la escritura durante la transición de kínder a primero básico. Otra limitación fue no haber realizado una codificación cruzada. El hecho de que investigadora fuera la única codificadora, conlleva a que su influencia esté presente durante toda la investigación y que el proceso de codificación haya resultado muy complejo y lento debido a que se debían retomar las codificaciones realizadas para ajustarlas. Otra limitación fue haber considerado un marco teórico muy circunscrito a la problemática de feedback y escritura que descuidó la discusión teórica sobre las particularidades de cada nivel educativo y las presiones y tensiones existentes en la escuela vinculadas a los fondos de ley SEP. Otra limitación fue no haber situado las actividades en un contextos más amplios dentro el aula para haber realizado un análisis más robusto del lugar que ocuparon las actividades de escritura dentro de todas las actividades realizadas y las con foco grafomotor dentro de todas las actividades de escritura. De la misma forma haber situado las intervenciones docentes y de los casos en un contexto más amplio de intervenciones, ya que no se consideraron las intervenciones dirigidas a niños-no casos ni las intervenciones de los niños-no casos. Ello habría ofrecido un análisis más amplio y una mejor interpretación de los resultados. Otra limitación es no haber contado con evidencias de escritura de todos los casos para haber logrado mejores interpretaciones por caso.

7.3 Aspectos a resolver en futuras investigaciones

En la investigación se detectaron focos de análisis muy relevantes para profundizar y proyectar en futuras investigaciones:

Un análisis que avance del feedback al interior de una estructura dialógica al feedback como intercambio dialógico y que permita relacionar la información entregada en las indicaciones generales para escribir con la información que se entrega en el feedback. Se detecta en muchos casos que no hay correspondencia. Relacionar la información entregada en las indicaciones generales y en las específicas. Se detecta que la información entregada en indicaciones generales resulta insuficiente para los niños, incluso la entregada en indicaciones específicas. Relacionar toda la información vinculada a la entrega de feedback positivo y feedback correctivo. Un análisis específico por caso que considere intercambios de feedback, evidencias de escritura y resultados de evaluaciones de escritura. Ello aportaría a comprender la importancia que tienen las interacciones para los niños de manera individual; las oportunidades y los riesgos que se ocultan tras prácticas cotidianas que se vuelven rutinarias e invisibles y los efectos que tienen para los niños de manera individual. Vincular resultados de esta naturaleza con resultados objetivos desde evaluaciones de escritura constituye un interesante espacio de investigación. La investigadora considera que desde el análisis de interacciones, es posible replantear, resignificar y construir prácticas pedagógicas que constituyan un aporte real y concreto para el proceso de iniciación y de aprendizaje de la escritura en niños de kínder y primero básico. Tenemos el deber de asegurar que todos los niños y sobretodo quienes viven en condiciones de pobreza socioeconómica, tengan éxito en el aprendizaje de la escritura, tengan las mejores oportunidades de aprendizaje. En dicho contexto, las pruebas y evaluaciones aplicadas para saber "cómo escriben" los niños y posteriormente emitir un juicio valorativo de lo bien o mal que escriben constituyen una perspectiva del análisis que se requiere. El análisis de interacciones durante la escritura, constituye la perspectiva que se necesita.

7.4 Alcances de esta investigación

A partir de una estrategia reportada desde los hallazgos en corrección directa, se creó un recurso didáctico que recibió financiamiento de dos instituciones para ser piloteado en dos escuelas municipales de la comuna de Concepción y que permitió comprobar que la estrategia aportaba no solo a la motivación de los niños por escribir sino a un mejor aprendizaje de la escritura ligada en soporte con pauta. Lo valioso de esta experiencia fue que la estrategia utilizada por la docente y que dio vida a un recurso didáctico, fue reconocida nacionalmente por su alto impacto innovador el aprendizaje inicial de la escritura en niños de contextos socioeconómicos bajos como una problemática a la que era urgente dar solución. El recurso didáctico, "Pizarras amistosas con la escritura" consideró una estrategia utilizada durante la corrección de la escritura por parte de una de las profesoras de primero básico. La estrategia utilizada por la profesora consistía en colorear los espacios del cuaderno de cada niño con tres colores para ayudarlos a ubicar la escritura espacialmente. Pintaba un espacio inferior con color café y lo llamaba tierra, un espacio central con color verde y lo llamaba pasto y un espacio superior con celeste y lo llamaba cielo. La utilización de esa estrategia motivaba y ayudaba a los niños a ubicar la escritura, pero no era eficiente, ya que le tomaba mucho tiempo ir niño por niño pintando. Fue la valoración de la estrategia y el hecho de que no lograra beneficiar a todos los niños por lo lento del proceso, que surgió la idea de diseñar una pizarra para el profesor y para los niños con sus zonas de escritura coloreadas (con los colores utilizados por la profesora) con el fin de que la profesora pudiera modelar la escritura frente a todos los niños y que todos los niños tuvieran la oportunidad de practicar en su pizarra. El recurso didáctico fue prototipado y piloteado en uno de los cursos de primero básico que formó parte de la muestra de la investigación, gracias al premio económico que se recibió desde JUMP CHILE. Los resultados del pilotaje realizado durante tres meses evidenciaron que la utilización de la pizarra grande por parte de la profesora y una pizarra individual por parte de los niños, aportó a la motivación de los niños por escribir y a un progreso en la escritura con letra ligada que se tradujo en un mayor cumplimiento en las convenciones de la escritura; como por ejemplo: en la ubicación espacial, forma y tamaño de las letras.

7.5 Implicancias para la política pública

El feedback constituye un indicador al interior de la Evaluación docente que se aplica a los profesores a nivel nacional. La tendencia de los resultados entre 2013 y 2015 que obtienen educadoras y profesores de primer ciclo básico evidencian que obtienen bajos niveles de logro. Se interpreta a partir de los criterios del Marco para la buena enseñanza que los bajos niveles de logro se relacionan con no favorecer la autoevaluación y autorregulación de los estudiantes en su aprendizaje. Los hallazgos desde esta tesis aportan directamente a la discusión del feedback que entregan educadoras y profesores que comparten una importante transición educativa que se debe resguardar y en un aprendizaje de alto impacto que resulta complejo y obtiene bajos resultados. Para aportar a la mejora de prácticas de feedback de los docentes y de manera particular en la escritura, se requiere visibilizar no solo las estrategias de feedback que de manera natural e inconsciente se utilizan diariamente en las salas de clases. Por ejemplo, a partir de los hallazgos de esta investigación, se visibilizan intervenciones de niños y docentes que al ser analizadas en conjunto con las intervenciones de feedback permiten realizar interesantes vinculaciones e interpretaciones. Lo anterior favorece una mirada dialogal del feedback, que desafía a analizar el contexto comunicativo global en que se presenta el feedback. Desde dicha perspectiva, los hallazgos desde esta tesis constituyen una oportunidad para discutir las prácticas de feedback que educadoras y profesores entregan a la escritura de los niños en niños de kínder y primero básico.

Referencias

Alfaro, P., Flores, J., Rojas, C., y Tarifeño, K. (2017). *La voz de familias de contextos socioeconómicos bajo en el proceso de iniciación a la escritura en los niveles de transición.* Seminario de Pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Alonso-Cortés, M.D., Fradejas, M. D., Llamazares, M T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y textos*, 2009, n. 29, 153-164.

Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Applebee, A. (1986). Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. In A. R. Petrosky & C. Bartholomae (Eds.), *The teaching of writing: 85th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*, Chicago, IL: NSSE.

Arredondo, D., Fernández, B., Vega, M., y Vera, P. (2016). *Opiniones de niños y niñas de nivel de transición II, frente a actividades de iniciación a la escritura en establecimientos particulares subvencionados y municipalizados de la provincial de Concepción.* Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Asiri, I. (1996). *University EFL Teachers 'writtern feedback on compositions and students reactions*. University of Essex

Askew, S., y Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops: Linking feedback and learning. In *Feedback for learning*, Edited by: Askew, S. 1–17. London: Routledge.

Baker, W., y Hansen, R. (2010) The effects of direct and indirect speech acts on Native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback. *System*, 38(1), 75–84. Doi: https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.007

Bara, F., & Gentaz, E. (2011). Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuomotor skills. *Human Movement Science*, 30, 745-759. Doi:10.1016/j.humov.2010.05.015

Baxter, D. M., y Warrington, E. K. (1986). Ideational agraphia: a single case study. *Journal of Neurol Neurosurg Psychiatry,* 49 (4), 369-374.

Berninger, V.,Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4 (3), 257-280.

Berninger, V., & Swanson, H. (1994). Modifying Hayes and Flower´s model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En E.C. Butterfield (Ed.), *Children's writing: toward a process of development of skilled writing* (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI.

Bigas, M., y Correig, M. (Eds.) (2008). *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil.* Madrid: Síntesis.

Binghamn, G., Quinn, M., Gerde, H. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. Early Childhood Research Quarterly, 39, 35-46. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002

Bitchener, J., Young. S., y Cameron, D. (2005): The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. Journal of Second Language Writing, 14 (3), 191-205.Doi: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001

Bitchener, J., y Knoch, U. (2008). The value of written corrective *feedback* for migrant and international students. *Language Teaching Research.* 12 (3), 409-431.

Bitchener, J., y Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*. 19 (4), 207–217.Doi: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002

Bloodgood, J. (1999). What's in a Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition. *Reading Research Quarterly,* 34(3), 342-367

Bloser, E. W. (1919, March). Small writing for children? *The Business Educator*, *24*, 263.Retrieved from http://www.iampeth.com/vintage_magazines.php

Bloser, E. W. (1929, June). The Value of Large Writing for Beginners in the Elementary Schools. *The Business Educator*, *34*, 353.

Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie, J. A. (2000). *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro: Center for Educational Research and Evaluation, University of North Carolina at Greensboro.

Borzone de Manrique, A. M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: Diferencias socioculturales.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Borzone de Manrique, A. M., y Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria,* 18 (1), 35-63.

Braslavsky, B. (2008). *La escuela puede. Una larga experiencia de la enseñanza de la lengua escrita*. Primera edición en Biblioteca esencial. Grupo Editor S.A. Buenos Aires.

Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.

Burnett, P., y Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.

Calmy, G. (1997). *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella.

Camps, A., y Miliam, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En: M. Miliam & A. Camps (eds.) *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Argentina: Homo Sapiens.

Carneiro, P., y Heckman, J. (2003). Human Capital Policy" en Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?, de J. Heckman, A. B. Krueger y B. M. Friedman, editores. MIT Press.

Casen (2015). *Educación: síntesis de resultados*. Ministerio de Desarrollo Social, Chile. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf

Ceballos, N., Leal, C., Quilodrán, C., y Romero, N. (2016). *Opiniones de madres, padres y/o apoderados sobre las experiencias de sus hijos con la escritura en el nivel de transición II de un establecimiento municipal de la comuna de Hualpen.* Tesis de Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. 12 (3), 267–296. Doi: https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9

Chartrel, E., y Vinter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. *Learning and Instruction*, 18 (6), 537-547. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.11.003

Clay, M. (2010). *How very young children explore writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Creswell, J. (2003) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage.

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Condemarín, M., y Chadwick, M. (2005). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Conti, G. (2012). *Kinematic and clinical correlates of handwriting in elementary school children*. Retrieved from http://www.hw21summit.com/research-conti

Contreras-Pérez, G., y Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. Doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr

Corden, A., y Millar, J. (2007). Time and change: a review of qualitative longitudinal research literature for social policy. *Social Policy and Society*, 6 (4), 583-92.Doi: https://doi.org/10.1017/S1474746407003910

Cubero, R., & Ignacio, M.J. (2011). Accounts in the classroom. Discourse and the co-construction of meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24 (3), 234-267.

Cueto, S., y Díaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología*, 17 (1), 75-91.

De Caso Fuertes, A., García, J., y Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *INFAD Revista de Psicología*, XX (1), 193-200.

De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G., y Pozo, J. (2002) ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en distintos entornos socioculturales: medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7- 29. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100001

De la Cruz, M., Huarte, M., y Scheuer, N. (2005). *Familia y maestros ayudan a escribir: lo que dicen los niños*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

De la Cruz, M., Scheuer, N., Huarte, M. F., y De Caíno, G. S. (2010). La mirada de padres y maestros sobre qué ocurre en la mente del niño cuando escribe. *Revista Educación y Pedagogía, 13*(31), 173-185.

De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M., y Pozo, J. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712.

Díaz, J., y León, O. (2002). *Producción y metaproducción de textos escritos en educación vespertina*. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Díaz, C., y Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 215-233.

Díaz, J. (2007). *Educación Inicial y rendimiento en la escuela. Boletín Análisis y Propuesta*, Lima: Grade.

Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students` writing motivation, process, and performance*. Universiteit Utrecht.

Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. Educational Psychology Review, 13(2), 139−156.

Ellis, R., Loewen, R., y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.

Ellis, R. (2008). A tipology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. Doi:10.1093/elt/ccn023

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 journal*, 1(1), 3-18.

Escobedo, P. (2009). *El aprendizaje de la lectura y la escritura desde las prácticas docentes*. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I, 2-19.

Esterberg, K.G. (2002) *Qualitative Methods in Social Research*. New York: McGraw–Hill.

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.

Fabian, H., & Dunlop, A. (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge Falmer.

Fabian, H., & Dunlop, A. (2006). *Outcomes of good practice in transition*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education.

Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, 68, 1-35. Doi: http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en

Fernández, S., Cordero, J. M., y Córdova, A. (2002). *Estadística Descriptiva*. Madrid: Esic Editorial

Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students.* Mahwah, NJ: Erlbaum

Ferris, D. (2006) Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (eds.): *Feedback in second language writing: Contexts and issues Cambridge* (pp. 81-104). Cambridge University Press.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Editorial Grao.

García, S., Fernández, C., y Sánchez, F. (2010). *Deserción y Repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública.* Bogotá: Gente Nueva Editorial Ltda.

Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

Gerde, K., Bingham, G., y Pendergast, M. (2015) Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 31, 34–46. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008

Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31.

González (2013). *Orientaciones sobre lenguaje escrito en educación parvularia. Más allá de una perspectiva tradicional.* Texto de apoyo a la docencia. Universidad Católica del Maule. 28, primera edición, Talca.

Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87.

Graham, S., Harris, K.R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 74–84.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187—207). New York: Guilford.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.Doi: https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

Graham, S., & Santangelo, T. (2012). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Teaching Handwriting." Presented at Handwriting in the 21st Century?*: An Educational Summit, Washington, D.C.

Graham, S., Gillespie, M., & McKeow, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26 (1), 1-15.

Graves, D. (2002). *Didáctica de la escritura*. Ediciones Morata.

Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30 (121), 41-62.

Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Saddler, B. (2002). Developing Self-Regulated Writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115.

Harris, L., Irving, S. E., & Petersen, E. (2008). Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback. Paper presented at the AARE International Research Conference Brisbane.

Hattie, J. (2003). Building teacher quality: what does the research tell us? Recuperado de from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4. Accessed 14 Feb 2012.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. Doi: 10.3102/003465430298487

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.

Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. 4° edición México: Mc Graw Hill.

Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper*. London South Bank University, London.

Jacobs, G. (2004) A Classroom Investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32 (1), 17-23.

Jiménez, J., y Artiles, C. (2001). *Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Editorial Síntesis S.A. Madrid. España.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35 (3), 835–847.

Kapur, N., y Lawton, N. F. (1983). Dysgraphia for letters: a form of motor memory deficit? *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 46(6), 573-575.

Karhu, J., & Tesche, C. D. (1999, May 1). Simultaneous early processing of sensory input in human primary and secondary somatosensory cortices. *The American Psychological Society*, 81(5), 2017-2025. Doi: 10.220.32.247

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les inteactions verbales. Approche interactionnelle et structure desconversations*. Tome I. Troisiéme Edition. Armand Colin. (Primera Edición francesa: 1990). Paris, France.

Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a metaanalysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284.

Kluger, A., & Denisi, A. (1998). *Feedback interventions: towards the understanding of a double edge sword.* Buckingham: Open university press.

Kotz, G., y Ferreira, A. (2013). La precisión gramatical mediada por la tecnología: El análisis y tratamiento automático de errores. *Revista Literatura y Lingüística*, 27, 217-240. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100012

Kouvou, O. (2006) Drawing or Writing the Circle: An Investigation into the Cognitive Potential of Art. *International Journal of Education through*, 2(3), 183–193. Doi: https://doi.org/10.1386/etar.2.3.183_1

Kurlat, V., y Politis, D. (2005). Alteraciones de la programación motora de la escritura. *Revista española de Neuropsicología*, 7(2-4), 99-115.

Lasnibat, M. (2011). *La estructuración de la educación preescolar: el impacto de la ley SEP en la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos y en el sistema educativo chileno*. Tesis para optar al título de Antropólogo Social. Universidad de Chile, Chile.

Lemke, J., (1990). Talking Science: Language, Learning, and Values. Ablex, New York.

León, A. (2010). *Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica.* Tercer informe estado de la educación. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Leon_2010_fracaso_escolar_primer_grado.pdf

Liang, M., Moraux, A., & Iannetti, G. (2011). Parallel processing of nociceptive and non-nociceptive somatosensory information in the human primary and secondary somatosensory cortices: Evidence from dynamic causal modeling of functional magnetic resonance imaging data. *The Journal of Neuroscience*, 31(24), 8976-8985. Doi: 10.1523/jneurosci.6207-10.2011

Lidbetter, E. (1913). The teaching of writing and reading - the value of muscular memory. *London County Council conference of teachers, report of proceedings*, 5-6. Retrieved from http://198.63.54.108/bib/main/Search.asp?t=Advanced%20Search

Llamazares, M. T., y Alonso-Cortés, M.D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y textos*, 30, 179-193

López, S., Rivera, P., & Villagrasa, M. (2015). *La escritura: cómo conseguir un buen grafismo: Prevención y atención de sus dificultades en el aula* (Vol. 314). Grao.

Luçart, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar* (1a ed.). Madrid: Cincel.

Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile.* Santiago: MIDE-Universidad Católica.

Marchant, T., Tarky, I. (1997). *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

McDonald, B., y Boud, D.(2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. Assessment in Education, 10(2), 209–220. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/0969594032000121289

McLachlan, C. J. (2008). Early literacy and the transition to school: Issues for early childhood and primary educators. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 11, 105-118.

Mercer, N., Hennessy S., y Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2)195-209. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2010.491230

Mineduc (2003). Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. (Decreto 107). Santiago de Chile. Recuperado de http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1453/ReglamentoDeEvaluacion1453.pdf

Mineduc (2004). *Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica*. Gobierno de Chile. Recuperado de file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/articulacion_curricular.pdf

Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP, Santiago de Chile.

Mineduc (2017). *Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica* (Decreto 373 Exento). Santiago de Chile. Recuperado de file:///C:/Users/revista%20Rexe/Downloads/DTO-373%20EXENTO_25-ABR-2017.pdf

Molfese, V., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Special Issue: Developmental Neuropsychology,* 29 (1), 5–19.Doi: 10.1207/s15326942dn2901_2

Muñoz, L., y Santa Cruz, J. (2016). The preschool classroom as a context for cognitive development: type of teacher feedback and children's metacognitive control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 23-44. Doi: http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15033

Murillo, M. (2013). El fracaso escolar en primer ciclo de la eduación general básica costarricense. Área lectoescritura. *Revista Káñina*, XXXVII (2), 137-158.

National Literacy panel, NELP, (2008). *Developing Early Literacy*. Report of the national early literacy panel. 2008. National Institute for literacy.

Nelson, R. H., & Trafford, C. H. (2003). *Handwriting, a complete guide to instruction.* Greensburg, PA: Peterson Directed Handwriting.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self regulated learning.* New York: UNICEF.

Órdenes, J. (2005). *Reflexión metacognitiva y metalingüística en la producción escrita de adultos en alfabetización*. Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Learning new movement patterns: A study on good and poor writers comparing learning conditions emphasizing spatial, timing, or abstract characteristics. *Human Movement Science*, *30*, 731-744. doi:10.1016/j.humov.2010.08.016

Parada, X. (2012). *Cuaderno de trabajo de Lenguaje. Segundo nivel de transición.* Santiago: Santillana.

Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school.* Wellington, New Zealand: University of Waikato.

Perrenoud, P. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid y A Coruña: Morata.

Perrenoud, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Phillips, G., McNaughton, S., y McDonald, S. (2001) *Picking up the Pace: Effective Literacy Interventions for Accelerated Progress over the Transition into Decile One Schools*. Final Report, Wellington: Ministry of Education.

Phillips, J. C., Ogeil, R. P., & Best, C. (2009). Motor constancy and the upsizing of handwriting.*Human Movement Science*, *28*, 578-587. doi:10.1016/j.humov.2009.07.004

Pianta, R., Belsky, J., Houts, F., y Morrison, F. (2007). Opportunities to Learn in America's Elementary Classrooms. *Science*, 315 (5820), 1795-1796. Doi: 10.1126/science.1139719

Pino-Pasternak, D., Basilio, M. & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psykhe, 23*(2), 1-13. Doi:10.7764/psykhe.23.2.739

Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). *Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados: informe final*. Santiago, Chile. Recuperado de de http://www.uchile.cl/documentos/alfabetizacion-en-establecimientos-chilenos-subvencionados-ministerio-de-educacion-puc-2011_84320_1_2030.pdf

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L. y Tracey, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Journal Scientific Studies of Reading*, 5 (19), 35-58. Doi: http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2

Puranik, C., Lonigan, C., y Kim, Y. (2011). Contributions of Emergent Literacy Skills to Name Writing, Letter Writing, and Spelling in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (4), 465-474. Doi: 10.1016/j.ecresq.2011.03.002

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

Ramírez, N. (2016). Radiografía a la repetitencia escolar: afecta más a los niños que a las niñas y primero medio es el curso crítico. Recuperado de http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/10/07/825371/Radiografia-a-la-

repitencia-escolar-Afecta-mas-a-los-ninos-que-a-las-ninas-y-1-medio-es-el-urso-critico.html

Revista de Educación (2015). *Evaluación SIMCE 2014: Más información, más calidad.* Recuperado de http://www.revistadeeducacion.cl/evaluacion-simce-2014-mas-informacion-mas-calidad/

Rivas, R., y López, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento Psicológico*, *15*(1), 73-86. Doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.RDPN

Romero, M., Islas, N., Pérez, O., y Rincón, A. (2012). Diferencias en las habilidades básicas al inicio y término del primer grado de primaria. *Revista Internacional PEI*, 1(2), 1-11.

Roskos, K., Tabors, P.O., & Lenhart, L.A. (2004) *Oral language and early literacy in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.

Roulet, E. (1994). A modular approach to discourse structures. *Pragmatics*, 7(2), 125-146.

Ruan, J. (2004). Bilingual Chinese first-graders developing metacognition about writing. *Literacy,* 38 (2), 106-112.Doi: 10.1111/j.0034-0472.2004.03802007.x

Ruspini, E. (1999). Longitudinal research and analysis of social change. *Quality and Quantity*, 33, 219-227.

Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems.* U.S.A:Merrill publishing Company.

Sánchez Abchi, V., Borzone, A.M. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Univ. Psychol,* 6 (3), 559-570.

Semke, H. (1984). *The effects of the red pen-foreign language Annal*. M.O.E Bostwana.

Serratrice, G. y Habib, M. (1997) *Escritura y Cerebro. Mecanismos neurofisiológicos.* Barcelona: MASSON.

Shadmehr, R., y Holcomb, H. (1997). Neural correlates of motor memory consolidation. *Science*, 277(5327), 821-825.

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springster.

Silva, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-retroalimentacion-en-la-correccion-de-la-escritura

Sinclair, J., & Coulthard, R. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Great Britain, Oxford University Press.

Smith, P., & Ragan,T. (1993).Designing instructional feedback for different learning outcomes. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.) *Interactive instruction and feedback*. (pp. 105-132). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Solis, M.V., Suzuky, E., y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos. Un desafío para los educadores*. Santiago: Ediciones UC.

Stake,R.E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.

Stern, L. A., y Solomon A. (2006). Effective faculty feedback: The road less travelled. *Assessing Writing*, 11, 22–41. Doi:10.1016/j.asw.2005.12.001

Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 133-146), Sage, London.

Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47, 223–251.

Straub, R. (1997*). Student's reactions to teacher comments*.U.S.A intervarsity press.

Tapia, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254 – 268. Doi: 10.7764/onomazein.30.21

Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *PryorInvestigating formative assessment Open.* University Press, Buckingham, UK.

Torrance, M., y Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80) New York: Guildford.

Torrano, F., & González, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions.*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404. Doi: 10.1080/0141192960220402

Velásquez, M. (2004). *Enseñar a escribir a estudiantes universitarios: Reflexión metacognitiva y actividad constante.* Ponencia presentada en Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, Argentina.

Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295.

Veyrunes, P., y San Martín, J. (2016). Analizar las interacciones en el aula durante la clase dialogada: ¿Qué implicaciones existen para la formación de los profesores?. En: J. Manzi y M. García (Edit), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Villalón, M. (2011). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, *20*, 476-486. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.001

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper n°. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Wanjiru, J. (2015). *Effect of teachers' feedback on preschool children's classroom participation in Embu West division.* Department of educational communication and technology, University OF Nairobi.

Weaver, M. (2006). . Do students value feedback? Students' perception of tutors' written response. Assessment & Evaluation in Higher Education, 31: 379–94.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85

Yarrow, F., & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-284.

Yin, R. (2009). *Case Study Research*. London: Sage.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.

Zettin, M., Cubelli, R., Pierino, C., y Rago, R. (1995). Impairment of letter formation: The case of "ideomnotor!" apraxic agraphia. *Aphasiology*, 9. 283-294

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

ANEXOS ESTADISTICOS

Estadísticos descriptivos Tabla 5-5

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Feedbackpositivokinder	11	3,5536	2,11008	,89	7,56
Confirmacionkinder	11	,8773	,83973	,11	2,89
Valoracionkinder	11	2,1691	1,19021	,78	4,88
Logrokinder	11	,5073	,50957	,00	1,25
Valoraciongeneralkinder	11	1,1291	,43194	,44	1,75
Valoracionpersonalkinder	11	,4700	,40224	,00	1,13
Valoraciontareakinder	11	,5591	,60515	,00	2,00
Indicacionespositivaskinder	11	3,0291	2,52266	,78	9,44
Indicacionespositivsqkinder	11	2,3600	2,09774	,33	7,33
Indicacionespositivascdkinder	11	,5100	,36505	,00	1,33
Indicacionespositivasmultipleskinder	11	,1582	,23417	,00	,78
Consultaspositivaskinder	11	,5173	,55408	,00	1,83
Consultaspositivasqkinder	11	,2891	,30405	,00	,83
Consultaspositivascdkinder	11	,2273	,31781	,00	1,00
Feedbackcorrectivokinder	11	,6718	,67854	,00	2,22
Correccionindirectakinder	11	,0482	,08448	,00	,22
Correcciondirectakinder	11	,6227	,62203	,00	2,00
Sinexplicitarerrorkinder	11	,0555	,13736	,00	,44
Convencioneskinder	11	,3691	,33399	,00	,89
Sentidokinder	11	,1982	,23974	,00	,67
Distanciakinder	11	,1373	,19345	,00	,50
Elementokinder	11	,0691	,13889	,00	,43
Formakinder	11	,0200	,06633	,00	,22
Tamañokinder	11	,0991	,16682	,00	,56
Ubicacionkinder	11	,0100	,03317	,00	,11
Indicacionescorrectivaskinder	11	1,4273	1,55152	,00	5,33
Indicacionescorrectivasprimero	11	1,6227	1,69206	,00	5,33
Indicacionescorrectivascdkinder	11	,4918	,39504	,00	1,14
Indicacionescorrectivasmultipleskind er	11	,1182	,15886	,00	,44
Informacionnoestrategicakinder	11	,5691	,55580	,00	1,78
Informacionestrategicakinder	11	,0527	,07850	,00	,22
Consultascorrectivaskinder	11	,2427	,22996	,00	,75
Consultascorrectivasqkinder	11	,1364	,15135	,00	,50
Consultascorrectivascdkinder	11	,1191	,13118	,00	,33
Busquedafeedbackkinder	11	1,1918	,69719	,29	2,83
Hablarmostrarkinder	11	,9427	,78237	,00	2,83
Mostrarkinder	11	,2518	,22360	,00	,67
Comentariossdocenteskinder	11	,8300	,54741	,00	1,86
Comentariosniñoskinder	11	1,1364	1,21591	,00	3,25
Comentariosniñospositivoskinder	11	,7627	,82286	,00	2,25
Comentariosniñosnegativoskinder	11	,3736	,42877	,00	1,00
Feedbackpositivoprimero	11	2,6809	1,40059	1,00	5,33
Confirmacionprimero	11	,4264	,31696	,00	1,00

Valoracionprimero	11	1,8964	,80356	,67	3,33
Logroprimero	11	,3582	,53269	,00	1,33
Valoraciongeneralprimero	11	1,4191	,67554	,33	2,67
Valoracionpersonalprimero	11	,1255	,17857	,00	,50
Valoraciontareaprimero	11	,3955	,48634	,00	1,33
Indicacionespositivasprimero	11	2,1709	1,73676	,22	5,67
Indicacionespositivasqprimero	11	1,2400	1,18287	,11	4,00
Indicacionespositivascdprimero	11	,5373	,56143	,00	1,67
Indicacionespositivasmultiplesprimer o	11	,3936	,46170	,00	1,33
Consultaspositivasprimero	11	,5345	,56772	,00	1,33
Consultaspositivasqprimero	11	,2218	,42398	,00	1,33
Consultaspositivascdprimero	11	,3127	,43260	,00	1,22
Feedbackcorrectivoprimero	11	1,0927	1,12575	,00	3,00
Correccionindirectaprimero	11	,0118	,03920	,00	,13
Correccindirectaprimero	11	1,0809	1,12600	,00	3,00
Sinexplicitarprimero	11	,0600	,13349	,00	,33
Convencionesprimero	11	,4664	,73822	,00	2,00
Sentidoprimero	11	,4664	,73822	,00	2,00
Distanciaprimero	11	,0618	,10391	,00	,33
Elementoprimero	11	,0418	,10323	,00	,33
Formaprimero	11	,1727	,15180	,00	,33
Tamañoprimero	11	,0418	,07627	,00	,22
Ubicacionprimero	11	,3345	,53300	,00	1,67
Indicacionescorrectivasqprimero	11	,7000	1,20558	,00	4,00
Indicacionescorrectivascdprimero	11	,8091	,62521	,00	2,00
Indicacionescorrectivasmultiplesprim ero	11	,1118	,13029	,00	,33
Informacionnoestrategicaprimero	11	,7218	,79303	,00	2,33
Consultascorrectivasprimero	11	,3264	,38924	,00	1,33
Consultascorrectivasqprimero	11	,0909	,30151	,00	1,00
Consultascorrectivascdprimero	11	,2055	,21295	,00	,56
Busquedafeedbackprimero	11	,6100	,38403	,00	1,00
Hablarmostrarprimero	11	,3945	,33827	,00	1,00
Mostrarprimero	11	,2155	,23291	,00	,67
Comentariosdocentesprimero	11	,2164	,24937	,00	,67
Comentariosniñosprimero	11	,4082	,59890	,00	2,00
Comentariosniñospositivosprimero	11	,3264	,58277	,00	2,00
Comentariosniñosnegativosprimero	11	,0800	,13993	,00	,33

Estadísticos descriptivos Tabla 5-6

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Feedbackpositivoligada	11	2,7264	1,37706	1,00	5,33
Confirmacionligada	11	,4145	,25520	,00	,80
Valoracionligada	11	1,9718	,83757	,67	3,33
Logroligada	11	,3391	,52761	,00	1,33
Feedbackcorrectivoligada	11	1,0255	1,14242	,00	3,00
Correcciondirectaligada	11	1,0191	1,14455	,00	3,00
Consultasimprenta	11	,5155	,55506	,00	1,29
Queimprenta	11	,2745	,29307	,00	,71
Comoimprenta	11	,0782	,15836	,00	,50
Dondeimprenta	11	,1618	,22803	,00	,67
Indicacionesimprenta	11	3,8809	4,39129	,00	14,78
Iqueimprenta	11	2,7118	3,46785	,00	11,22
Icomoimprenta	11	,5609	,49369	,00	1,29
Idondeimprenta	11	,3409	,35562	,00	1,11
Imultiplesimprenta	11	,2655	,35047	,00	1,22
Feedbackpositivosinsoporte	11	2,8591	2,31104	,50	7,80
Confirmacionsinsoporte	11	,8273	,83886	,00	2,60
Valoracionsinsoporte	11	1,5455	1,47774	,00	4,60
Logrosinsoporte	11	,4864	,54639	,00	1,40
Feedbackcorrectivosinsoporte	11	,6455	,88895	,00	3,00
Consultassinsoporte	11	,3364	,37821	,00	1,00
Cquesinsoporte	11	,1955	,30451	,00	1,00
Ccomosinsoporte	11	,0364	,08090	,00	,20
Cdondesinsoporte	11	,1045	,16501	,00	,50
Indicacionessinsoporte	11	4,1455	4,43286	,50	14,60
Iquesinsoporte	11	2,9636	3,44819	,25	10,20
Icomosinsoporte	11	,4591	,56913	,00	1,50
Idondesinsoporte	11	,3500	,39243	,00	1,00
Imultiplessinsoporte	11	,3727	,59555	,00	2,00
Feedbackpositivoimprentasin	11	2,7300	1,90401	,33	5,80
Confirmacionimprentasin	11	,8655	,82280	,00	2,60
Valoracionimprentasin	11	1,3636	1,30924	,00	4,60
Logroimprentasin	11	,5009	,54040	,00	1,40
Feedbackcorrectivoimprentasin	11	,6300	,90017	,00	3,00
Consultasimprentasin	11	,3455	,42747	,00	1,00
Cqueimprentasin	11	,1800	,31225	,00	1,00
Ccomoimprentasin	11	,0409	,09170	,00	,25
Cdondeimprentasin	11	,1245	,21054	,00	,67
Indicacionesimprentasin	11	3,1818	4,14550	,00	14,60
Iqueimprentasin	11	2,1745	2,99967	,00	10,20
Icomoimprentasin	11	,4000	,47726	,00	1,40
Idondeimprentasin	11	,2782	,31090	,00	1,00
Imultiplesimprentasin	11	,3264	,57923	,00	2,00
Feedbackpositivoimprenta	11	3,2355	2,38767	,33	7,56

Confirmacionimprenta	11	,8982	,86295	,00	2,89
Valoracionimprenta	11	1,8100	1,43401	,00	4,88
Logroimprenta	11	,5273	,50142	,00	1,25
Feedbackcorrectivoimprenta	11	,6664	,72066	,00	2,22
Consultasligada	11	,9673	,88535	,00	2,67
Queligada	11	,4618	,70075	,00	2,33
Comoligada	11	,2973	,29994	,00	,87
Dondeligada	11	,2055	,20671	,00	,60
Indicacionesligada	11	3,9209	2,66671	1,13	9,00
Iqueligada	11	2,1336	1,90097	,33	6,33
Icomoligada	11	,8427	,51086	,33	1,67
Idondeligada	11	,4309	,38757	,00	1,00
Imultiplesligada	11	,5118	,49898	,00	1,67
Feedbackpositivoconsoporte	11	3,4891	1,71359	1,29	6,17
Confirmacionconsoporte	11	,7236	,58183	,14	2,14
Valoracionconsoporte	11	2,3145	,86075	1,14	3,50
Logroconsoporte	11	,4500	,54386	,00	1,67
Feedbackcorrectivoconsoporte	11	,9200	,75621	,00	2,17
Consultasconsoporte	11	1,2227	,95475	,07	2,75
Cqueconsoporte	11	,5736	,62614	,00	1,83
Ccomoconsoporte	11	,3655	,35098	,00	1,00
Cdondeconsoporte	11	,2845	,26576	,00	,67
Indicacionesconsoporte	11	4,4736	3,40538	1,14	12,29
Iqueconsoporte	11	2,8136	2,75024	,36	9,43
Icomoconsoporte	11	,8209	,43182	,36	1,67
Idondeconsoporte	11	,5227	,37481	,00	1,14
Imultiplesconsoporte	11	,3155	,25117	,00	,83
Feedbackpositivoligadacon	11	2,8227	1,45049	1,00	5,33
Confirmacionligadacon	11	,4318	,28767	,00	1,00
Valoracionligadacon	11	2,0445	,90053	,67	3,50
Logroligadacon	11	,3455	,52559	,00	1,33
Feedbackcorrectivoligadacon	11	1,0282	1,14322	,00	3,00
Consultasligadacon	11	1,0300	,97191	,00	2,75
Cqueligadacon	11	,4827	,72309	,00	2,33
Ccomoligadacon	11	,3255	,34656	,00	1,00
Cdondeligadacon	11	,2200	,22459	,00	,64
Indicacionesligadacon	11	3,9636	2,63798	1,14	9,00
Iqueligadacon	11	2,1536	1,89062	,36	6,33
Icomoligadacon	11	,8491	,49515	,33	1,67
Idondeligadacon	11	,4600	,41100	,00	1,00
Imultiplesligadacon	11	,4991	,50631	,00	1,67

Tabla 5-7. Frecuencias. *Comparación tipo y estrategias de feedback*

N°C	FK	FP	FPK	CK	VK	LK	FCK	DK	IK	FPP	CP	VP	LP	FCP	DP	IP	N° AK	N° AP
1	88	23	68	26	34	8	20	18	2	14	2	8	4	9	9	0	9	3
2	54	15	51	2	39	10	3	3	0	7	1	4	2	8	8	0	8	3
3	45	9	35	8	18	9	10	10	0	8	0	8	0	1	1	0	9	3
4	24	4	20	7	9	4	4	4	0	3	1	2	0	1	1	0	4	3
5	40	24	31	10	14	7	9	8	1	16	2	10	4	8	8	0	7	3
6	29	20	24	6	17	1	5	5	0	18	4	14	0	2	2	0	9	9
7	9	16	8	1	7	0	1	1	0	13	1	12	0	3	3	0	9	9
8	20	25	19	4	14	1	1	1	0	16	2	14	0	9	8	1	9	8
9	15	17	15	3	12	0	0	0	0	11	1	10	0	6	6	0	6	9
10	13	36	12	2	8	2	1	1	0	30	7	22	1	6	6	0	9	9
11	17	7	14	3	11	0	3	2	1	7	2	4	1	0	0	0	6	2

Nota: FK=feedback kinder, FP=feedback primero, FPK=feedback positivo kinder, CK=confirmación kinder,VK=_valoración kinder, LK=logro kinder, FCK=feedback correctivo kinder, DK=corrección directa kinder, IK: corrección indirecta kinder, FPP=feedback positivo primero, CP=confirmación primero, VP=valoración primero, LP=logro primero, FCP=feedback correctivo primero, DP=corrección directa primero, IP: corrección indirecta primero, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-7. Promedios. *Comparación tipo y estrategias de feedback*

N°C	FK	FP	FPK	CK	VK	LK	FCK	DK	IK	FPP	CP	VP	LP	FCP	DP	IP
1	9,78	7,67	7,56	2,89	3,78	0,89	2,22	2,00	0,22	4,67	0,67	2,67	1,33	3,00	3,00	0,00
2	6,75	5,00	6,38	0,25	4,88	1,25	0,38	0,38	0,00	2,33	0,33	1,33	0,67	2,67	2,67	0,00
3	5,00	3,00	3,89	0,89	2,00	1,00	1,11	1,11	0,00	2,67	0,00	2,67	0,00	0,33	0,33	0,00
4	6,00	1,33	5,00	1,75	2,25	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,33	0,67	0,00	0,33	0,33	0,00
5	5,71	8,00	4,43	1,43	2,00	1,00	1,29	1,14	0,14	5,33	0,67	3,33	1,33	2,67	2,67	0,00
6	3,22	2,22	2,67	0,67	1,89	0,11	0,56	0,56	0,00	2,00	0,44	1,56	0,00	0,22	0,22	0,00
7	1,00	1,78	0,89	0,11	0,78	0,00	0,11	0,11	0,00	1,44	0,11	1,33	0,00	0,33	0,33	0,00
8	2,22	3,13	2,11	0,44	1,56	0,11	0,11	0,11	0,00	2,00	0,25	1,75	0,00	1,13	1,00	0,13
9	2,50	1,89	2,50	0,50	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,22	0,11	1,11	0,00	0,67	0,67	0,00
10	1,44	4,00	1,33	0,22	0,89	0,22	0,11	0,11	0,00	3,33	0,78	2,44	0,11	0,67	0,67	0,00
11	2,83	3,50	2,33	0,50	1,83	0,00	0,50	0,33	0,17	3,50	1,00	2,00	0,50	0,00	0,00	0,00

Tabla 5-8 Frecuencias. *Comparación tipos de estrategias valorativas*

N°C	VGK	VPK	VTK	VGP	VPP	VTP	N° AK	N° AP
1	15	10	10	4	0	4	9	3
2	14	9	16	3	1	0	8	3
3	6	5	6	8	0	0	9	3
4	3	2	4	1	1	0	4	3
5	8	3	3	7	0	3	7	3
6	13	1	3	14	0	0	9	9
7	7	0	0	10	1	1	9	9
8	10	2	2	12	0	2	9	8
9	7	5	0	8	0	2	6	9
10	4	1	2	17	1	4	9	9
11	9	1	1	2	1	2	6	2

Nota: VGK=valoración general kinder,VPK=valoración personal kinder, VTK=valoración tarea kinder,VGP=valoración general primero, VPP=valoración personal primero, VTP=valoración tarea kinder, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-8 Promedios. *Comparación tipos de estrategias valorativas*

N°C	VGK	VPK	VTK	VGP	VPP	VTP
1	1,67	1,11	1,11	1,33	0,00	1,33
2	1,75	1,13	2,00	1,00	0,33	0,00
3	0,67	0,56	0,67	2,67	0,00	0,00
4	0,75	0,50	1,00	0,33	0,33	0,00
5	1,14	0,43	0,43	2,33	0,00	1,00
6	1,44	0,11	0,33	1,56	0,00	0,00
7	0,78	0,00	0,00	1,11	0,11	0,11
8	1,11	0,22	0,22	1,50	0,00	0,25
9	1,17	0,83	0,00	0,89	0,00	0,22
10	0,44	0,11	0,22	1,89	0,11	0,44
11	1,50	0,17	0,17	1,00	0,50	1,00

Frecuencia. Feedback correctivo

NºC	FCK	CDK	CIK	FCP	CDP	CIP	Nº AK	Nº AP
1	20	18	2	9	9	0	9	3
2	3	3	0	8	8	0	8	3
3	10	10	0	1	1	0	9	3
4	4	4	0	1	1	0	4	3
5	9	8	1	8	8	0	7	3
6	5	5	0	2	2	0	9	9
7	1	1	0	3	3	0	9	9
8	1	1	0	9	8	1	9	8
9	0	0	0	6	6	0	6	9
10	1	1	0	6	6	0	9	9
11	3	2	1	0	0	0	6	2

Nota: FCK=feedback correctivo kinder, CDK=corrección directa kinder, CIK=corrección indirecta kinder, FCP=feedback correctivo primero, CDP=corrección directa primero, CIP=corrección indirecta primero, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

Promedios. Feedback correctivo

NºC	FCK	CDK	CIK	CDP	CDP	CIP
1	2,22	2,00	0,22	3,00	3,00	0,00
2	0,38	0,38	0,00	2,67	2,67	0,00
3	1,11	1,11	0,00	0,33	0,33	0,00
4	1,00	1,00	0,00	0,33	0,33	0,00
5	1,29	1,14	0,14	2,67	2,67	0,00
6	0,56	0,56	0,00	0,22	0,22	0,00
7	0,11	0,11	0,00	0,33	0,33	0,00
8	0,11	0,11	0,00	1,13	1,00	0,13
9	0,00	0,00	0,00	0,67	0,67	0,00
10	0,11	0,11	0,00	0,67	0,67	0,00
11	0,50	0,33	0,17	0,00	0,00	0,00

Tabla 5-9 Frecuencias. *Comparación foco del feedback correctivo*

NºC	SEK	CK	SK	SEP	CP	SP	Nº AK	Nº AP
1	4	8	6	1	3	5	9	3
2	0	1	2	0	2	6	8	3
3	0	8	2	0	1	0	9	3
4	0	2	2	0	1	0	4	3
5	0	5	3	1	4	3	7	3
6	0	4	1	0	2	0	9	9
7	0	1	0	0	2	1	9	9
8	0	1	0	0	7	1	9	8
9	0	0	0	0	5	1	6	9
10	0	1	0	0	5	1	9	9
11	1	1	0	0	0	0	6	2

Nota: SEK=sin explicitar kinder, CK=convenciones kinder,SK=sentido kinder, SEP=sin explicitar primero, CP=convenciones primero, SP=sentido primero, NºAK=número de actividades kinder, NºAP:número de actividades primero

Tabla 5-16 Promedios. *Comparación foco del feedback correctivo*

NºC	SEK	CK	SK	SEP	CP	SP
1	0,44	0,89	0,67	0,33	1,67	1,67
2	0,00	0,13	0,25	0,00	2,00	2,00
3	0,00	0,89	0,22	0,00	0,00	0,00
4	0,00	0,50	0,50	0,00	0,00	0,00
5	0,00	0,71	0,43	0,33	1,00	1,00
6	0,00	0,44	0,11	0,00	0,00	0,00
7	0,00	0,11	0,00	0,00	0,11	0,11
8	0,00	0,11	0,00	0,00	0,13	0,13
9	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,11
10	0,00	0,11	0,00	0,00	0,11	0,11
11	0,17	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00

Tabla 5-10. Frecuencia. *Comparación tipos de errores*

N°C	DK	EK	FK	TK	UK	DP	EP	FP	TP	UP	N° AK	N° AP
1	4	2	0	1	0	0	0	1	0	3	9	3
2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	8	3
3	3	0	0	5	0	0	1	0	0	0	9	3
4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	3
5	0	3	0	1	0	0	0	1	0	5	7	3
6	0	1	2	0	1	0	0	0	0	2	9	9
7	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	9	9
8	1	0	0	0	0	1	1	2	1	1	9	8
9	0	0	0	0	0	1	0	2	2	0	6	9
10	0	0	0	0	0	0	0	3	1	3	9	9
11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6	2

Nota: DK=distancia kínder, EK=elemento kínder, FK=forma kínder, TK=tamaño kínder, UK=ubicación kínder, DP=distancia primero, EP=elemento primero, FP=forma primero, TP=tamaño primero, U=ubicación primero, N°AK=número de actividades kínder, N°AP:número de actividades primero

Tabla 5-10. Promedios. *Comparación tipos de errores*

N°C	DK	EK	FK	TK	UK	DP	EP	FP	TP	UP
1	0,44	0,22	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00	0,33	0,00	1,00
2	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
3	0,33	0,00	0,00	0,56	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00
4	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33
5	0,00	0,43	0,00	0,14	0,00	0,00	0,00	0,33	0,00	1,67
6	0,00	0,11	0,22	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,22
7	0,00	0,00	0,00	0,11	0,00	0,11	0,00	0,11	0,00	0,00
8	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,13	0,25	0,13	0,13
9	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,00	0,22	0,22	0,00
10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,11	0,33
11	0,00	0,00	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tabla 5-11. Frecuencias. *Comparación información en indicaciones durante la corrección*

N°C	INEK	IEK	INEP	IEP	N° AK	N° AP
1	16	2	5	2	9	3
2	3	0	7	1	8	3
3	9	1	1	1	9	3
4	4	0	1	2	4	3
5	7	1	5	2	7	3
6	4	1	0	2	9	9
7	1	0	2	1	9	9
8	1	0	4	4	9	8
9	0	0	2	3	6	9
10	1	0	6	1	9	9
11	2	0	0	0	6	2

Nota: INEK=información no estratégica kínder, IEK=información estratégica kínder, INEP=información no estratégica primero, IEP=información estratégica primero, N°AK=número de actividades kínder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-11. Promedios. *Comparación información en indicaciones durante la corrección*

N°C	INEK	IEK	INEP	IEP
1	1,78	0,22	1,67	0,67
2	0,38	0,00	2,33	0,33
3	1,00	0,11	0,33	0,33
4	1,00	0,00	0,33	0,67
5	1,00	0,14	1,67	0,67
6	0,44	0,11	0,00	0,22
7	0,11	0,00	0,22	0,11
8	0,11	0,00	0,50	0,50
9	0,00	0,00	0,22	0,33
10	0,11	0,00	0,67	0,11
11	0,33	0,00	0,00	0,00

Tabla 5-12,13. Frecuencias. Indicaciones feedback positivo

N°C	IK	IP	QK	CDK	MK	QP	CDP	MP	N° AK	N° AP
1	85	17	66	12	7	12	3	2	9	3
2	27	11	23	3	1	7	0	4	8	3
3	32	12	23	6	3	4	5	3	9	3
4	9	8	7	2	0	6	0	2	4	3
5	39	4	35	4	0	2	1	1	7	3
6	14	16	9	5	0	7	8	1	9	9
7	9	3	3	4	2	1	0	2	9	9
8	16	3	13	2	1	2	1	0	9	8
9	13	2	12	0	1	1	1	0	6	9
10	7	12	6	1	0	5	7	0	9	9
11	11	5	6	5	0	3	2	0	6	2

Nota: IK=indicaciones kinder, IP=indicaciones primero, QK=indicaciones qué kinder, CDK=indicaciones cómo/donde kinder, MK=indicaciones múltiples kinder,QP=indicaciones que primero, CDP=indicaciones cómo/donde primero, MP=indicaciones múltiples primero, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-12,13. Promedios. Indicaciones feedback positivo

N°C	IK	IP	QK	CDK	MK	QP	CDP	MP
1	9,44	5,67	7,33	1,33	0,78	4,00	1,00	0,67
2	3,38	3,67	2,88	0,38	0,13	2,33	0,00	1,33
3	3,56	4,00	2,56	0,67	0,33	1,33	1,67	1,00
4	2,25	2,67	1,75	0,50	0,00	2,00	0,00	0,67
5	5,57	1,33	5,00	0,57	0,00	0,67	0,33	0,33
6	1,56	1,78	1,00	0,56	0,00	0,78	0,89	0,11
7	1,00	0,33	0,33	0,44	0,22	0,11	0,00	0,22
8	1,78	0,38	1,44	0,22	0,11	0,25	0,13	0,00
9	2,17	0,22	2,00	0,00	0,17	0,11	0,11	0,00
10	0,78	1,33	0,67	0,11	0,00	0,56	0,78	0,00
11	1,83	2,50	1,00	0,83	0,00	1,50	1,00	0,00

Tabla 5-12,13. Frecuencias. Indicaciones feedback correctivo

N°C	IK	IP	QK	CDK	MK	QP	CDP	MP	N° AK	N° AP
1	48	9	35	9	4	4	5	0	9	3
2	8	16	5	3	0	12	3	1	8	3
3	12	1	5	7	0	0	1	0	9	3
4	8	1	5	2	1	0	1	0	4	3
5	19	11	11	8	0	4	6	1	7	3
6	15	4	5	7	3	0	3	1	9	9
7	1	7	0	1	0	2	3	2	9	9
8	2	13	1	0	1	3	9	1	9	8
9	0	7	0	0	0	0	7	0	6	9
10	3	14	1	2	0	4	9	1	9	9
11	6	0	2	3	1	0	0	0	6	2

Nota: IK=indicaciones kinder, IP=indicaciones primero, QK=indicaciones qué kinder, CDK=indicaciones cómo/donde kinder, MK=indicaciones múltiples kinder,QP=indicaciones que primero, CDP=indicaciones cómo/donde primero, MP=indicaciones múltiples primero, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-12,13. Promedios. Indicaciones feedback correctivo

N°C	IK	IP	QK	CDK	MK	QP	CDP	MP
1	5,33	3,00	3,89	1,00	0,44	1,33	1,67	0,00
2	1,00	5,33	0,63	0,38	0,00	4,00	1,00	0,33
3	1,33	0,33	0,56	0,78	0,00	0,00	0,33	0,00
4	2,00	0,33	1,25	0,50	0,25	0,00	0,33	0,00
5	2,71	3,67	1,57	1,14	0,00	1,33	2,00	0,33
6	1,67	0,44	0,56	0,78	0,33	0,00	0,33	0,11
7	0,11	0,78	0,00	0,11	0,00	0,22	0,33	0,22
8	0,22	1,63	0,11	0,00	0,11	0,38	1,13	0,13
9	0,00	0,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,78	0,00
10	0,33	1,56	0,11	0,22	0,00	0,44	1,00	0,11
11	1,00	0,00	0,33	0,50	0,17	0,00	0,00	0,00

Tabla 5-12,13. Frecuencias. Consultas feedback positivo

N°C	CK	CP	QK	CDK	QP	CDP	N° AK	N° AP
1	7	3	5	2	2	1	9	3
2	3	4	0	3	4	0	8	3
3	7	3	5	2	1	2	9	3
4	0	1	0	0	0	1	4	3
5	6	0	2	4	0	0	7	3
6	5	9	4	1	1	8	9	9
7	0	0	0	0	0	0	9	9
8	0	0	0	0	0	0	9	8
9	3	0	3	0	0	0	6	9
10	0	11	0	0	0	11	9	9
11	11	0	5	6	0	0	6	2

Nota: CK=consultas kinder, CP=consultas primero, QK=consultas qué kinder, CDK=consultas como/donde kinder, QP=consultas qué primero, CDP=consultas como/donde primero, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-12,13. Promedios. Consultas feedback positivo

N°C	CK	CP	QK	CDK	QP	CDP
1	0,78	1,00	0,56	0,22	0,67	0,33
2	0,38	1,33	0,00	0,38	1,33	0,00
3	0,78	1,00	0,56	0,22	0,33	0,67
4	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,33
5	0,86	0,00	0,29	0,57	0,00	0,00
6	0,56	1,00	0,44	0,11	0,11	0,89
7	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
9	0,50	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00
10	0,00	1,22	0,00	0,00	0,00	1,22
11	1,83	0,00	0,83	1,00	0,00	0,00

5-12,13. Frecuencias. Consultas feedback correctivo

N°C	CK	CP	QK	CDK	QP	CDP	N° AK	N° AP
1	2	1	0	2	0	1	9	3
2	6	4	4	2	3	1	8	3
3	2	1	1	1	0	0	9	3
4	1	0	1	0	0	0	4	3
5	2	0	1	2	0	0	7	3
6	3	4	2	1	0	4	9	9
7	1	0	1	0	0	0	9	9
8	0	3	0	0	0	3	9	8
9	0	2	0	0	0	2	6	9
10	0	5	0	0	0	5	9	9
11	3	0	1	2	0	0	6	2

Nota: CK=consultas kinder, CP=consultas primero, QK=consultas qué kinder, CDK=consultas como/donde kinder, QP=consultas qué primero, CDP=consultas como/donde primero, N°AK=número de actividades kinder, N°AP:número de actividades primero.

5-12,13 Promedios. Consultas feedback correctivo

N°C	CK	CP	QK	CDK	QP	CDP
1	0,22	0,33	0,00	0,22	0,00	0,33
2	0,75	1,33	0,50	0,25	1,00	0,33
3	0,22	0,33	0,11	0,11	0,00	0,00
4	0,25	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00
5	0,29	0,00	0,14	0,29	0,00	0,00
6	0,33	0,44	0,22	0,11	0,00	0,44
7	0,11	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00
8	0,00	0,38	0,00	0,00	0,00	0,38
9	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,22
10	0,00	0,56	0,00	0,00	0,00	0,56
11	0,50	0,00	0,17	0,33	0,00	0,00

Tabla 5-14,15. Frecuencias. Feedback según letra

NºC	FPL	CL	VL	LL	FCL	CDL	FPI	CI	VI	LI	FCI	CDI	Nº AL	Nº AI
1	14	2	8	4	9	9	68	26	34	8	20	18	3	9
2	7	1	4	2	8	8	51	2	39	10	3	3	3	8
3	8	0	8	0	1	1	35	8	18	9	10	10	3	9
4	3	1	2	0	1	1	20	7	9	4	4	4	3	4
5	16	2	10	4	8	8	31	10	14	7	9	8	3	7
6	35	8	27	0	6	6	7	2	4	1	1	1	15	3
7	19	2	17	0	4	4	2	0	2	0	0	0	15	3
8	31	4	26	1	10	9	4	2	2	0	0	0	14	3
9	24	3	21	0	6	6	2	1	1	0	0	0	14	1
10	37	9	26	2	7	7	5	0	4	1	0	0	15	3
11	20	4	15	1	0	0	1	1	0	0	3	2	5	3

Nota: FPL=feedback positivo letra ligada, CL=confirmación ligada, VL=valoración ligada, FCL=feedback correctivo ligada, CDL=corrección directa ligada, FPI=feedback positivo imprenta, CI=confirmación imprenta, VI=valoración imprenta, LI=ligada imprenta, FCI=feedback correctivo imprenta, CDI=corrección directa imprenta, N°AL=número de actividades ligada, N° AI=número de actividades imprenta.

Tabla 5-14,15. Promedios. Feedback según letra

NºC	FPL	CL	VL	LL	FCL	CDL	FPI	CI	VI	LI	FCI	CDI
1	4,67	0,67	2,67	1,33	3,00	3,00	7,56	2,89	3,78	0,89	2,22	2,00
2	2,33	0,33	1,33	0,67	2,67	2,67	6,38	0,25	4,88	1,25	0,38	0,38
3	2,67	0,00	2,67	0,00	0,33	0,33	3,89	0,89	2,00	1,00	1,11	1,11
4	1,00	0,33	0,67	0,00	0,33	0,33	5,00	1,75	2,25	1,00	1,00	1,00
5	5,33	0,67	3,33	1,33	2,67	2,67	4,43	1,43	2,00	1,00	1,29	1,14
6	2,33	0,53	1,80	0,00	0,40	0,40	2,33	0,67	1,33	0,33	0,33	0,33
7	1,27	0,13	1,13	0,00	0,27	0,27	0,67	0,00	0,67	0,00	0,00	0,00
8	2,21	0,29	1,86	0,07	0,71	0,64	1,33	0,67	0,67	0,00	0,00	0,00
9	1,71	0,21	1,50	0,00	0,43	0,43	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
10	2,47	0,60	1,73	0,13	0,47	0,47	1,67	0,00	1,33	0,33	0,00	0,00
11	4,00	0,80	3,00	0,20	0,00	0,00	0,33	0,33	0,00	0,00	1,00	0,67

Tabla 5-14,15. Frecuencias. Consultas según tipo de letra

N°C	CI	CL	QI	CI	DI	QL	CL	DL	N° AI	N° AL
1	9	4	5	2	2	2	1	1	9	3
2	9	8	4	4	1	7	1	0	8	3
3	9	3	6	0	3	1	1	1	9	3
4	1	1	1	0	0	0	0	1	4	3
5	9	0	5	1	3	0	0	0	7	3
6	0	21	0	0	0	7	5	9	3	15
7	0	1	0	0	0	1	0	0	3	15
8	0	3	0	0	0	0	2	1	3	14
9	0	5	0	0	0	3	2	0	1	14
10	0	16	0	0	0	0	13	3	3	15
11	3	11	1	0	2	5	4	2	3	5

Nota: CI=consultas imprenta, CL=consultas ligada, QI=qué en imprenta, CI=cómo en imprenta, DI=dónde en imprenta, QL=qué en ligada, CL=cómo en ligada, DL=dónde en ligada, N°AL=número de actividades ligada, N° AI=número de actividades imprenta.

Tabla 5-14,15. Promedios. Consultas según tipo de letra

N°C	CL	CI	QI	CI	DI	QL	CL	DL
1	1,00	1,33	0,56	0,22	0,22	0,67	0,33	0,33
2	1,13	2,67	0,50	0,50	0,13	2,33	0,33	0,00
3	1,00	1,00	0,67	0,00	0,33	0,33	0,33	0,33
4	0,25	0,33	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33
5	1,29	0,00	0,71	0,14	0,43	0,00	0,00	0,00
6	0,00	1,40	0,00	0,00	0,00	0,47	0,33	0,60
7	0,00	0,07	0,00	0,00	0,00	0,07	0,00	0,00
8	0,00	0,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,14	0,07
9	0,00	0,36	0,00	0,00	0,00	0,21	0,14	0,00
10	0,00	1,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,87	0,20
11	1,00	2,20	0,33	0,00	0,67	1,00	0,80	0,40

Tabla 5-14,15. Frecuencias. Indicaciones según tipo de letra

N°C	II	IL	QI	CI	DI	MI	QL	CL	DL	ML	N° AI	N° AL
1	133	26	101	11	10	11	16	5	3	2	9	3
2	35	27	28	1	5	1	19	3	0	5	8	3
3	44	13	28	7	6	3	4	5	1	3	9	3
4	18	9	13	3	1	1	6	1	0	2	4	3
5	57	15	45	9	3	0	6	4	3	2	7	3
6	4	45	1	2	0	1	20	13	8	4	3	15
7	3	17	1	1	0	1	5	5	2	5	3	15
8	1	33	1	0	0	0	18	9	3	3	3	14
9	0	22	0	0	0	0	13	7	1	1	1	14
10	2	34	1	0	1	0	15	8	10	1	3	15
11	8	14	3	3	1	1	8	2	4	0	3	5

Nota: II=indicaciones imprenta, IL=indicaciones ligada, QI=qué en imprenta, CI=cómo en imprenta, DI=dónde en imprenta, MI=múltiples en imprenta, QL=qué en ligada, CL=cómo en ligada, DL=dónde en ligada, ML=múltiples en ligada, N°AL=número de actividades ligada, N° AI=número de actividades imprenta.

Tabla 5-14,15. Promedios. Indicaciones según tipo de letra

N°C	II	IL	QI	CI	DI	MI	QL	CL	DL	ML
1	14,78	8,67	11,22	1,22	1,11	1,22	5,33	1,67	1,00	0,67
2	4,38	9,00	3,50	0,13	0,63	0,13	6,33	1,00	0,00	1,67
3	4,89	4,33	3,11	0,78	0,67	0,33	1,33	1,67	0,33	1,00
4	4,50	3,00	3,25	0,75	0,25	0,25	2,00	0,33	0,00	0,67
5	8,14	5,00	6,43	1,29	0,43	0,00	2,00	1,33	1,00	0,67
6	1,33	3,00	0,33	0,67	0,00	0,33	1,33	0,87	0,53	0,27
7	1,00	1,13	0,33	0,33	0,00	0,33	0,33	0,33	0,13	0,33
8	0,33	2,36	0,33	0,00	0,00	0,00	1,29	0,64	0,21	0,21
9	0,00	1,57	0,00	0,00	0,00	0,00	0,93	0,50	0,07	0,07
10	0,67	2,27	0,33	0,00	0,33	0,00	1,00	0,53	0,67	0,07
11	2,67	2,80	1,00	1,00	0,33	0,33	1,60	0,40	0,80	0,00

Tabla 5-16,17 Frecuencias de feedback según tipo de soporte

NºC	FPS	CS	VS	LS	FCS	FPC	CC	VC	LC	FCC	Nº AS	Nº AC
1	39	13	19	7	15	43	15	23	5	14	5	7
2	29	1	23	5	0	29	2	20	7	11	5	6
3	23	4	13	6	3	20	4	13	3	8	5	7
4	3	2	0	1	1	20	6	11	3	4	1	6
5	10	5	4	1	4	37	7	20	10	13	4	6
6	10	4	5	1	3	32	6	26	0	4	4	14
7	3	0	3	0	0	18	2	16	0	4	4	14
8	5	2	3	0	0	30	4	25	1	10	4	13
9	3	1	2	0	0	23	3	20	0	6	2	13
10	5	0	4	1	0	37	9	26	2	7	4	14
11	2	1	1	0	3	19	4	14	1	0	4	4

Nota: FPS=feedback positivo sin soporte, CS=confirmación sin soporte, VS=valoración sin soporte, FCS=feedback correctivo sin soporte, FPC=feedback positivo con soporte, CC=confirmación con soporte, VC=valoración con soporte, LC=logro con soporte, FCC=feedback correctivo con soporte, NºAS=número de actividades sin soporte, Nº AC=número de actividades con soporte

Tabla 5-16,17 Promedios de feedback según tipo de soporte

NºC	FPS	CS	VS	LS	FCS	FPC	CC	VC	LC	FCC
1	7,80	2,60	3,80	1,40	3,00	6,14	2,14	3,29	0,71	2,00
2	5,80	0,20	4,60	1,00	0,00	4,83	0,33	3,33	1,17	1,83
3	4,60	0,80	2,60	1,20	0,60	2,86	0,57	1,86	0,43	1,14
4	3,00	2,00	0,00	1,00	1,00	3,33	1,00	1,83	0,50	0,67
5	2,50	1,25	1,00	0,25	1,00	6,17	1,17	3,33	1,67	2,17
6	2,50	1,00	1,25	0,25	0,75	2,29	0,43	1,86	0,00	0,29
7	0,75	0,00	0,75	0,00	0,00	1,29	0,14	1,14	0,00	0,29
8	1,25	0,50	0,75	0,00	0,00	2,31	0,31	1,92	0,08	0,77
9	1,50	0,50	1,00	0,00	0,00	1,77	0,23	1,54	0,00	0,46
10	1,25	0,00	1,00	0,25	0,00	2,64	0,64	1,86	0,14	0,50
11	0,50	0,25	0,25	0,00	0,75	4,75	1,00	3,50	0,25	0,00

Tabla 5-16,17 Frecuencias de consultas según tipo de soporte

N°C	CS	CC	QS	CS	DS	QC	CC	DC	N° AS	N° AC
1	4	9	2	1	1	5	2	2	5	7
2	2	15	0	1	1	11	4	0	5	6
3	5	7	5	0	0	2	1	4	5	7
4	0	2	0	0	0	1	0	1	1	6
5	2	7	1	0	1	4	1	2	4	3
6	1	20	1	0	0	6	5	9	4	14
7	0	1	0	0	0	1	0	0	4	14
8	0	3	0	0	0	0	2	1	4	13
9	0	5	0	0	0	3	2	0	2	13
10	0	16	0	0	0	0	13	3	3	14
11	3	11	1	0	2	5	4	2	4	4

Nota: CS=consultas sin soporte, CC=consultas con soporte, QS=qué sin soporte, CS=cómo sin soporte, DS=dónde sin soporte, QC=qué con soporte, CC=cómo con soporte, DC=dónde con soporte, N°AS=número de actividades sin soporte, N° AC=número de actividades con soporte

Tabla 5-16,17 Promedios de consultas según tipo de soporte

N°C	CS	CC	QS	CS	DS	QC	QC	QD
1	0,80	1,29	0,40	0,20	0,20	0,71	0,29	0,29
2	0,40	2,50	0,00	0,20	0,20	1,83	0,67	0,00
3	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,29	0,14	0,57
4	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,17	0,00	0,17
5	0,50	2,33	0,25	0,00	0,25	1,33	0,33	0,67
6	0,25	1,43	0,25	0,00	0,00	0,43	0,36	0,64
7	0,00	0,07	0,00	0,00	0,00	0,07	0,00	0,00
8	0,00	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,15	0,08
9	0,00	0,38	0,00	0,00	0,00	0,23	0,15	0,00
10	0,00	1,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,93	0,21
11	0,75	2,75	0,25	0,00	0,50	1,25	1,00	0,50

Tabla 5-16,17 Frecuencias de indicaciones según tipo de soporte

N°C	IS	IC	QS	CS	DS	MS	QC	QC	QD	MS	N° AS	N° AC
1	73	86	51	7	5	10	66	9	8	3	5	7
2	15	47	13	0	1	1	34	4	4	5	5	6
3	20	37	14	2	2	2	18	10	5	4	5	7
4	9	18	8	0	1	0	11	4	0	3	1	6
5	28	44	22	3	3	0	29	10	3	2	4	6
6	13	36	4	6	0	3	17	9	8	2	4	14
7	4	16	1	1	0	2	5	5	2	4	4	14
8	2	32	2	0	0	0	17	9	3	3	4	13
9	1	21	1	0	0	0	12	7	1	1	2	13
10	2	34	1	0	1	0	15	8	10	1	4	14
11	9	13	4	3	1	1	7	2	4	0	4	4

Nota: IS=indicaciones sin soporte, IC=indicaciones con soporte, QS=qué sin soporte, CS=cómo sin soporte, DS=dónde sin soporte, MS=múltiples sin, QC=qué con soporte, CC=cómo con soporte, DC=dónde con soporte, N°AS=número de actividades sin soporte, N° AC=número de actividades con soporte

Tabla 5-16,17 Promedios de indicaciones según tipo de soporte

N°C	IS	IC	QS	CS	DS	MS	QC	CC	QD	MS
1	14,60	12,29	10,20	1,40	1,00	2,00	9,43	1,29	1,14	0,43
2	3,00	7,83	2,60	0,00	0,20	0,20	5,67	0,67	0,67	0,83
3	4,00	5,29	2,80	0,40	0,40	0,40	2,57	1,43	0,71	0,57
4	9,00	3,00	8,00	0,00	1,00	0,00	1,83	0,67	0,00	0,50
5	7,00	7,33	5,50	0,75	0,75	0,00	4,83	1,67	0,50	0,33
6	3,25	2,57	1,00	1,50	0,00	0,75	1,21	0,64	0,57	0,14
7	1,00	1,14	0,25	0,25	0,00	0,50	0,36	0,36	0,14	0,29
8	0,50	2,46	0,50	0,00	0,00	0,00	1,31	0,69	0,23	0,23
9	0,50	1,62	0,50	0,00	0,00	0,00	0,92	0,54	0,08	0,08
10	0,50	2,43	0,25	0,00	0,25	0,00	1,07	0,57	0,71	0,07
11	2,25	3,25	1,00	0,75	0,25	0,25	1,75	0,50	1,00	0,00

Tabla 5-18,19 Frecuencias de feedback según tipo de letra y de soporte

N°C	FPISS	CIS	VIS	LIS	FCIS	FPLC	CLC	VLC	LLC	FCLC	N° IS	N° LC
1	29	13	9	7	15	14	2	8	4	9	5	3
2	29	1	23	5	0	7	1	4	2	8	5	3
3	23	4	13	6	3	8	0	8	0	1	5	3
4	3	2	0	1	1	3	1	2	0	1	1	3
5	10	5	4	1	4	16	2	10	4	8	4	3
6	7	2	4	1	1	32	6	26	0	4	3	14
7	2	0	2	0	0	18	2	16	0	4	3	14
8	4	2	2	0	0	30	4	25	1	10	3	13
9	2	1	1	0	0	23	3	20	0	6	1	13
10	5	0	4	1	0	37	9	26	2	7	3	14
11	1	1	0	0	3	19	4	14	1	0	3	4

Nota: FPISS=feedback positivo imprenta sin soporte, CIS=confirmación imprenta sin soporte, VIS=valoración imprenta sin soporte, LIS=logro imprenta sin soporte, FCIS=feedback correctivo imprenta sin soporte, FPLC=feedback positivo ligada con soporte, CLC=confirmación ligada con soporte, VLC=valoración ligada con soporte, LLC=logro ligada con soporte, FCLC=feedback correctivo ligada con soporte, N°IS=número de actividades imprenta sin soporte, N° LC=número de actividades ligada con soporte

Tabla 5-18,19 Promedios de feedback según tipo de letra y de soporte

N°C	FPISS	CIS	VIS	LIS	FCIS	FPLC	CLC	VLC	LLC	FLC
1	5,80	2,60	1,80	1,40	3,00	4,67	0,67	2,67	1,33	3,00
2	5,80	0,20	4,60	1,00	0,00	2,33	0,33	1,33	0,67	2,67
3	4,60	0,80	2,60	1,20	0,60	2,67	0,00	2,67	0,00	0,33
4	3,00	2,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,33	0,67	0,00	0,33
5	2,50	1,25	1,00	0,25	1,00	5,33	0,67	3,33	1,33	2,67
6	2,33	0,67	1,33	0,33	0,33	2,29	0,43	1,86	0,00	0,29
7	0,67	0,00	0,67	0,00	0,00	1,29	0,14	1,14	0,00	0,29
8	1,33	0,67	0,67	0,00	0,00	2,31	0,31	1,92	0,08	0,77
9	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,77	0,23	1,54	0,00	0,46
10	1,67	0,00	1,33	0,33	0,00	2,64	0,64	1,86	0,14	0,50
11	0,33	0,33	0,00	0,00	1,00	4,75	1,00	3,50	0,25	0,00

Tabla 5-18,19 Frecuencias de consultas según tipo de letra y de soporte

N°C	CIS	CLC	QIS	CIS	DIS	QLC	CLC	DLC	N° AIS	N° ALC
1	4	4	2	1	1	2	1	1	**5**	3
2	2	8	0	1	1	7	1	0	**4**	3
3	5	3	5	0	0	1	1	1	**5**	3
4	0	1	0	0	0	0	0	1	**1**	3
5	2	0	1	0	1	0	0	0	**4**	3
6	0	20	0	0	0	6	5	9	**3**	14
7	0	1	0	0	0	1	0	0	**3**	14
8	0	3	0	0	0	0	2	1	**3**	13
9	0	5	0	0	0	3	2	0	**1**	13
10	0	16	0	0	0	0	13	3	**3**	14
11	3	11	1	0	2	5	4	2	**3**	4

Nota: CIS=consultas imprenta sin soporte, CLC=consultas ligada con soporte, QIS=qué imprenta sin soporte, CIS=cómo imprenta sin soporte, DIS=dónde imprenta sin soporte, QLC=qué ligada con soporte, CLC=cómo ligada con soporte, DLC=dónde ligada con soporte, N°AIS=número de actividades imprenta sin soporte, N° ALC=número de actividades ligada con soporte

Tabla 5-18,19 Promedios de consultas según tipo de letra y de soporte

N°C	CIS	CLC	QIS	CIS	DIS	QLC	CLC	DLC
1	0,80	1,33	0,40	0,20	0,20	0,67	0,33	0,33
2	0,50	2,67	0,00	0,25	0,25	2,33	0,33	0,00
3	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,33	0,33	0,33
4	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33
5	0,50	0,00	0,25	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00
6	0,00	1,43	0,00	0,00	0,00	0,43	0,36	0,64
7	0,00	0,07	0,00	0,00	0,00	0,07	0,00	0,00
8	0,00	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,15	0,08
9	0,00	0,38	0,00	0,00	0,00	0,23	0,15	0,00
10	0,00	1,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,93	0,21
11	1,00	2,75	0,33	0,00	0,67	1,25	1,00	0,50

Tabla 5-18,19 Frecuencias de indicaciones según tipo de letra y soporte

N°C	IIS	ILC	QIS	CIS	DIS	MIS	QLC	QLC	DLC	MLC	N° AIS	N° ALC
1	73	26	51	7	5	10	16	5	3	2	5	3
2	15	27	13	0	1	1	19	3	0	5	5	3
3	20	13	14	2	2	2	4	5	1	3	5	3
4	9	9	8	0	1	0	6	1	0	2	5	3
5	28	15	22	3	3	0	6	4	3	2	5	3
6	4	36	1	2	0	1	17	9	8	2	3	14
7	3	16	1	1	0	1	5	5	2	4	3	14
8	1	32	1	0	0	0	17	9	3	3	3	13
9	0	21	0	0	0	0	12	7	1	1	3	12
10	2	34	1	0	1	0	15	8	10	1	3	14
11	8	13	3	3	1	1	7	2	4	0	3	4

Nota: IIS=indicaciones imprenta sin soporte, ILC=indicaciones ligada con soporte, QIS=qué imprenta sin soporte, CIS=cómo imprenta sin soporte, DIS=dónde imprenta sin soporte, MIS=múltiples imprenta sin soporte, QLC=qué ligada con soporte, CLC=cómo ligada con soporte, DLC=dónde ligada con soporte, MLC=múltiples ligada con soporte, N°AIS=número de actividades imprenta sin soporte, N° ALC=número de actividades ligada con soporte

Tabla 5-18,19 Promedios de indicaciones según tipo de letra y soporte

N°C	IIS	ILC	QIS	CIS	DIS	MIS	QLC	QLC	DLC	MLC
1	14,60	8,67	10,20	1,40	1,00	2,00	5,33	1,67	1,00	0,67
2	3,00	9,00	2,60	0,00	0,20	0,20	6,33	1,00	0,00	1,67
3	4,00	4,33	2,80	0,40	0,40	0,40	1,33	1,67	0,33	1,00
4	1,80	3,00	1,60	0,00	0,20	0,00	2,00	0,33	0,00	0,67
5	5,60	5,00	4,40	0,60	0,60	0,00	2,00	1,33	1,00	0,67
6	1,33	2,57	0,33	0,67	0,00	0,33	1,21	0,64	0,57	0,14
7	1,00	1,14	0,33	0,33	0,00	0,33	0,36	0,36	0,14	0,29
8	0,33	2,46	0,33	0,00	0,00	0,00	1,31	0,69	0,23	0,23
9	0,00	1,75	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,58	0,08	0,08
10	0,67	2,43	0,33	0,00	0,33	0,00	1,07	0,57	0,71	0,07
11	2,67	3,25	1,00	1,00	0,33	0,33	1,75	0,50	1,00	0,00

Tabla 5-18,19. Frecuencias. *Comparación tipos de intervenciones de solicitud de feedback*

N°C	BFK	BKP	HMK	MK	HMP	MP	N° AK	N° AP
1	15	3	14	1	3	0	9	3
2	10	0	9	1	0	0	8	3
3	9	1	8	1	1	0	9	3
4	5	0	4	1	0	0	4	3
5	2	2	2	0	0	2	7	3
6	13	8	10	3	5	3	9	9
7	6	4	1	5	1	3	9	9
8	13	7	7	6	4	3	9	8
9	5	9	4	1	5	4	6	9
10	4	9	0	4	7	2	9	9
11	17	1	17	0	1	0	6	2

Nota: BFK=búsqueda de feedback kínder, BFP=búsqueda de feedback primero, HMK=hablar y mostrar en kínder, MK=mostrar en kínder, HMP=hablar y mostrar en primero, MP=mostrar en primero, N°AK=número de actividades kínder, N°AP:número de actividades primero.

Tabla 5-21. Promedios. *Comparación tipos de intervenciones de solicitud de feedback*

N°C	BFK	BKP	HMK	MK	HMP	MP
1	1,67	1,00	1,56	0,11	1,00	0,00
2	1,25	0,00	1,13	0,13	0,00	0,00
3	1,00	0,33	0,89	0,11	0,33	0,00
4	1,25	0,00	1,00	0,25	0,00	0,00
5	0,29	0,67	0,29	0,00	0,00	0,67
6	1,44	0,89	1,11	0,33	0,56	0,33
7	0,67	0,44	0,11	0,56	0,11	0,33
8	1,44	0,88	0,78	0,67	0,50	0,38
9	0,83	1,00	0,67	0,17	0,56	0,44
10	0,44	1,00	0,00	0,44	0,78	0,22
11	2,83	0,50	2,83	0,00	0,50	0,00

Tabla 5-22. Frecuencias. *Comparación comentarios niños y docentes*

NºC	CDK	CDP	CNK	CNP	CPK	CNK	CPP	CNP	Nº AK	Nº AP
1	10	2	17	0	10	7	0	0	9	3
2	5	0	8	0	8	0	0	0	8	3
3	7	0	20	2	13	7	1	1	9	3
4	5	1	13	0	9	4	0	0	4	3
5	13	1	20	0	13	7	0	0	7	3
6	3	0	7	7	5	2	4	3	9	9
7	4	1	0	0	0	0	0	0	9	9
8	5	3	0	3	0	0	3	0	9	8
9	0	5	1	3	1	0	1	2	6	9
10	6	0	0	3	0	0	3	0	9	9
11	9	0	2	4	0	2	4	0	6	2

Nota: CDK=comentarios docentes kínder, CDP=comentarios docentes primero, CNK=comentarios niños kínder, CNP=comentarios niños primero, CPK=comentarios positivos kínder, CNK=comentarios negativos kínder, CPP=comentarios positivos primero, CNP=comentarios negativos primero, NºAK=número de actividades kínder, Nº AP=número de actividades primero.

Tabla 5-22. Promedios. *Comparación comentarios niños y docentes*

NºC	CDK	CDP	CNK	CNP	CPK	CNK	CPP	CNP
1	1,11	0,67	1,89	0,00	1,11	0,78	0,00	0,00
2	0,63	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
3	0,78	0,00	2,22	0,67	1,44	0,78	0,33	0,33
4	1,25	0,33	3,25	0,00	2,25	1,00	0,00	0,00
5	1,86	0,33	2,86	0,00	1,86	1,00	0,00	0,00
6	0,33	0,00	0,78	0,78	0,56	0,22	0,44	0,33
7	0,44	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	0,56	0,38	0,00	0,38	0,00	0,00	0,38	0,00
9	0,00	0,56	0,17	0,33	0,17	0,00	0,11	0,22
10	0,67	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,33	0,00
11	1,50	0,00	0,33	2,00	0,00	0,33	2,00	0,00