



Pontificia Universidad Católica de Chile.
Facultad de Educación
Magíster en Educación

**CARACTERIZACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN
FORMATIVA DE LA ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA.**

**Por
MARGARITA PÉREZ CABELLO**

Proyecto de Magíster para optar al grado académico de Magíster en Educación,
mención evaluación de aprendizajes.

**Director de tesis: Ernesto Treviño Villarreal
Codirectora de tesis: Natalia Ávila Reyes**

**2021
Santiago de Chile**

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Antecedentes y problematización.....	11
• Planteamiento del problema.	
• Objetivos.	
3. Marco teórico.....	16
• Escritura auténtica y actividades auténticas.	
• Evaluación.	
• Retroalimentación y mejora de las habilidades de escritura.	
• Rol docente.	
4. Metodología	23
• Muestra	
• Muestra lograda.	
• Características de las unidades educativas.	
• Prototipo de la tarea “Menú saludable”.	
• Análisis.	
• Definiciones operacionales.	
• Criterios para el análisis cuantitativo de la retroalimentación.	
• Criterios para el análisis cualitativo de la retroalimentación.	
5. Resultados obtenidos.....	33
Análisis cuantitativos.	
• Gráficos de frecuencia por tipo de retroalimentación para categoría de Juicio.	
• Gráficos de frecuencia por tipo de retroalimentación para categoría de Modo.	
• Gráficos de frecuencia por tipo de retroalimentación para categoría de Foco.	

- Gráficos de frecuencia por tipo de retroalimentación para categoría de Metalenguaje.
- Gráficos de dispersión.

Análisis cualitativo

- Letra.
- Ortografía.
- Claridad/concreción.

6. Discusión y conclusiones.....	64
7. Anexos.....	69
8. Bibliografía.....	73

Resumen

El presente estudio tiene como propósito caracterizar, identificar y describir la retroalimentación y evaluación formativa que entregan los docentes de lenguaje, de dos colegios de dependencia municipal a los textos escritos por los estudiantes de quinto año de educación básica. La recolección de los datos se realizó a través del análisis de las producciones textuales realizadas por los estudiantes y las retroalimentaciones dadas por los docentes a sus escritos en el marco del estudio sobre escritura auténtica desarrollado por el Centro de Justicia Educacional.

El foco de la investigación son las características de la retroalimentación sobre la escritura de los estudiantes provista por sus docentes. La retroalimentación se estudia mediante un análisis mixto—cuantitativo y cualitativo—de los comentarios hechos por los profesores de lenguaje a las producciones escritas de los estudiantes sobre temas relacionados con las ciencias, como el cuidado del medio ambiente, se sustraen las concepciones docentes sobre escritura.

Los resultados obtenidos referidos a los tipos de retroalimentaciones dan cuenta de que los docentes centran sus comentarios en los juicios negativos por sobre los juicios positivos, cuestión que dificulta al estudiante adquirir un uso técnico del lenguaje y por ende mejorar su producción de textos escritos. En las conclusiones se plantean las recomendaciones a la política educativa pública y local.

Palabras claves: Retroalimentación, evaluación formativa, rol docente.

Abstract

The following study aims to characterize, identify and describe both the feedback and formative evaluation that language teachers from two public schools give to the texts written by fifth grade students. The data-collection process was conducted through the analysis of the written productions performed by fifth grade students and the feedback given by the teachers to these written tasks within the context of the study about authentic writing developed by the Educational Justice Centre.

This research focuses on the teachers' feedback on writing, after they have gone through an in-service training process to support their students production of authentic writing pieces. Teachers feedback is studied through a mixed analysis—quantitative and qualitative—of their comments on students' texts on topics related to sciences, such as caring for the environment.

The obtained outcomes referred to the types of feedback convey that teachers focus their comments on negative judgements instead of the complexity in the language usage, which makes the process more difficult for the student to acquire the technical use of the language and, therefore, improve their written texts production. In the conclusions, both the results and the recommendations to the public and local educational policy are presented.

Keywords: Feedback, formative evaluation, teachers' role.

1. INTRODUCCIÓN¹

Una de las tareas más difíciles para los estudiantes es el aprendizaje de la escritura. Lo anterior se explica porque, si bien, desde muy temprana edad y casi de manera espontánea se adquiere el lenguaje oral, la comunicación escrita es un proceso de mayor complejidad que requiere de una enseñanza guiada, y que sólo se concreta luego de que los alumnos se apropien de una serie de códigos, tales como: letras, signos, grafemas y las relaciones que existen entre ellos para construir oraciones, ya sea de forma escrita u oral, la gran diferencia radica en el grado de descontextualización, ya que el discurso escrito debe sostenerse por sí mismo, es decir, sin gestos, tonos, u otros elementos de contexto presentes en la comunicación oral. Por ello, la gramática escrita difiere de la oralidad, sin embargo, en ambas deben existir relaciones sintácticas para ser comprendidas. Denny (1988) expone que “la cultura escrita solo tiene el efecto de intensificar la tendencia hacia el pensamiento descontextualizado, tendencia que surge en cualquier sociedad lo bastante populosa como para que exista la comunicación con personas desconocidas, y segundo, que los hábitos de pensamiento culturalmente adquiridos, como la descontextualización, nunca llegan a reemplazar por completo las tendencias contextualizadoras del pensamiento aborigen”.

La escritura implica habilidades cognitivas complejas, ya que debe existir un propósito comunicativo, exige un manejo amplio del lenguaje, y requiere del escritor el conocimiento de alguna estructura básica del género que utilizará para dar a conocer su discurso. (Sotomayor, et al.2014).

En este contexto, durante los últimos años, más precisamente en 2009 y 2011 las Bases Curriculares de enseñanza en Chile, han experimentado una serie de ajustes que han afectado al ámbito de la escritura. Estos ajustes se realizaron con la finalidad de hacer explícito el eje de escritura en los programas de Lenguaje y Comunicación, proponiéndolo como competencia comunicativa de gran relevancia para un desarrollo íntegro de los jóvenes. Con este fin, desde el Ministerio de

¹ Se agradece el apoyo del proyecto ANID PIA CIE160007, en la línea de Inclusión Pedagógica, para desarrollar esta tesis.

Educación se entregan orientaciones de didáctica y evaluación a través del ajuste curricular para evolucionar a las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2009), lo que releva la importancia que se entrega a este ámbito del aprendizaje de los estudiantes.

Considerando estos ajustes al currículum, desde el 2013 en las pruebas SIMCE se contempla un ítem destinado a evaluar la comunicación escrita, en el cual se miden organización de un texto, coherencia y desarrollo de las ideas a través de un escrito que debe elaborar el alumno, en textos de tipo narrativo y expositivo. En este contexto, a pesar de que los ajustes y orientaciones curriculares emanados del Ministerio de Educación fueron socializados entre los docentes, la experiencia y los resultados de pruebas estandarizadas muestran que los cambios propuestos en la enseñanza de la escritura no se han trabajado en el aula con el foco de desarrollar competencias en los estudiantes. (Resultados SIMCE aprendizaje escritura, 2016). Si bien se ha demostrado que la mayoría es capaz de escribir, aún existe un número considerable de alumnos que no alcanzan el nivel intermedio o avanzado en esta competencia, ya que en el criterio evaluativo de la organización del texto cerca de la mitad de los estudiantes, 51% para textos informativos y 69% para los narrativos, escriben con una organización completa; la coherencia solo lo logra un 45% en los textos informativos y un 42% en los narrativos. Respecto al indicador desarrollo de las ideas, en los textos informativos el 64% desarrolla el tema y en los textos narrativos solo el 50% enuncia sus ideas de manera básica, por lo que un alto porcentaje de alumnos se han mantenido en Nivel Insuficiente en los resultados de la prueba SIMCE, la cual se rinde cada dos años. (Agencia de calidad de la educación, 2017). De acuerdo con estos resultados, se considera que el desarrollo de la competencia de la escritura aún enfrenta un gran desafío, lo que implica que es necesario profundizar en la investigación y en el desarrollo de propuestas de enseñanza y evaluación que permitan mejorar los elementos que en este ámbito permanecen deficientes.

Lo anterior da cuenta del reto que enfrenta el sistema educativo para el efectivo desarrollo de la capacidad de escritura en los estudiantes, lo que se refleja en que aún no existe suficiente claridad sobre qué se debe hacer en relación con la enseñanza de la escritura. Al respecto, una posible explicación la señalan Espinosa y Concha al analizar el currículum:

En cuanto al enfoque de la escritura como herramienta de aprendizaje, si bien está explicado en la introducción, no queda tan clara la incorporación de esta dimensión en los objetivos, a excepción del de planificación, que incluye la generación de ideas a partir de conversaciones, lluvia de ideas e investigaciones. En efecto, los objetivos del eje de escritura consideran el aprendizaje de estructuras textuales, conceptos básicos de gramática, reglas de ortografía y procesos de planificación, revisión y edición de los textos; pero no explicitan respecto de qué ni cómo los estudiantes “reflexiona[n] sobre el contenido de lo que se va a comunicar” (Bases curriculares, 2012, p. 40) que, de acuerdo con lo señalado en la introducción, permitiría al estudiante aprender mientras escribe (Espinosa y Concha, 2015 p.327).

En este contexto, si bien se indica en las bases curriculares una especificación y desarrollo del proceso de escritura en el aula producto de prácticas docentes que se enfoquen en este objetivo, no existe una especificación de la tarea de escribir para aprender, por lo que aún existe un recorrido por transitar para transformar las prácticas de enseñanza en esta materia.

No obstante, lo anterior, se pueden anticipar algunas medidas tendientes a avanzar en el desarrollo de habilidades de escritura. Como ya se ha dicho, el Currículum Nacional ha enfrentado reformas y ajustes en las diversas asignaturas que se implementan en los distintos niveles de enseñanza. Lo que se refleja en que se adoptó un enfoque con mayor énfasis en la comunicación escrita y sus procesos (Ministerio de Educación, 2012), concibiendo a la escritura como una herramienta de aprendizaje y como un instrumento para dar cuenta de sus propios conocimientos y competencias, más que como un proceso de solo transcripción de contenidos.

En línea con lo anterior, si bien existen esfuerzos incipientes para entregar algún tipo de orientaciones de parte del sistema para guiar el trabajo en el aula, aún es incierta la forma correcta en que se debe realizar la implementación. Esto porque todavía falta por resolver algunas cuestiones estructurales que dan cuenta de un proceso que no ha logrado una concordancia entre las partes y el todo, lo que se expresa, por ejemplo, en que cada nivel educativo avanza de manera progresiva en el proceso de escritura, pero ni los docentes ni los estudiantes logran llegar a una comprensión del proceso completo por parte de los docentes de aula. Esto se evidencia en los resultados de pruebas estandarizadas, ya que no se logran resultados óptimos en ellas (TERCE, 2013).

La literatura evidencia que en “los objetivos de escritura de narraciones y artículos informativos, los referidos al proceso de escritura y el de ortografía” (Espinosa y Concha, 2015 p.329) alusivos al logro de los aprendizajes que los alumnos deben adquirir, se muestran de manera parcializada y disgregada abordando solo algunos aspectos específicos de los procesos que los estudiantes deben tomar en consideración, de acuerdo al año que cursan. De esta forma, las orientaciones permitirían a los docentes tomar decisiones pedagógicas que guíen no sólo el producto final al que deben llegar sus alumnos como la planificación de textos, sino también los productos intermedios que hacen posible llegar a ese punto, como el establecimiento de los propósitos o fines y destinatarios. Sumado a esto, se puede observar que las orientaciones se encuentran graduadas con la finalidad de constatar el logro de los objetivos a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes (Espinosa y Concha, 2015).

Con respecto a las estrategias de enseñanza de la escritura, la literatura muestra que existe consenso sobre su importancia, además del modelo de proceso intencionado por el currículum y de la necesidad de entregar retroalimentación, puesto que es a través de esta última que el escritor novato toma conocimiento de aquello que ha logrado y de lo que le falta para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, es importante destacar que quien entrega la retroalimentación, no simplemente corrija, que es lo que generalmente realizan los docentes, sino que

entregue información a los estudiantes de acuerdo con sus logros y lo que deben mejorar en su texto (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2020). Si existe una retroalimentación de calidad y que no solo implique corregir y dar evidencia de errores de ortografía, contribuiría además a terminar con un texto de acuerdo con los objetivos y propósitos propuestos, lo que también puede contribuir a desarrollar la metacognición acerca del aprendizaje de la escritura (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2020).

Este informe da cuenta de una investigación de carácter exploratorio y descriptivo, los resultados de ésta se sustentan en el estudio realizado por el Centro de Justicia Educacional, quienes intervienen a cuatro cursos de colegios municipales de la región metropolitana. Se analizan las concepciones sobre la escritura auténtica de los profesores de lenguaje, a través de la interpretación de los comentarios de retroalimentación que hacen los docentes a las producciones escritas de los estudiantes, usando métodos cuantitativos y cualitativos.

En la sección de antecedentes se dan a conocer los objetivos del estudio y cómo la escritura, de modo incipiente, se ha ido posicionando en el currículum y en las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales.

El apartado de referentes teóricos se concentra en analizar la literatura relativa al rol de la retroalimentación como estrategia clave para que se lleve a cabo en la evaluación formativa para mejorar los aprendizajes. En el marco teórico se profundiza en la conceptualización de escritura y actividades auténticas, se indaga sobre la evaluación formativa como función reguladora y de información del nivel de aprendizaje adquirido y, finalmente, se investiga la retroalimentación como una estrategia dialógica entre docentes y estudiantes para promover y facilitar el desarrollo de habilidades de escritura.

En el apartado de metodología se describen los métodos usados para indagar sobre las concepciones docentes, y se da cuenta de la muestra y las características de los colegios participantes.

La sección de resultados se divide en función del análisis cuantitativo y cualitativo. En el análisis cuantitativo se interpretan los gráficos de frecuencia y dispersión para cada categoría de las concepciones de la escritura estudiada. En el análisis cualitativo se especifican los criterios y se muestran los comentarios destacados de los docentes participantes, y su relación con las categorías de concepciones de escritura.

Las conclusiones resumen los resultados sobre las concepciones de la escritura de los docentes y cómo la retroalimentación podría apoyar a promover las habilidades de escritura entre los estudiantes. Asimismo, da cuenta de nuevas preguntas de investigación para seguir profundizando en esta temática.

2. Antecedentes y problematización

Planteamiento del problema.

En el nivel de enseñanza básica existe poca investigación que presente la retroalimentación como una estrategia de la evaluación formativa, de esta manera este estudio busca posesionarse para realizar un aporte al estado de la práctica en el aula de la retroalimentación a partir de los comentarios realizados por dos profesoras de lenguaje a las producciones escritas de los estudiantes.

En esta investigación se usa el término “evaluación formativa” para describir un tipo de evaluación, donde el enfoque está en informar el aprendizaje, y no en medirlo o resumirlo. Estas evaluaciones se enfocan en el aprendizaje a medida que este ocurre, es decir, el objetivo es hacer que el aprendizaje avance desde donde se encuentre actualmente (Heritage, 2010).

La retroalimentación es otro concepto clave de esta investigación, y se refiere a la información entregada por una agente (ej. Profesor, compañero, libro, padre, uno mismo, la experiencia) en relación con los aspectos del propio desempeño o comprensión. Retroalimentación es, entonces, una consecuencia del desempeño. (Hattie y Timperley, 2007) El ciclo de la retroalimentación responde a tres preguntas guías: ¿Hacia dónde voy? (¿cuáles son los objetivos?), ¿Cómo lo estoy haciendo?

O ¿dónde estoy ahora? (¿voy progresando para alcanzar el objetivo?), y ¿qué es lo que sigue? O ¿Hacia dónde sigo avanzando? (¿qué actividades deben realizarse para progresar mejor? (Hattie y Timperley, 2007 Heritage, 2010). Por lo tanto, en la medida que las respuestas a estas preguntas son efectivas contribuyen a reducir la brecha entre el desempeño y el objetivo (Hattie y Timperley, 2007, Sadler, 1989).

El tipo de retroalimentación se relaciona con su eficacia para promover el aprendizaje. Por ejemplo, quienes reciben retroalimentación que entrega información específica respecto de una tarea enfocada en el desempeño de los estudiantes la forma de mejorar promueve mayores logros, en comparación con retroalimentación basada en elogios, premios y castigos. (Hattie y Timperley, 2007 Heritage, 2010). La retroalimentación sobre el proceso de escritura implica principalmente información, pistas u orientaciones diseñadas para ayudar a los escritores a aplicar los procesos que intervienen en la producción de un texto, como la fijación de objetivos planificación, redacción, revisión y edición. (Graham, 2018).

El presente estudio busca indagar en la práctica de uno de los factores claves de la enseñanza de la escritura en el nivel escolar: la retroalimentación. Como pregunta de investigación se propone la siguiente: **¿Qué características tiene la retroalimentación y evaluación formativa ofrecida a estudiantes de 5° año de educación básica en escuelas chilenas?**

El estudio internacional denominado TERCE, que evalúa el desempeño de alumnos de tercer y sexto año básico en 15 países de América Latina, muestra que el desempeño en escritura de los estudiantes chilenos ha mejorado a lo largo del tiempo en relación con el promedio con otros países de la región, alcanzando los 3,55 puntos como promedio de la prueba escrita en sexto grado, por sobre los 3,19 puntos de promedio de la región (TERCE, 2013). Sin embargo, las evaluaciones nacionales de escritura sugieren que los estudiantes no han adquirido algunas habilidades clave para escribir, especialmente cuando se trata de producir textos informativos y explicativos. En este sentido, los resultados del SIMCE (2016) de escritura muestran que los estudiantes logran organizar y dar un propósito a sus escritos, sin embargo presentan dificultades en la coherencia y para mantener el

foco de sus ideas, situación que se da con mayor frecuencia en textos informativos, ya que los textos narrativos presentan menos errores (Agencia de calidad de la educación, 2017)², lo que puede relacionarse con la mayor familiaridad que tienen los estudiantes de educación básica de América Latina con los textos narrativos, por sobre los informativos.

Los resultados expuestos sugieren que es necesario robustecer la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las aulas chilenas, para lo cual se requiere adoptar una posición teóricamente informada sobre este ámbito. El proceso de escritura implica que los textos sean significativos para los estudiantes, vinculados con contextos reales, que los estudiantes comprendan el propósito para el cual van a escribir y que los docentes sean explícitos al momento de dar a conocer lo que se espera de sus escritos (Ravela et al., 2017; Anijovich, 2017). Por lo tanto, los alumnos deben ser conscientes de que para escribir un buen texto es necesario planificar, escribir, revisar, reescribir y editar; todas estas etapas forman parte de un proceso en el que se ponen en marcha estrategias cognitivas y metacognitivas (Didactext, 2003). En este sentido, para mostrar el avance en sus escritos es necesario que los estudiantes elaboren borradores y utilicen portafolios que les permitan, tanto a ellos como a los docentes visualizar y consignar su progreso en las diferentes etapas del proceso de escritura. Según Bereiter y Scardamalia (1987-1992), la fase de revisión del texto escrito se considera como una parte fundamental de la escritura y tiene como objetivo mejorar la calidad del escrito final. Sin embargo, la revisión pierde su carácter y no cumple su objetivo de mejora, ya que generalmente, al solicitar la revisión de sus escritos, ésta se centra más bien en la sustitución de palabras y más en la forma que el contenido (González Seijas, 2002). Esto significa poner mayor atención a detalles de puntuación, errores de ortografía, por sobre el mensaje o contenido expresivo del texto (Mata, 2000; Cassany, 1993). Lo anterior indica que los docentes están más interesados por el producto final que por el proceso y elaboración o borradores de dicho texto o por el propósito comunicativo del escrito. Además, los textos que tienen una revisión enfocada en

² El desglose de desempeños se encuentra detallado en la introducción.

aspectos superficiales como la ortografía, léxico y puntuación, no ayudan al estudiante a mejorar su producción escrita y menos aún, a mejorar aspectos complejos como la coherencia, cohesión, entre otros (Llece- Serce, 2010). Por ello, es importante que las orientaciones de los docentes a los borradores sean en el momento adecuado, es decir, en y durante el proceso de escritura del texto y no una vez una vez terminado, ya que así se mejorará el texto y se obtendrá un producto final adecuado.

De esta forma, esta investigación tiene una finalidad exploratoria y descriptiva, que busca caracterizar la forma en que ocurre la evaluación formativa de la escritura en aulas escolares chilenas. La importancia de la evaluación formativa en la escritura, entonces, radica en que permitirá a los estudiantes comprender cómo seguir mejorando su texto en el proceso mediante la revisión de su propio producto utilizando las herramientas que le entrega la retroalimentación.

La escritura implica un proceso complejo y recursivo, de carácter sociocognitivo, que presenta algunas fases, las que a su vez tienen acciones que se realizan en cada una de ellas: Planificar y organizar el texto; transformar las ideas para plasmarlas en el texto de manera que sea un producto coherente y, revisar el escrito (Didactext, 2003). El proceso de revisión es el más complejo, por lo tanto, requiere de habilidades de alto nivel cognitivo que deben enseñarse, puesto que permite lograr aprendizajes profundos. El aprendizaje de la escritura o producción de textos requiere de la evaluación auténtica como una actividad fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva la lectura crítica y la reescritura, individual y colectiva de los textos producidos en clases, así como el análisis de los problemas de escritura, constituyen una vía indispensable para el desarrollo de esta competencia en los alumnos. (Condemarín y Medina, 2000).

La revisión que realiza el estudiante de su proceso de escritura tiene algunas características que son relevantes de mencionar, ya que estas deben ser enseñadas y aprendidas y no son un conocimiento intuitivo o natural. En primer

lugar, el alumno debe contar con un vocabulario amplio que le permita comprender el sentido de lo que lee y revisa, por ende, debe también haber desarrollado un cierto nivel de metalenguaje dado que, a través del uso de estas herramientas, puede dar cuenta de este proceso. En segundo lugar, puesto que la escritura no es un proceso lineal, los escritores en la medida que escriben van revisando y reescribiendo, en un continuo de traslapar una acción a la otra, mientras se realiza el acto de escribir (Flower y Hayes, 2000). En esta acción, es que se propone un aprendizaje, ya que genera nuevas ideas y objetivos más complejos.

Bereiter y Scardamalia (1992) postulan dos modelos de estrategias cognitivas desplegadas frente a la escritura, indican que los escritores principiantes logran cierta coherencia en sus relatos sin que por ello apliquen explícitamente su saber sobre géneros discursivos o sobre el mundo. Por otro lado, un escritor experimentado, es capaz de transformar sus conocimientos y describir sus procesos al momento de elaborar su escrito. Por lo tanto, se presentan escritores “novatos” y “expertos”. Los primeros, al momento de escribir, no muestran una aplicación consciente de conocimientos, sino más bien se transforma en un proceso automático impulsado por la actividad solicitada por un docente. En cambio, los escritores expertos tienen la facultad no solo de expresar algo respecto de un tópico, sino que lo transforman, entendiendo esto como un proceso complejo donde aprende sobre aquello que expone, relaciona, reformula y da estructura a su escrito al relacionar de manera consciente el contenido del texto con los elementos propios de la situación comunicativa en que se enmarca la tarea (metas, audiencias, contexto, etc.). Por ello, al momento de realizar la revisión, un escritor novato dará mayor importancia a la estructura, ortografía u otro aspecto de un texto que no requiera una conciencia o una habilidad más compleja, en cambio los escritores expertos revisarán aspectos de mayor complejidad como la adecuación contextual. A partir de lo anterior, se evidencia que el acto de revisar es inherente al proceso de escritura y que “no es “pasar en limpio”, sino, una parte que compone el proceso de producción escrita y, como fruto de una revisión, el texto debe cambiar”. (Ávila, Espinosa, Figueroa, 2020 p.4). De ahí que la información entregada en la

retroalimentación debe ser de buena calidad, pues otorga al estudiante la oportunidad de reescribir su texto para lo que debe releer lo escrito y transformarlo cuantas veces sea necesario.

A partir de lo señalado, se trata de indagar las características de la retroalimentación en la escritura de niños y niñas de quinto básico en dos escuelas municipales chilenas. En este contexto, el presente estudio se plantea los siguientes objetivos:

Objetivo general: Caracterizar la retroalimentación en la evaluación formativa provista por los docentes a las producciones escritas de estudiantes de 5° año de educación básica en dos colegios chilenos de dependencia municipal.

Objetivos específicos:

- Identificar las características de las acciones de retroalimentación docente en los textos escritos por estudiantes de 5° año de educación básica.
- Analizar las implicancias de las características encontradas en los comentarios de las retroalimentaciones.

Con el análisis de la retroalimentación docente, se pretende ofrecer resultados que enriquezcan el proceso de enseñanza de la escritura, dada la importancia que ésta tiene para el desarrollo de la comunicación del sentir y pensar de los estudiantes. Adicionalmente, es preciso establecer que un buen desarrollo de la habilidad para poner por escrito las ideas, da cuenta de una comprensión acabada del entorno. Por tanto, mejorar las herramientas para la producción escrita de textos contribuye al desarrollo académico integral de los alumnos.

3. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de la escritura está marcado por los procesos de enseñanza y evaluación que tienen consecuencias sobre cómo los estudiantes encaran esta actividad (Prieto y Contreras, 2008). Por este motivo, es indispensable que la enseñanza se enfoque en el proceso y no solo en el producto, lo que evidencia que

la evaluación formativa y la autoevaluación son clave para la mejora de la escritura (Anijovich, 2017).

A partir de lo descrito, se entiende que la retroalimentación es un elemento crucial de la evaluación para el aprendizaje y uno de los factores que mayor impacto tiene en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009). Tal como lo indica la teoría, la retroalimentación es una herramienta, que, al ser utilizada efectivamente por el docente, puede lograr que los estudiantes mejoren sus aprendizajes. De esta forma, las prácticas de retroalimentación corresponden a una interacción donde el profesor usa la información que tiene sobre el rendimiento del alumno para acortar la distancia entre su nivel de aprendizaje actual y el ideal (Black y William, 1998).

En primer lugar, el desarrollo de habilidades de escritura depende tanto de la naturaleza de las tareas como de la forma en que estas se diseñan e implementan en el aula. Aquí se verá cómo la escritura auténtica, conectada con los intereses y contexto de los estudiantes, es una vía efectiva para promover el desarrollo de estas competencias en los alumnos. En segundo lugar, la evaluación de las tareas de escritura toma especial relevancia para la promoción del aprendizaje, estableciéndose una frontera entre la evaluación sumativa enfocada en el resultado final y la evaluación formativa que acompaña en el proceso de aprendizaje a los alumnos. En tercer lugar, y dentro de la evaluación, la retroalimentación que reciban los estudiantes de sus trabajos escritos juega un papel crucial en la promoción de habilidades de escritura, pues permite identificar fortalezas y debilidades en el texto, vacíos en la coherencia o en los procesos comunicativos que los textos puedan dejar en una audiencia. Finalmente, apoyar el desarrollo de habilidades de escritura requiere un cambio importante en las prácticas docentes en el aula, y puede ser que además requiera de un mayor compromiso y dedicación de los docentes para entregar retroalimentación efectiva. Estos aspectos se desarrollan en profundidad a continuación.

3.1. ESCRITURA AUTÉNTICA Y ACTIVIDADES AUTÉNTICAS

Una tarea auténtica de escritura es una tarea que responde a un contexto, propósitos, géneros y audiencias concretos. Es decir, se evidencia una aplicación de lo que han adquirido de manera fluida y con sentido, aun cuando las evaluaciones de tipo escolar no consideren necesariamente estos aspectos de manera sistemática, (Ravela et. al. 2017; Anijovich, 2017). Desde esta propuesta, las actividades auténticas como herramientas para evaluar los aprendizajes son realistas, tienen un propósito genuino con valor más allá del aula y una audiencia definida (Ravela, et al. 2017). Los estudiantes que tienen mejores resultados en las pruebas estandarizadas muestran que el trabajo con los docentes en escritura está inmerso en contextos reales y transversales a las asignaturas, con temas de interés para los estudiantes, desarrollan el proceso de escritura con sus docentes, el cual consiste en: planificación, escritura, revisión y reescritura. (Agencia de la calidad de la educación, 2017). Así también, se requiere una revisión y una adecuada retroalimentación por parte tanto del docente como de las y los compañeros de los estudiantes. Para lograr estas acciones, la Agencia de Calidad ha impulsado un programa de evaluación formativa de la escritura, con tareas y pautas (Agencia de la calidad de la educación, 2017). Asimismo, en su página se pueden encontrar diversos talleres para trabajar y evaluar la escritura en el aula, ya que este eje es evaluado en la prueba estandarizada SIMCE.

En efecto, el propio currículum nacional promueve el desarrollo de la escritura auténtica. En la asignatura de Lenguaje y comunicación el eje de producción escrita, según indican las bases curriculares, existen oportunidades concretas para evaluar y llevar a la práctica el acompañamiento propuesto a modo de intervención. Lo anterior, señala el documento (Bases curriculares, 2012 p. 298), otorga a los alumnos la posibilidad de vislumbrar desafíos y oportunidades de cada uno de los géneros literarios, lo que implica que se produzca un modelamiento constante y progresivo por parte del docente, que incluya etapas de trabajo guiado, así como experiencias de trabajo independiente por parte de los noveles escritores, de tal

manera que aprendan a incorporar los recursos adquiridos en el mejoramiento de su proceso de escritura.

3.2. LA EVALUACIÓN

La estrategia de evaluación como intervención en el aula supone darle mayor protagonismo a la retroalimentación durante el proceso de enseñanza, para que de este modo la evaluación deje de estar centrada en la estructura y tome un rol enfocado en las habilidades y el dominio de conocimientos. La propuesta de evaluar la escritura se hace necesaria en cuanto que, tanto las evaluaciones escolares como las estandarizadas, no dan la oportunidad a los estudiantes de ser parte de un proceso de comunicación o enfrentarlos a una actividad social y contextualizada para que ellos den cuenta de sus competencias y habilidades. El uso de un diálogo igualitario dentro de una comunidad de aprendizaje debiera asociarse positivamente con los resultados académicos. Además, aporta a la creación de sentido en el proceso de enseñanza (Aubert et. al., 2009).

La forma que tome la evaluación que hacen los docentes es de particular importancia para el desarrollo de habilidades de escritura. No es posible considerar la enseñanza y la evaluación como procesos neutros o inocuos, porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes que les impactan de manera crítica. (Prieto y Contreras, 2008). Por ello, es importante que no solo el docente sea partícipe de este proceso, también, el estudiante debe ser el protagonista y ser parte activa de sus procesos formativos, de esta manera, a través de la autoevaluación se logrará incluir al alumno en este tránsito y, sin duda, a través del involucramiento se obtendrá una mejora en sus aprendizajes (Anijovich, 2017).

La **evaluación formativa** tiene una función reguladora que trata de identificar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes más que juzgar o calificar los resultados. (Anijovich y González, 2017). De allí que es necesario, en el ámbito de la escritura, desarrollar prácticas evaluativas que permitan a los estudiantes comprender el proceso de la escritura auténtica en la

práctica, mejorar sus habilidades de escritura y crear textos escritos de mejor calidad en cuanto a sus funciones comunicativas.

Si bien se pueden aplicar evaluaciones en diferentes momentos y con diversos fines y bajo distintas perspectivas, la mayoría de las veces el proceso evaluativo se desliga de su propósito pedagógico central, como herramienta al servicio del aprendizaje y la enseñanza, y se convierte en un requisito administrativo para los profesionales de la educación, a la vez que se utiliza para otros fines –como el de control de conducta– en la interacción de docentes y estudiantes (Mena et al. 2018. Lerner, 2001).

Cassany (1993) indica que los docentes están más interesados por el producto final que por el proceso y elaboración o borradores de dicho texto. Por ello, es importante que la retroalimentación que se realiza de los borradores sea en el momento adecuado, es decir, durante el proceso de elaboración y no sólo una vez terminado el texto, ya que así se podrá ajustar e introducir mejoras y se obtendrá un producto final adecuado.

La retroalimentación, siendo parte importante de la evaluación formativa, debe tener un diseño y una estrategia evaluativa como un instrumento para las prácticas de aula, que permita al estudiante conocer sus fortalezas y aquello que debe mejorar a través de orientaciones que le entrega el docente, a modo de preguntas sobre el desarrollo de la tarea. En este sentido, para cumplir cabalmente su función dentro de un proceso de evaluación formativa, la retroalimentación necesita estar en consonancia con las necesidades de los estudiantes (Contreras, 2003).

La estrategia de evaluación como intervención en el aula supone darle mayor protagonismo a la retroalimentación durante el proceso de enseñanza. Se puede aplicar evaluaciones en diferentes momentos, con diversos fines y bajo distintas perspectivas, ya que todos quienes participan en un proceso de enseñanza aprendizaje pueden evaluar. Por tanto, la evaluación formativa y la retroalimentación fomentan el desarrollo de las habilidades autónomas de escritores expertos (Bereiter & Scardamalia).

3.3. RETROALIMENTACIÓN Y MEJORA DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA

A pesar de que la literatura reconoce la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación para el desarrollo de la escritura, las prácticas evaluativas distan de seguir lo marcado por el conocimiento acumulado. En general, en las prácticas de evaluación se puede observar que los docentes dan mayor énfasis al resultado o producto final y a la completación de una actividad calificada (SERCE, 2010; Ravela, 2017). Por este motivo es necesario un cambio de foco en el cual se acompañe al estudiante durante el proceso de elaboración de textos, considerando el *feedback* o retroalimentación continua como una herramienta adecuada para mejorar este aprendizaje. Por lo tanto, y de acuerdo con lo que expresa Ravela, el docente debe tomar más una posición de entrenador que de jurado, es decir, debe orientar al estudiante con preguntas y comentarios que guíen hacia un texto de buena calidad y de acuerdo con sus propósitos, más que juzgar si está bien escrito o no. En ese sentido, algunos estudios y antecedentes teóricos indican que el *feedback* es una herramienta propicia para obtener buenos resultados (Anijovic, 2017).

De acuerdo con lo anterior, al integrar la retroalimentación, los estudiantes potencian y expanden sus conocimientos, acceden a nueva información y a diversos puntos de vista respecto de un tema, un contenido o una situación propuesta. Además, les permite apreciar el saber de manera interdisciplinaria y visualizar que deben ser capaces de usar sus conocimientos, habilidades y actitudes en diversas áreas para desenvolverse en la vida cotidiana y, a futuro, en el mundo laboral. (Ministerio de Educación, 2016).

Por lo anteriormente mencionado, es importante considerar la retroalimentación como una actividad regular en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que esta práctica permite que los alumnos conozcan sus avances y busquen herramientas para superar sus propias debilidades, lo que les entrega una mayor confianza acerca de sus conocimientos y habilidades desarrolladas y, por tanto, enfrentan el proceso de evaluación con tranquilidad. Puesto que, permite que “los alumnos

maximicen su potencial en las diferentes etapas del aprendizaje, haciendo conscientes sus fortalezas e identificando acciones para mejorar sus debilidades” (Alirio y Zambrano, 2011). De ahí que la retroalimentación explícita sea considerada uno de los aspectos que más influye en el aprendizaje (Hattie y Temperley, 2007).

Es de vital importancia entregar la retroalimentación inmediatamente después de realizada la tarea y debe estar enfocada en ella. Así, la acción de retroalimentar debe cumplir con ciertas características para que sea valiosa. “La retroalimentación debe ser útil para el aprendizaje de los estudiantes y por ello, debe cumplir con algunos rasgos que permita que los estudiantes efectivamente aprendan a escribir más efectivamente. La retroalimentación de la escritura promueve el aprendizaje cuando: es clara, es concreta, usa metalenguaje y explica cómo mejorar” (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2020 p.6). Además, esta no solo debe centrarse en aspectos formales, ya que si bien estos son una parte importante de la globalidad del texto, lo primordial es que la retroalimentación del docente comente sobre una variedad de focos, opte por hacer preguntas que inviten a reflexionar al estudiante respecto de su escrito, evitar la reescritura y corrección tachando el texto, es decir, el docente debe explicar de forma clara lo que se debe mejorar y no solo destacar y visibilizar el error, sino que por sobre todo debe indicar el desempeño positivo que ha tenido el estudiante, ya que como se había mencionado este es un proceso que afecta a la motivación por la adquisición de nuevos aprendizajes.

La retroalimentación a la escritura puede ser dada a los estudiantes utilizando diferentes modos. Puede ser oral haciéndoles preguntas a través de distintos dispositivos (teléfonos, computador, etc.). También puede proveerse mediante indicaciones, comentarios o instrucciones escritas, ya sean manuscritas o digitales. Se puede dar también retroalimentación a través de elementos visuales con utilización de *emojis* para expresar opiniones y comentarios respecto a lo escrito. (Graham, 2018). La retroalimentación no necesariamente debe provenir siempre desde el profesor o un adulto, también se recomienda la retroalimentación entre pares, sin embargo, esta acción debe ser supervisada por el docente y retroalimentar su implementación para mantenerla de forma cotidiana en el aula.

“Students and teachers can deliver feedback about writing or writing instruction to themselves through an internal or external self-directed dialogue where they self-assess performance, process, commitment, control, confidence, emotions, audience reaction, and so forth”. [Los estudiantes y los profesores pueden darse retroalimentación sobre la escritura o la enseñanza de la escritura a sí mismos a través de un diálogo interno o externo autodirigido en el que autoevaluar el rendimiento, el proceso, el compromiso, el control, la confianza, las emociones, la reacción del público, etc.] (Graham, 2018, p. 152)

3.4. ROL DOCENTE

La mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes, como se puede advertir a partir de la literatura revisada, depende de estrategias pedagógicas, de evaluación y retroalimentación enfocadas en el propósito del aprendizaje más que en la valoración sumativa. Esto, sin embargo, implica un cambio profundo en las prácticas docentes en Chile, pues suelen centrarse en la evaluación sumativa por sobre la formativa (Mena, et. al. 2018). A su vez, dicha tarea implica una alta responsabilidad por parte del docente, en cuyas manos queda el destino académico y profesional de cientos de estudiantes (Drago, 2017). El rol docente en relación con la evaluación y retroalimentación implica que los profesores entren en un proceso de diálogo, modelamiento y andamiaje para que los estudiantes comprendan la forma en que aprenden, y puedan regular sus procesos de aprendizaje (Anijovich y Gonzáles, 2011).

Hasta aquí se ha visto que en el proceso de escritura son importantes tanto la naturaleza de la tarea como la implementación de esta hasta el proceso evaluativo. Es en este último, y especialmente en la retroalimentación, donde radica la oportunidad de promover el aprendizaje profundo de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

El presente estudio es de carácter exploratorio y utiliza los materiales de un estudio mayor realizado por el Centro de Justicia Educacional (CJE). Se trata de una investigación exploratoria, dado que este tipo de estudios “se realizan cuando el

objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”. (Hernández, Fernández y Baptista 2014 p.91).

Considerando que, si bien en la región existen estudios relacionados con la retroalimentación docente a textos escritos por los estudiantes, se puede observar que la literatura disponible para este ámbito en específico del desarrollo de la habilidad de la escritura es escasa y su difusión en los procesos pedagógicos iniciales aún es incipiente.

En el marco del estudio sobre escritura auténtica desarrollado por el Centro de Justicia Educacional, se realizó una intervención en cuatro cursos indicados de dos establecimientos públicos pertenecientes a diferentes comunas en la Región Metropolitana en la asignatura de lenguaje y ciencias naturales, donde participaron las docentes que dictan las disciplinas mencionadas y las docentes de educación diferencial. Gracias a esta intervención, las docentes participantes aplicaron con sus respectivos cursos una tarea de escritura; la que servirá como fuente para el análisis de la retroalimentación entregada a los estudiantes. Para llevar a cabo el estudio, de manera previa las profesoras involucradas participaron de dos capacitaciones a cargo del equipo de investigación. En este contexto, la primera capacitación se enfocó en el desarrollo de estrategias didácticas para la escritura auténtica y la segunda releva la importancia de entregar una retroalimentación por escrito y de calidad a los textos que producen los estudiantes. Entre los criterios de calidad que se intencionaron, se incluyó dar variedad de juicios sobre aspectos variados y de alto nivel; asimismo, se sugirió dar comentarios escritos en variados modos y no solamente la tachadura o marcas difíciles de interpretar en los textos, siguiendo la propuesta de Ávila Reyes, Espinosa y Figueroa (2020)

Este estudio analizará los comentarios y retroalimentación escrita que los docentes de lenguaje entregan a los estudiantes en la realización de una tarea de escritura denominada “Menú saludable”. El estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo que utiliza el portafolio como herramienta para la constatación de los avances alcanzados, mediante la consignación de evidencias.

Los análisis son de carácter mixto. Por una parte, se realiza un análisis cualitativo de las muestras de retroalimentación dadas por los docentes a los escritos de los estudiantes. Por otro lado, se analiza cuantitativamente el tipo de retroalimentación dada por los docentes a los estudiantes, de forma que se puedan detectar niveles de frecuencia de los distintos tipos de retroalimentación.

Para este estudio se observan las tareas realizadas por los estudiantes de ambos establecimientos, el total de tareas consideradas para este análisis son 180, las cuales se incluirán en la muestra. Un equipo experto numeró y codificó un total de 101 comentarios, se analizará la presencia de los diferentes tipos de estos por tarea, con gráficos de frecuencia y una descripción cualitativa.

Así también, como lo que se busca en la recogida de información es especificar el uso de la retroalimentación en la escritura y las características que poseen estos comentarios realizados por las docentes, resulta significativo estudiarlo y visualizar el aporte que surja de este fenómeno y de las interacciones que tienen los actores en la investigación y la importancia que esta tiene en el resultado del texto escrito.

3.1. MUESTRA

Selección de la muestra

La estrategia de muestreo para la aplicación de las tareas auténticas incorporó tres niveles de selección: sostenedores, establecimientos y actores. A continuación, se detalla cada uno de ellos:

Selección de sostenedores: Se intencionó la búsqueda de sostenedores municipales que tuvieran a cargo establecimientos pertenecientes a la Región Metropolitana. Adicionalmente, se buscó que los establecimientos asociados impartieran enseñanza básica, que tuvieran niveles similares de hombres y mujeres y que presentaran un alto porcentaje de estudiantes extranjeros.

Selección de establecimientos: Una vez obtenida la autorización de los sostenedores, se seleccionó a los establecimientos educacionales. Entre los

principales criterios a considerar se encuentra la existencia de dos cursos por nivel y que se imparta quinto básico.

Selección de actores: Los actores corresponden entonces a los estudiantes pertenecientes a cada curso de quinto básico y los docentes de lenguaje, ciencias y educación diferencial.

3.2. Muestra lograda

La muestra lograda abarcó un total de **180 tareas**, entre las que están consideradas tanto los borradores (96) como las versiones finales (84). Los dos establecimientos incorporados en el estudio serán denominados Establecimiento 1 el cual presenta 44 tareas y el establecimiento 2 entrega 136 tareas (Tabla 1). Vale la pena indicar, que, de esas 180 tareas, se pudieron procesar 101 dada su completitud y legibilidad para la codificación.

	TABLA 1: N DE TAREAS DE MENÚ SALUDABLE.				Total general
	Establecimiento 1		Establecimiento 2		
	5° A	5° B	5° A	5° B	
Borrador	11	11	34	40	96
Versión final	11	11	31	31	84
Total, general	22	22	65	71	180

3.3. Caracterización de las unidades educativas

El centro educacional 1 está bajo la dependencia del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de una comuna céntrica de la Región Metropolitana de Santiago. En la actualidad atiende a 27 cursos con una matrícula total de 846 estudiantes provenientes de los sectores aledaños, además posee un 42% de alumnos migrantes. El establecimiento funciona impartiendo educación a los niveles desde educación Parvularia hasta Cuarto Medio tanto de Enseñanza Humanista como Técnica, lo que son atendidos en jornada escolar completa diurna. También entrega educación a estudiantes con necesidades educativas especiales a través de PIE y educación diferencial.

Para el funcionamiento institucional, la escuela cuenta con un equipo liderado por un director, una Unidad Técnica Pedagógica, una coordinación Técnico Profesional, una Inspectoría General, Equipo de Convivencia Escolar, una coordinación del Programa de Integración Escolar (PIE). Junto a ellas, se encuentra el equipo docente, educadoras de párvulo y profesionales de apoyo a la labor educativa en PIE, dupla psicosocial, entre otros.

El establecimiento 2 está ubicado en otra comuna del centro-norte de la Región Metropolitana y es de administración municipal. En la actualidad atiende una matrícula de 590 estudiantes, los que se distribuyen en Educación Parvularia y Básica. Desde el año 2012 tiene jornada escolar completa diurna.

Para atender a la diversidad de estudiantes la escuela cuenta con un equipo liderado por un director, un Inspector General y una Jefa de Unidad Técnico Pedagógica. Junto con ello, laboran en el establecimiento diferentes profesionales que componen los estamentos docentes, programa de integración escolar y apoyo a la labor educativa.

3.4. La Tarea “Menú saludable”

Cuando se enseña escritura, por lo general, solamente se marcan los errores que comenten los estudiantes, pero se proponen pocas alternativas y orientaciones para mejorar la escritura. Por otra parte, las tareas auténticas son aquellas que conectan la experiencia educativa con asuntos de la vida de los estudiantes en todos sus ámbitos (Vallejo y Molina, 2014). De este modo una forma de abordar la evaluación y la retroalimentación para la mejora de las habilidades de escritura es mediante la utilización de ejercicios que articulen un trabajo interdisciplinario entre distintas asignaturas y que tengan como propósito desarrollar tareas auténticas, es decir, aquellas que se conectan con la vida de los estudiantes. En este contexto, la tarea “Menú saludable,” desarrollada por el equipo de la Línea “Inclusión Pedagógica” del CJE para ser realizada en forma colaborativa entre docentes de lenguaje y ciencias, consistía en elegir una comida principal, luego indicar los alimentos que la componen, mencionando las calorías que contiene cada uno y los nutrientes que aportan, lo que debía ser ingresado en una tabla, donde se indicaba además el total de calorías. La segunda parte de esta actividad consistía en que el estudiante, haciendo uso de los datos ingresados en la tabla, debía redactar un texto relacionando la importancia de la comida elegida con sus nutrientes y calorías, indicando las ventajas del aporte nutricional de los alimentos. La tarea corresponde a una tarea auténtica por cuanto construye un género reconocible (un menú), un propósito (sugerir una alimentación saludable) y una audiencia potencial (las familias de la escuela).

De esta forma, en la tarea señalada enfrenta al estudiante a una situación comunicativa en que debe utilizar información y plantear una estrategia de escritura que considera los siguientes elementos: Planificación dividida en selección (¿qué?) y organización (¿cómo?); la escritura y, un proceso de edición, revisión y mejoramiento del texto producido. Entonces, las docentes en las instrucciones debían indicar el género discursivo, en este caso, menú; el propósito del texto, a saber, informar y promover la comida saludable, además, se debía considerar un lector real que en este caso podrían ser las familias de las comunidades educativas.

Una parte fundamental del proceso descrito lo constituye la retroalimentación efectuada por las docentes, la que tiene como propósito que los estudiantes realicen mejoras a la producción de textos durante el proceso de escritura.

Menú

Nombre: _____

Colegio: _____ Curso: _____

MENÚ: _____

ALIMENTO	CALORÍAS	CLASE DE NUTRIENTE

Figura 1: Hoja de trabajo de la tarea presentada a los estudiantes.

3.5. ANÁLISIS

El análisis se realizó considerando las tres dimensiones principales de la retroalimentación de la escritura: Juicio, modo, foco y metalenguaje. Estas categorías responden a la valoración del desempeño, la manera en la que se ofrece la retroalimentación y el aspecto retroalimentado respectivamente. Todas las categorías a partir de cohesión/coherencia son parte del foco de la retroalimentación.

3.6. Definiciones operacionales de las dimensiones de análisis

- **Juicio:** son las evaluaciones positivas o negativas respecto del proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes.
- **Modo:** En el modo se consideran los criterios evaluativos de la producción escrita por los estudiantes, que pueden ser: a) de carácter **positivo** (“*muy bien*”) o **negativa** cuando acentúa los errores que tiene el escrito con frases como: “*falta introducción*”; b) **modo indicación**, que advierte y exhorta al estudiante a realizar una acción para corregir el trabajo, como por ejemplo, “*escribe una introducción*”; y, c) **modo pregunta y/o invitación a reflexionar**, interroga e interpela al estudiante con comentarios como: “*¿Qué nutrientes aporta?*”
- Categorías relativas al **Foco**:
 - **Cohesión/coherencia:** La coherencia permite que el lector tenga un sentido global del texto y se observa al plantear una idea central y mantenerla durante el desarrollo del texto sin contaminarlo con otras ideas ajenas al tema principal o ideas inconexas. Para ello, se necesita un buen uso de variados conectores (cohesión) para mantener la relación lógico-semántica entre las oraciones y los párrafos que componen el escrito.
 - **Contenido:** Es el tema a tratar en el escrito, en este caso crear un menú saludable de una comida diaria. Por tanto, el desarrollo de la

tarea debe contener elementos propios del tema, por ejemplo, alimentos saludables y su importancia para la alimentación.

- **Estructura:** Se refiere a un orden, secuencia de los mensajes y organización de estos. Además, se tiene conocimiento que cada género presenta una estructura particular, la cual se considera al momento de evaluar.
 - **Ortografía:** Se refiere al uso y forma correcta de escribir las palabras y respetar, según la norma, los signos que se utilizan en el uso de la lengua.
 - **Puntuación:** El uso adecuado de los signos de puntuación para mantener la coherencia en el texto, uso de comas en la enumeración de elementos, uso de puntos según corresponda.
 - **Vocabulario:** El dominio de vocabulario y la capacidad de uso de elementos léxicos, expresiones son parte de la evaluación de esta variable.
 - **Adecuación:** Se refiere a las variables que son parte en una situación comunicativa: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación entre los interlocutores, posición social de los involucrados. Algunos de los criterios que se toman en cuenta acá son el adecuado manejo de la persona gramatical, que no se escriban expresiones propias de la oralidad que no corresponden al género solicitado.
 - **Gramática:** La competencia gramatical es el uso y capacidad de organizar las palabras y oraciones de forma coherente en el texto y respetando sus normas gramaticales, considerando uso verbal, artículos, pronombres, plurales y singulares, según corresponda.
 - **Codificación:** Se refiere a la legibilidad de la caligrafía del estudiante.
- **Metalinguaje:** Los comentarios relacionados con el metalinguaje en la escritura deben ser precisos y claros con el propósito de que el alumno comprenda la relación y consistencia que hay entre la falta y el tecnicismo

utilizado en la retroalimentación, ambos elementos deben exigir concordancia, ya que al mismo tiempo se está produciendo un “andamiaje” para que el estudiante adquiera conceptos propios de la lengua, lo que favorecerá en un futuro sus propias evaluaciones.

3.7. Criterios para el análisis cuantitativo de la retroalimentación

Para el análisis cuantitativo se contabilizaron y codificaron 101 comentarios de 180 tareas escritas por los niños. A continuación, se presentan las frecuencias de los diversos tipos de comentarios en cada tarea según su juicio, modo y foco.

En la investigación se registraron todos los comentarios que las docentes realizaron a los textos de los estudiantes, los cuales se enumeraron y clasificaron para su posterior análisis cualitativo. Cabe señalar, que respecto al análisis cuantitativo la codificación se dividió en cuatro indicadores **Juicio, Modo, Foco, Metalenguaje** y la realizó un equipo de expertas. Por su parte, en el análisis cualitativo de los comentarios realizados por los docentes, las dimensiones a contabilizar y estudiar fueron: **letra, ortografía y claridad y redacción** de los comentarios realizados por las docentes. A lo que se agregan la **concreción y la adecuación**, aun cuando estas no se contabilizaron para los resultados de la investigación por tener un alto grado de subjetividad.

3.8. Criterios para el análisis cualitativo de la retroalimentación.

La retroalimentación que reciben los estudiantes es una herramienta que guía y apoya el trabajo para mejorar y adquirir aprendizajes. Sin embargo, si los comentarios dados por los docentes no son comprendidos por los alumnos, pueden confundir y obstaculizar los avances de estos aprendizajes. De esta forma, es esperable, que al transmitir instrucciones para habilidades tan complejas como lo son las de revisión y edición de textos, existen aspectos formales de la propia escritura de los docentes que deben salvaguardarse para asegurar la comunicación efectiva de esos mensajes. Estas categorías incluyen la letra, la ortografía y la redacción de los comentarios y se especifican a continuación

- **Letra:** La escritura de los comentarios dados por los docentes al trabajo de los estudiantes se evalúa para identificar su legibilidad, para que no sea un obstáculo para el alumno al momento de decodificar el mensaje entregado.
- **Ortografía:** Esta variable en la comunicación escrita no se puede obviar como una herramienta necesaria para la comprensión del texto. Por ello, se al momento de estudiar los comentarios de retroalimentación se analiza este indicador, no solo porque es necesario un uso correcto por parte del docente, sino porque éste debe ser parte del modelo de enseñanza y un guía para el desarrollo de esta competencia en el estudiante.
- **Claridad y concreción:** La redacción por parte del docente en los comentarios debe ser clara y consistente en su discurso, evitando ambigüedades o frases inconclusas, ya que la retroalimentación debe ser un apoyo para mejorar el escrito de los estudiantes.

5.0. RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. Análisis Cuantitativo

Los resultados del estudio de los comentarios escritos dados por los docentes a los estudiantes se exponen a continuación de acuerdo con el análisis en el que se calcularon la frecuencia y los porcentajes de los indicadores: Juicio, modo, foco y metalenguaje. Los datos vienen a dar cuenta de las características de los comentarios de retroalimentación utilizados en el aula en el proceso de escritura como evaluación formativa.

Los análisis que se presentan a continuación dan cuenta de la frecuencia en la que aparecieron las distintas dimensiones y subdimensiones de la retroalimentación en escritura de las 101 producciones textuales de los estudiantes válidas para el análisis que fueron revisadas por los docentes. En los gráficos se identifica la frecuencia de aparición de las dimensiones en la retroalimentación, a saber: 0 cuando no se encuentra retroalimentación en torno a la dimensión, 1 para cuando se hace mención en una ocasión a la dimensión, 2 para cuando la dimensión de

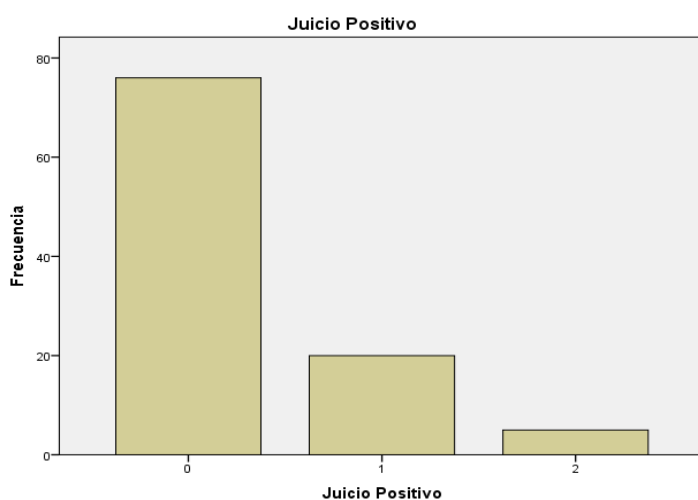
retroalimentación aparece en dos ocasiones, y así sucesivamente según el número de apariciones de la dimensión de retroalimentación en el total de la muestra.

1.1. Juicios en la retroalimentación

En la retroalimentación, todo comentario implica un juicio ya sea positivo o negativo. El análisis realizado da cuenta de que, como muestra el gráfico a continuación, un 75,2% (76 de 101) de las tareas no contiene ningún juicio positivo, esto es, la mayor parte de las veces, los docentes no refuerzan los logros de los estudiantes.

Gráfico 1

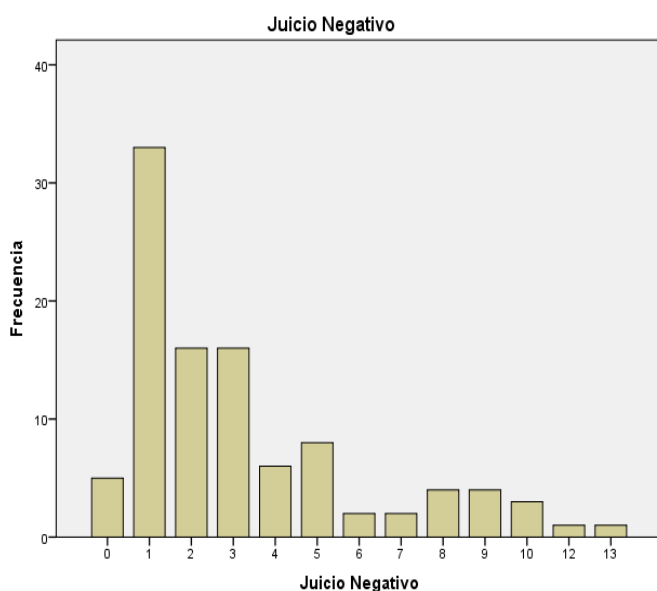
Frecuencia de juicios positivos



Esto contrasta ampliamente con la frecuencia de los juicios negativos en el texto. Si bien los alumnos necesitan que se les explique cómo mejorar, el gráfico 2 muestra que un 95% de las tareas contiene entre 1 y 13 juicios negativos. Considerando que solo un 24,8% contiene también juicios positivos, podemos identificar un claro desbalance entre ambos tipos de comentarios por tarea.

Gráfico 2

Frecuencia de juicios negativos



En conjunto, estos datos indican que los docentes centran su atención mayoritariamente en los aspectos negativos de los textos de sus estudiantes considerando escasamente los elementos positivos que se puedan relevar en su producción.

1.2. Modos en la retroalimentación

Como se anticipó, la forma o modo en que se formula un comentario también pueden variar: estas incluyen tachar la escritura de los estudiantes para corregirla, evaluar (bien/mal) sin ofrecer pistas de cómo mejorar, indicar cómo hacer un cambio, o bien, plantear preguntas o invitaciones a reflexionar para que el estudiante encuentre una solución a su texto.

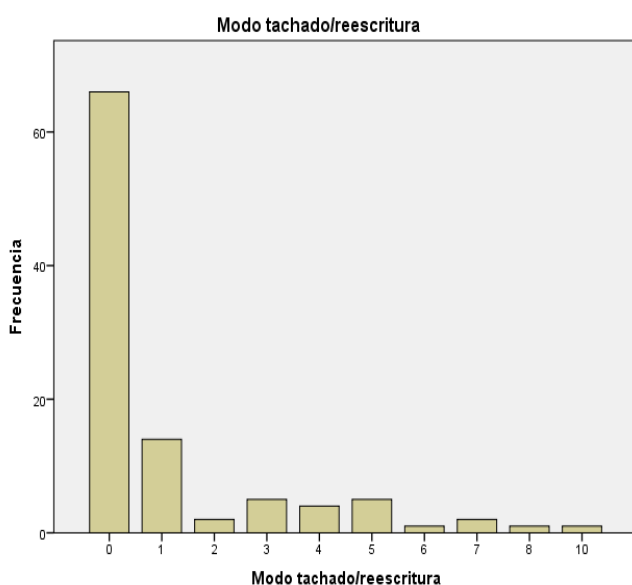
1.2.1 Modo tachado

El modo tachado corresponde a la forma más común y reconocida de “corrección” de los textos: se tacha el error y se reescribe la forma correcta. No obstante, en este estudio, no fue el modo más preponderante. Como muestra el gráfico 3, un 65,3% (66 de 101) de las tareas no contiene este modo de retroalimentación. Sí es posible

observar que, en las tareas que aparece, estos usos son prevalentes y una misma tarea puede concentrar hasta 10 de estas marcas. Las cuales son usadas, en su mayoría para destacar errores ortográficos, tales como uso de puntuación, mayúsculas, uso de letras, tildes o ausencia de éstas.

Gráfico 3

Frecuencia de modo tachado/reescritura.

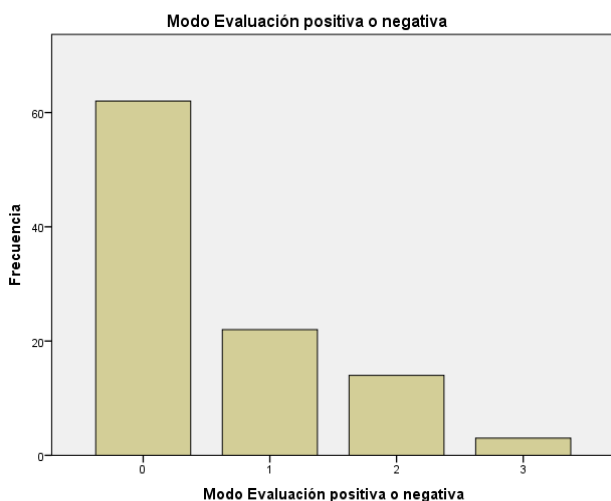


1.2.2. Evaluación positiva o negativa.

Como se ha indicado en párrafos anteriores la evaluación positiva es importante en la retroalimentación del trabajo de los estudiantes, sin embargo, como se indica en el gráfico 4 un 61,4% (62/101) no muestra retroalimentación de ningún tipo, ni positiva ni negativa. Es importante destacar que la retroalimentación dada por los docentes en este modo solo indica si algo está bien o mal, pero no explica el porqué de dicha situación.

Gráfico 4

Frecuencia de modo evaluación positiva o negativa

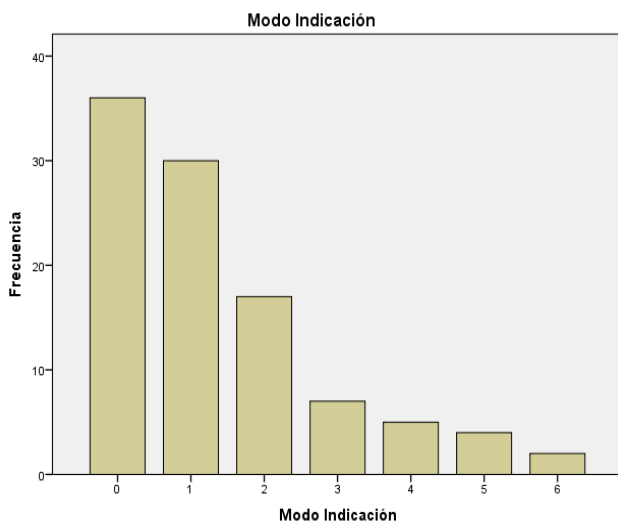


1.2.3. Indicación

En este modo hay un 64% del porcentaje total de tareas que el docente retroalimenta, sin embargo, sus comentarios más que guiar el trabajo del estudiante sugiere la escritura por parte del docente.

Gráfico 5

Frecuencia de modo indicación

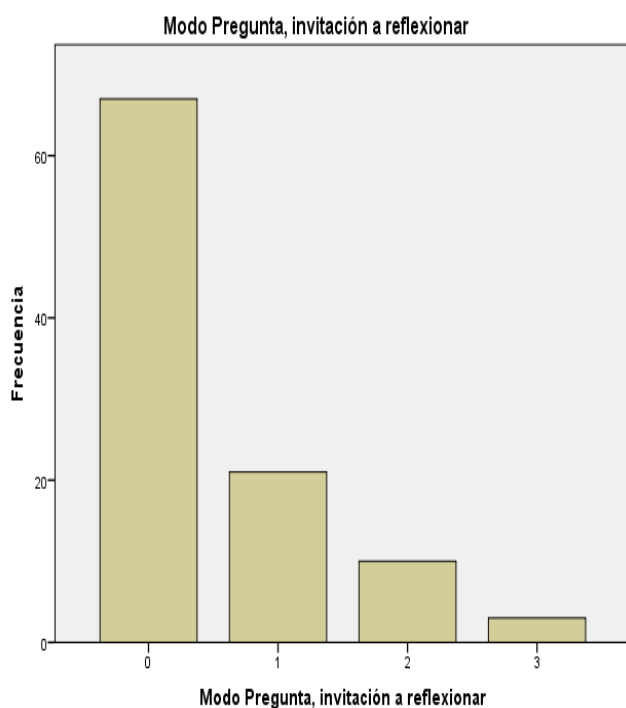


1.2.3. Preguntas o invitación a reflexionar

Como muestra el gráfico 6 existe un 66% de tareas que no contiene este tipo de retroalimentación.

Gráfico 6

Frecuencia de modo preguntas o invitación a reflexionar



En su conjunto respecto a los resultados de la variable de modos se puede indicar que el tachado es relativamente bajo y se concentra en tareas específicas. Al mismo tiempo, el modo que predomina son las evaluaciones que todavía dan poca información sobre cómo mejorar, mientras que la forma más abierta y de desafío metacognitivo, como las preguntas, tiene una muy baja frecuencia de aparición.

1.3. Focos en la retroalimentación

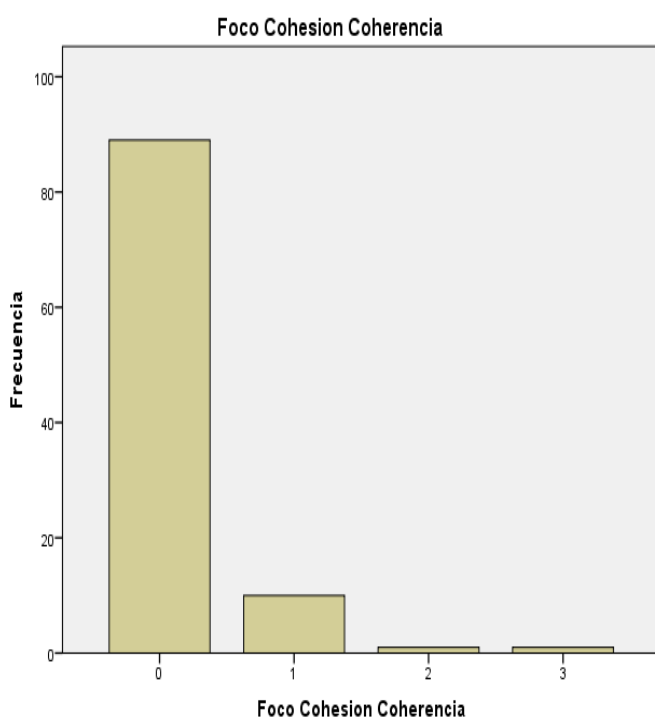
Como una forma efectiva de analizar las acciones concretas que guíen a los estudiantes a poner el foco en distintas variables específicas de mejora que apoyen el trabajo escrito es que se presenta el análisis en los diferentes focos.

1.3.1. Foco cohesión, coherencia

El foco cohesión-coherencia da cuenta que de los 101 casos validos los comentarios referidos a esta variable el desglose porcentual indica que un 88,1% no se exponen retroalimentaciones referidas a ésta. La importancia que los estudiantes tengan comentarios de calidad referidos a este foco es que se comprenda el propósito del texto.

Gráfico 7

Frecuencia de foco cohesión, coherencia

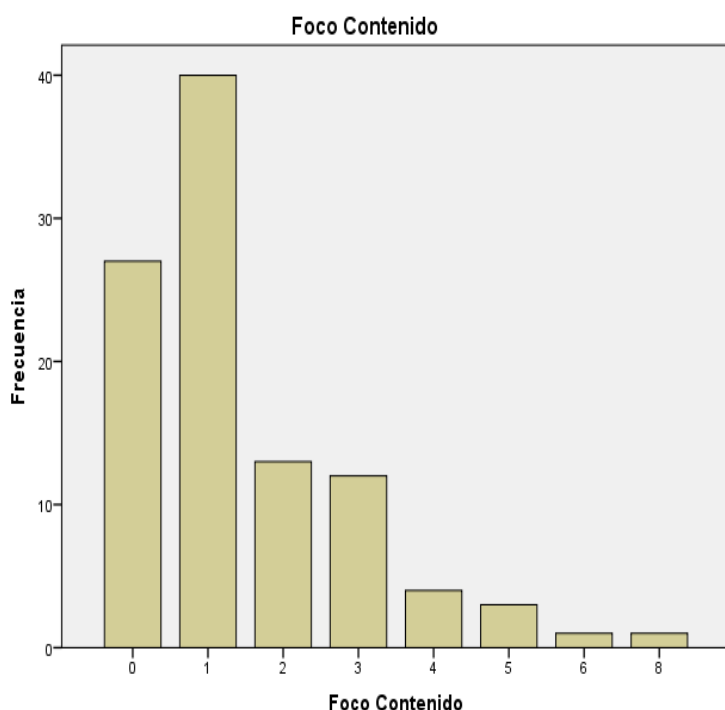


1.3.2. Foco Contenido

Como se expuso en párrafos anteriores el foco contenido debería tener comentarios referido al tema dado, sin embargo, el análisis cuantitativo solo da cuenta que un 39,6%, de los 101 casos, da al menos un comentario referido a este indicador.

Gráfico 8

Frecuencia de foco contenido

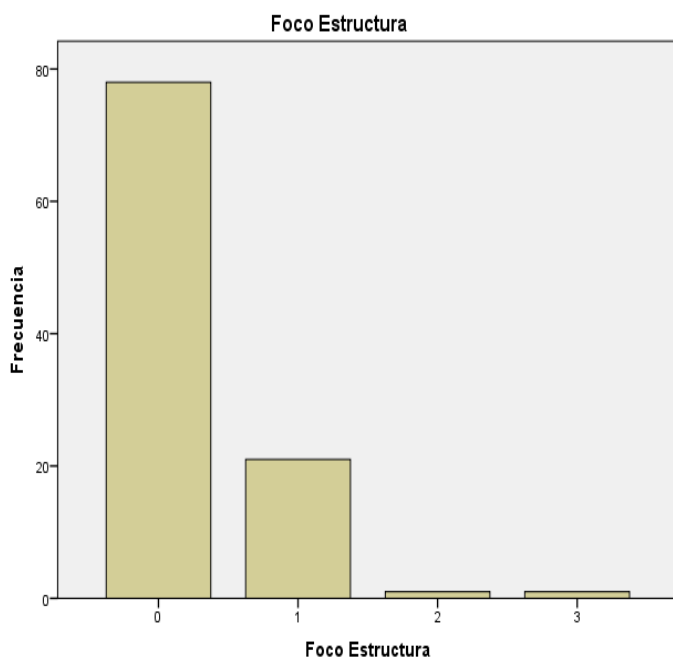


1.3.3. Foco Estructura

Cada género textual tiene una estructura particular que debe ser enseñada para que el escrito tenga el impacto que se espera en el lector, no obstante respecto a este foco no se evidencian acciones del docente en las retroalimentaciones alusivas a éste, de acuerdo al análisis cuantitativo el foco estructura muestra un bajo porcentaje de comentarios referidos a este punto solo un 20,8 % de las notas representa que, al menos hubo un comentario de este tipo, sin embargo, un 77,2% no da comentarios referidos a esta variable.

Gráfico 9

Frecuencia de foco estructura

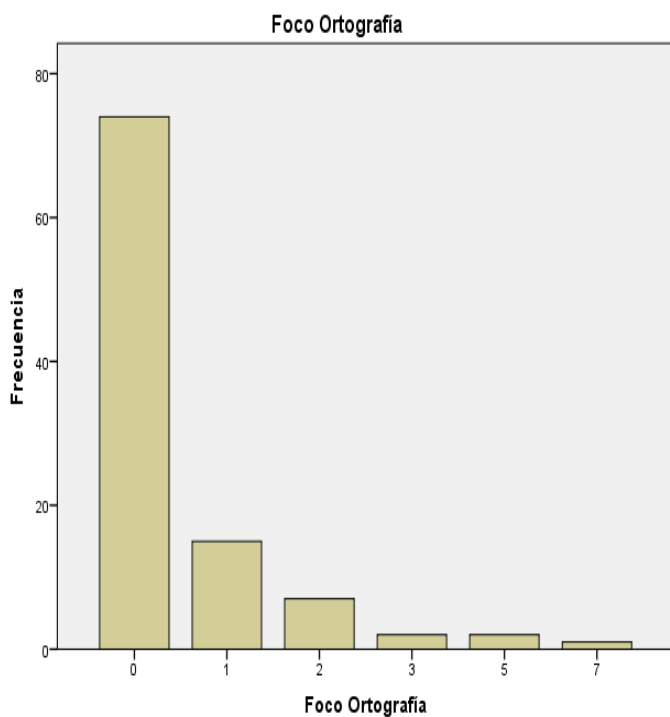


1.3.4. Foco ortografía

La literatura indica que de forma tradicional se ha dado un lugar importante al momento de evaluar a la herramienta de ortografía, de hecho, este análisis la mayoría de los tachados y reescritura son referidos a ellas. Sin embargo, en este foco de ortografía se observa un 14,9% de comentarios relacionados con este indicador, lo que podemos considerar como positivo, ya que este elemento, si bien es relevante en su enseñanza y en la escritura, también se debe reconocer que el aprendizaje de esta debe ser contextualizada y no como un proceso independiente.

Gráfico 10

Frecuencia de foco ortografía

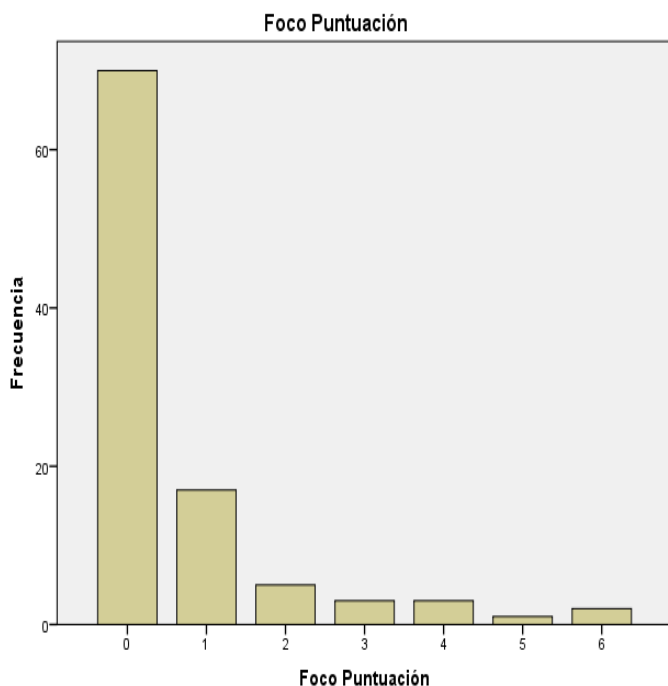


1.3.5. Foco puntuación

El uso adecuado de los signos de puntuación apoya la estructura de un texto dando claridad y coherencia al escrito facilitando la lectura y comprensión del mismo. De allí su importancia al enseñarlo. Sin embargo, como lo muestra el gráfico 11 un 69,3% no presenta comentarios de este tipo y los que hay solo están enfocados en uso de comas y puntos.

Gráfico 11

Frecuencia de foco puntuación

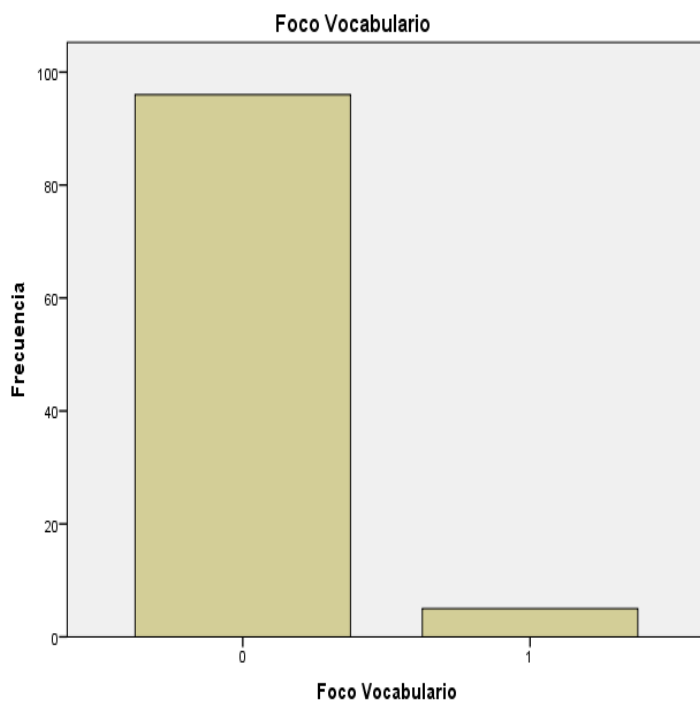


1.3.6. Foco vocabulario

Un buen uso y manejo de vocabulario sirve como cadena léxica para que no exista repetición de conceptos, logrando una mejor cohesión del texto. Al utilizar un vocabulario variado da cuenta del estilo de quien escribe y de la información que posee respecto al tema que presenta. Respecto al foco vocabulario un 95% de las tareas no presenta comentarios de este tipo.

Gráfico 12

Frecuencia de foco vocabulario

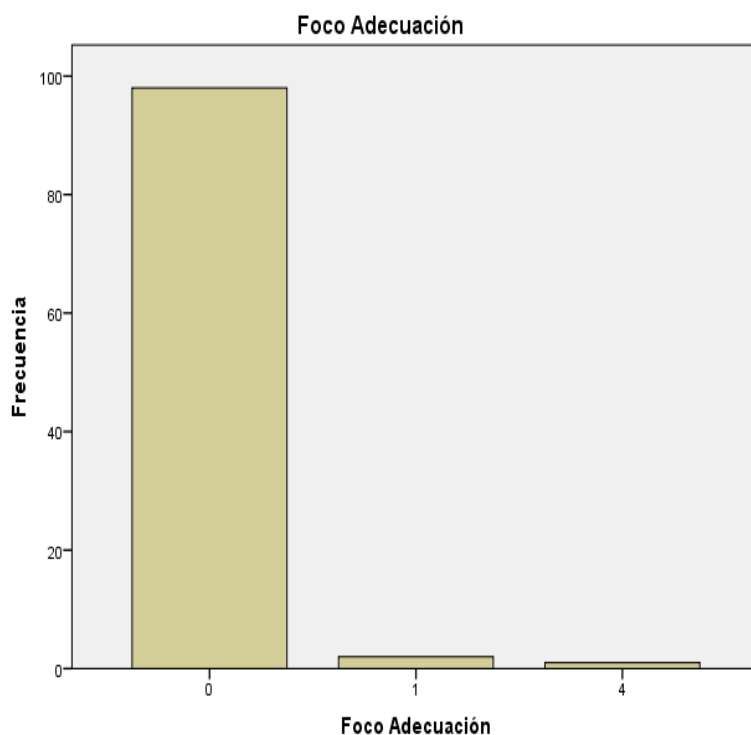


1.3.7. Foco adecuación

El género textual tiene diversas variables propias de su estructura y destinatario, por ello el uso del lenguaje y su adecuación al contexto de comunicación debe ser cuidado en el estilo de escritura evitando registros coloquiales e informales. En el análisis de las retroalimentaciones casi no se identifican comentarios de este tipo presentando un 97% de ausencia de estos.

Gráfico 13

Frecuencia de foco adecuación

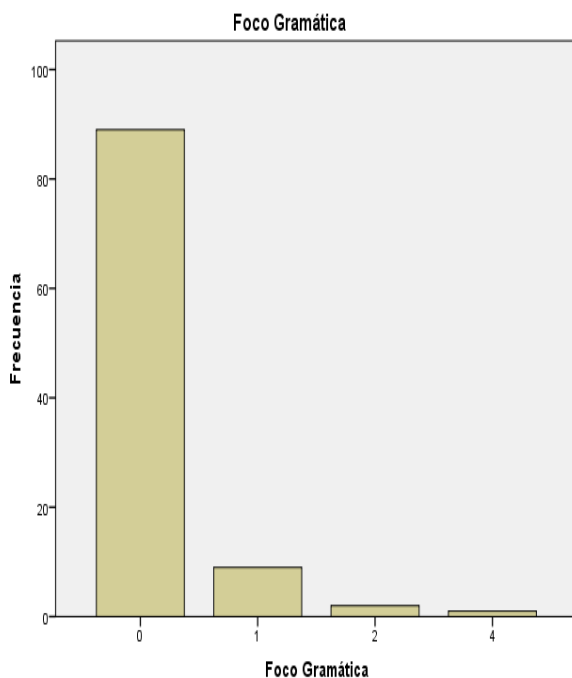


1.3.8. Foco gramática

La organización del texto debe plantearse de forma coherente, por ello al momento de evaluarlo se esperaría que en los comentarios hubiera retroalimentaciones enfocadas en el uso de plurales y su concordancia gramatical y verbal, sin embargo, como muestra el gráfico 14 un 88,1% de las tareas carece de este tipo de comentarios.

Gráfico 14

Frecuencia de foco gramática

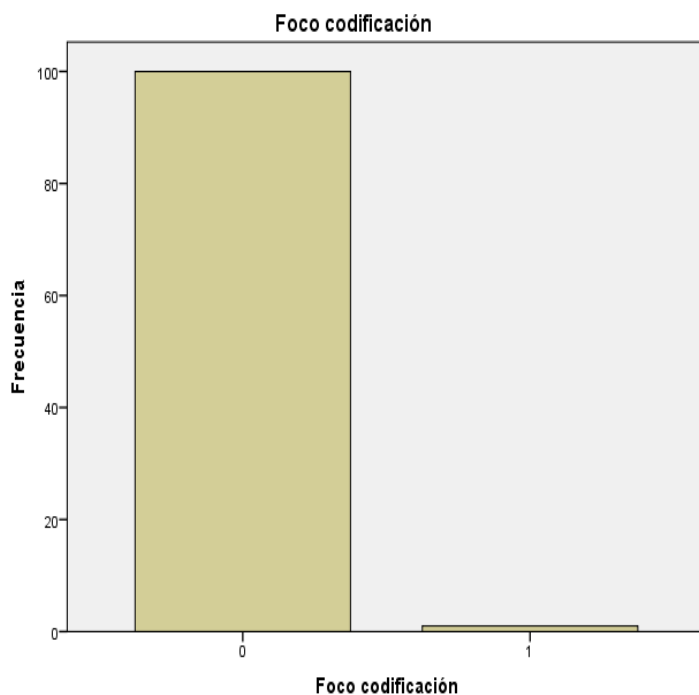


1.3.9. Foco Codificación

El mensaje del texto debe ser claro y comprensible por el lector, por ello los comentarios deberían estar enfocados en el buen uso del código considerando el propósito y audiencia del texto. Sin embargo, en este foco el análisis arrojó que un 99% de las tareas no hay retroalimentaciones referidas a esta variable.

Gráfico 15

Frecuencia de foco codificación



En su conjunto respecto a los resultados de la variable de focos se puede indicar que el único que presenta un resultado bajo el 70% de ausencia de comentarios es el referido a contenido. Por lo tanto, las retroalimentaciones alusivas a estos contienen poca información para los estudiantes, no hay desafíos que permitan al estudiante realizar un juicio crítico de sus competencias lingüísticas ni comentarios que los guíen a ellas.

1.4. Metalenguaje en la retroalimentación

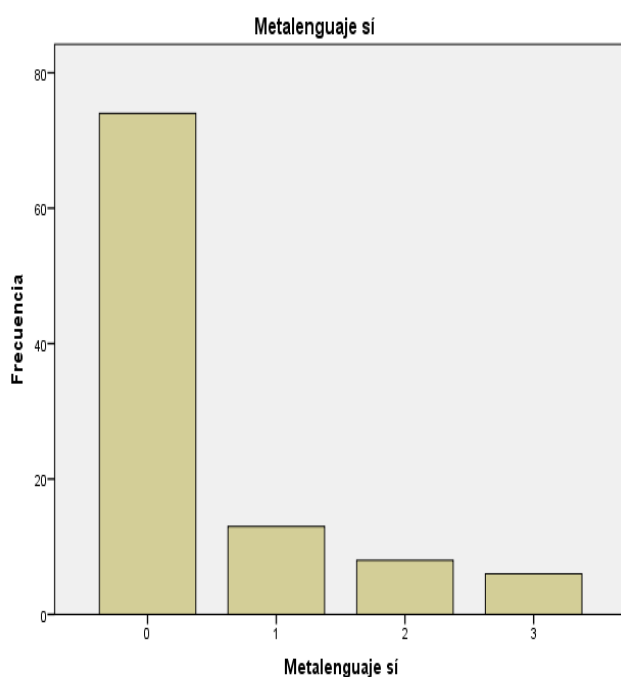
La retroalimentación de la escritura debería incluir palabras técnicas de lenguaje, trabajadas previamente en clases, para que los estudiantes se familiaricen con ellas y aprendan a pensar sobre aspectos específicos de la escritura. (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2020)

1.4.1. Metalenguaje sí

El gráfico 16 da cuenta que un 26,6% de los comentarios realizados a los estudiantes referidos a esta variable.

Gráfico 16

Frecuencia de metalenguaje sí

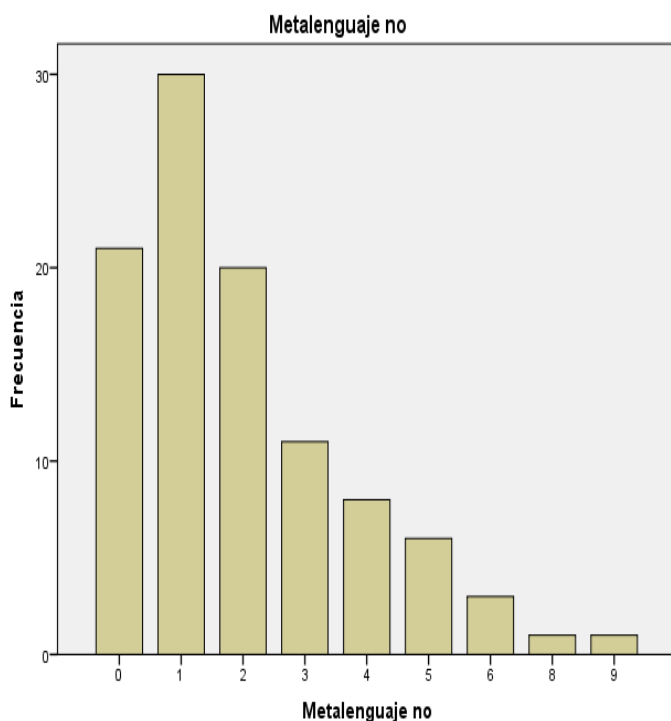


1.4.1. Metalenguaje no

En los comentarios de retroalimentación dados por los docentes a los estudiantes hay una cantidad considerable de comentarios que no están relacionados con el metalenguaje, de hecho, en esta variable solo hay un 20,8% de ausencia de indicaciones a ésta.

Gráfico 17

Frecuencia de metalenguaje no



Respecto a los resultados de la variable de Metalenguaje se presenta un bajo porcentaje de este tipo de comentarios, por lo tanto, los estudiantes reciben poco de este tipo de comentarios para mejorar sus escritos, ya que hay un alto número de comentarios que no son referidos a esta competencia lingüística.

2. Gráfico de dispersión entre Juicio Negativo y Metalenguaje.

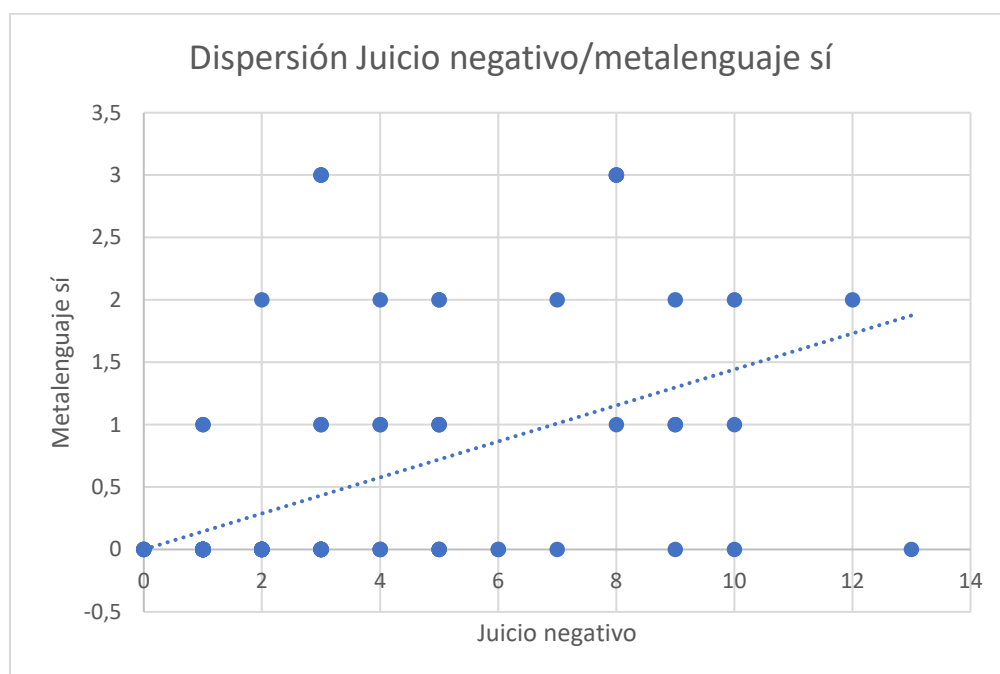
2.1. Dispersión entre Juicio Negativo y Metalenguaje sí

La retroalimentación debe guiar a los estudiantes a enriquecer y mejorar su trabajo, sin embargo, en esta investigación se evidencia un alto porcentaje de juicios negativos y bajo porcentaje de orientaciones metalingüísticas. Por lo tanto, al analizar la relación entre los juicios negativos y comentarios de metalenguaje no se observa una relación entre ambas variables en el gráfico de dispersión siguiente. Este gráfico muestra que no hay una relación clara entre el número de comentarios

de juicio negativo y el número de comentarios relativos al metalenguaje. Es decir, los juicios negativos son más numerosos y constantes como retroalimentación docente, mientras que los comentarios metalingüísticos se distribuyen aleatoriamente a lo largo de la distribución de juicios negativos.

Gráfico 1

Dispersión juicio negativo/metalenguaje sí

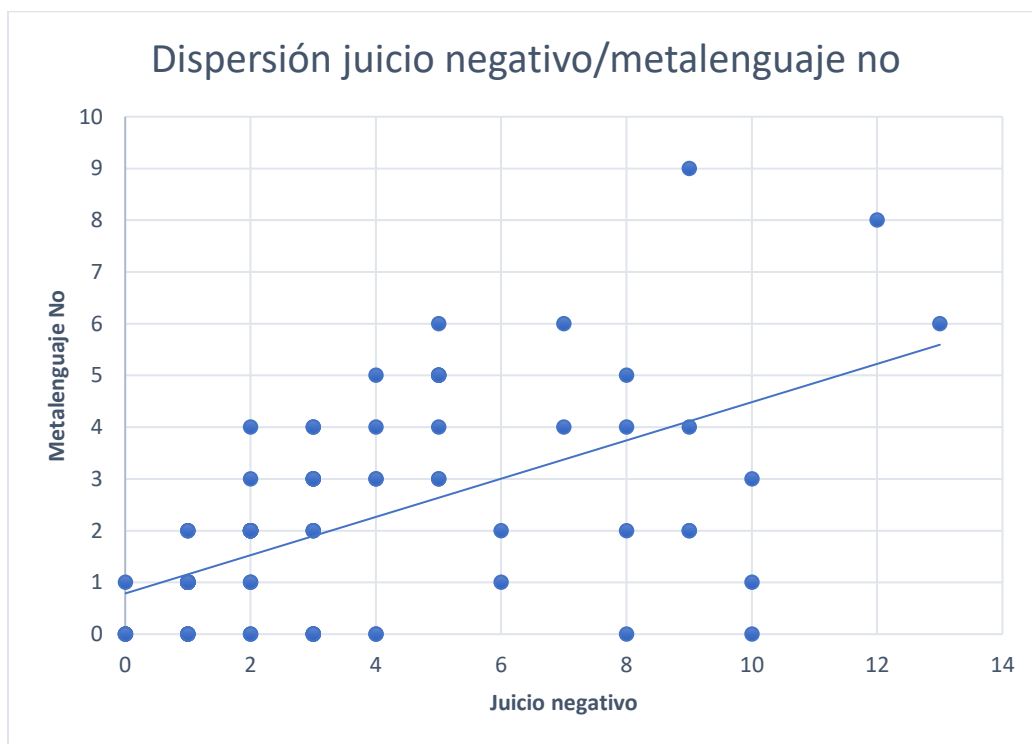


2.2. Dispersión entre Juicio Negativo y Metalenguaje no

En el gráfico siguiente se indaga la relación entre los comentarios de retroalimentación de juicio negativo y la ausencia de comentarios de metalenguaje. Como puede observarse, se presenta una leve relación directa y positiva, donde a mayor número de juicios negativos más comentarios que no tienen relación con el metalenguaje.

Gráfico 2

Dispersión juicio negativo/metalenguaje no



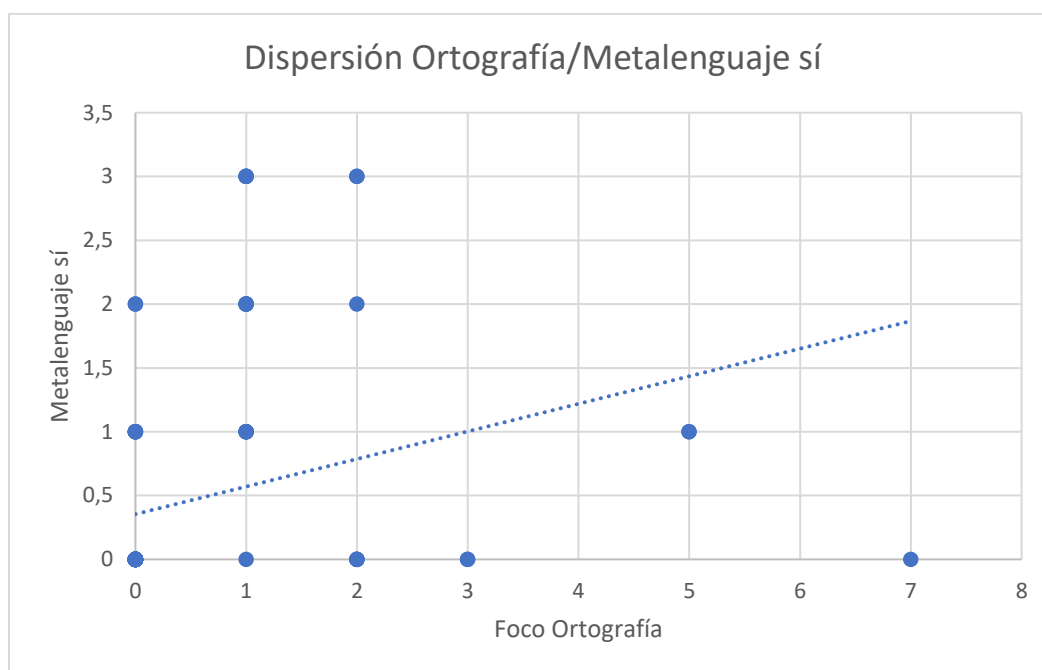
2.3. Dispersión entre Ortografía y Metalenguaje sí

Escribir es un proceso y esta construcción de un texto completo es un trabajo complejo que requiere de la adquisición de herramientas que deben ser enseñadas y modeladas en el aula. La ortografía y el metalenguaje son elementos propios de la construcción de un texto. Por ello, la escritura debe proponerse en una situación real, ya que la enseñanza de la ortografía no puede enseñarse de forma aislada, sino en un contexto, así también el uso de metalenguaje debe ser parte de las actividades diarias dadas por los docentes como un desafío para la reflexión metacognitiva por parte del estudiante.

En el gráfico de dispersión entre la retroalimentación relativa a la ortografía y al metalenguaje sugiere una asociación positiva y tenue entre ambas. Lo que da cuenta de la complejidad de estas variables para utilizarlas en una retroalimentación de calidad.

Gráfico 3

Dispersión ortografía/metalenguaje sí



2.4. Dispersión entre Ortografía y Metalenguaje no

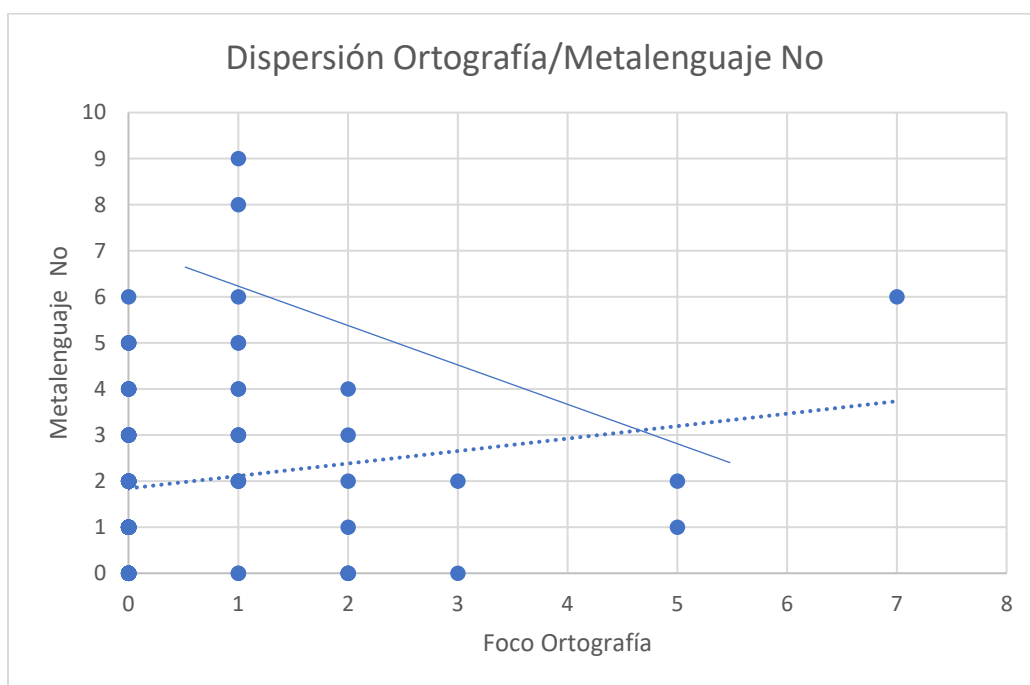
Como se explicó antes, ambas variables ortografía y metalenguaje son herramientas importantes y deben ser adquiridas y puestas en práctica de forma adecuada para no obstaculizar la comprensión del escrito por parte del receptor.

El gráfico de dispersión entre ortografía y ausencia de comentarios de metalenguaje es decreciente, es decir, cuanto mayor es el foco en ortografía existen menos ausencia de comentarios de metalenguaje. Sin embargo, el gráfico puede llevar a equívocos, pues el punto extremo de 7 comentarios de ortografía y 6 de ausencia

de metalenguaje hacen que la relación aparezca como levemente positiva. Al eliminar ese punto extremo se puede apreciar esa relación decreciente entre ambas variables.

Gráfico 4

Dispersión ortografía/metalenguaje no



5.2. Análisis cualitativo

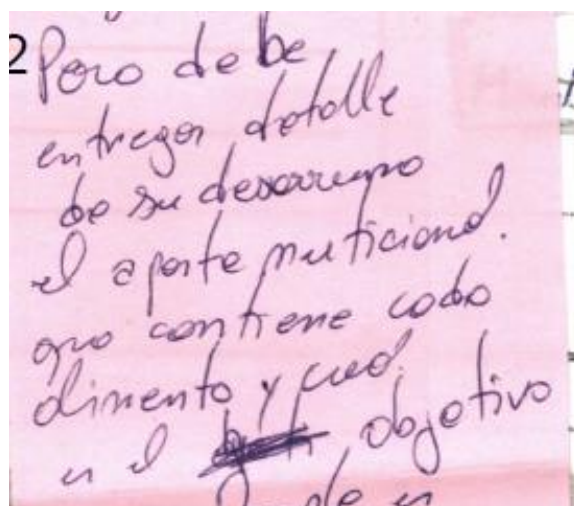
En esta sección se presentan una serie de características detectadas de manera emergente al analizar los diferentes comentarios en las 101 tareas. Estas características están presentes en similar medida a lo largo de los diferentes docentes de la muestra y se consideran elementos que vale la pena tener en cuenta, puesto que podrían interferir en la comprensión de la retroalimentación por parte de los estudiantes y, por lo tanto, en el uso que pueden hacer de éste. Estas categorías incluyen la letra, la ortografía y la redacción de los comentarios y se especifican a continuación.

5.2.1 Letra.

La primera categoría corresponde a la legibilidad de la letra utilizado por los docentes para entregar los comentarios. Se muestra que, en algunas ocasiones, esta permite que los alumnos entiendan correctamente lo señalado, mientras que en otros casos la letra utilizada por los docentes es poco clara y no siempre es posible descifrar correctamente el mensaje. De este modo, por ejemplo, frente a una tarea, el docente señala al alumno que debe entregar detalles de su desayuno en la descripción realizada, sin embargo, esto no se comprende claramente. Las figuras 1 y 2 dan diferentes muestras de este fenómeno.

Figura 1

Comentario escuela 1

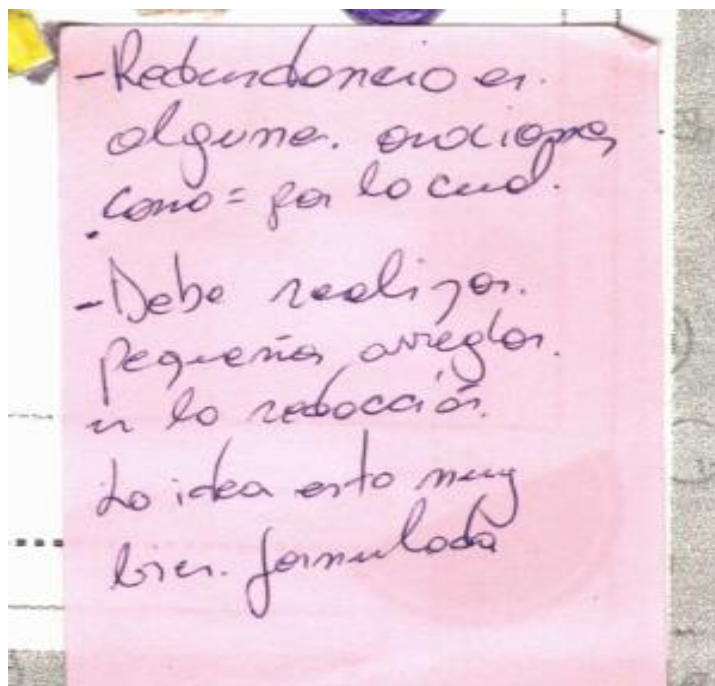


Como se observa en la Figura 1, hay varias letras que pueden resultar difíciles de decodificar para un estudiante de quinto básico. "Pero", "que", "alimento", "cual". En todos estos casos, existen letras que están fuera de su eje y podrían interpretarse erróneamente: "e" parece "o" en dos palabras; la unión de "a" y "i" parece una "d" en dos palabras, la "u" podría confundirse con una "i" y una "e". Adicionalmente, en este ejemplo hay una palabra con errores de codificación "desarruno", cuyo significado puede inferirse, pero que también representa un obstáculo para la comprensión.

Lo anterior es relevante, dado que, si el alumno no es capaz de decodificar correctamente el mensaje enviado por su profesor ante la tarea realizada, tendrá dificultades para comprender cómo mejorar, lo que puede afectar en su desempeño final.

Figura 2.

Comentario escuela 1



En la figura 2 se puede observar que en la retroalimentación realizada por la docente, la letra utilizada no proporciona la suficiente claridad al estudiante, así por ejemplo, en el primer comentario se pudiera entender que señala “Redundancia en algunas oraciones como= por lo cual”, pero algunas palabras se encuentran mal escritas por lo que el estudiante podría leer algo distinto, así, “Redundancio”, “es”, “algune”, la palabra que le sigue es imposible de codificar, “cono”, la palabra “por” al inicio se puede ver como “fa”. Todo esto podría incidir negativamente en la codificación que realice el estudiante de la indicación entregada.

5.2.2 Ortografía.

Sobre la calidad de la ortografía en los comentarios realizados por los docentes de ambos establecimientos se puede establecer que los docentes incurren en faltas tales como uso incorrecto o ausencia de la puntuación al finalizar las oraciones, deficiencias en el uso de acentuación de las palabras y falta de utilización de signos de exclamación e interrogación que permitan la comprensión del sentido dado al comentario. A esto se suma que la letra de uno de los docentes que entrega comentarios se observa una utilización irregular de mayúsculas y mezcla de letras entre manuscritas e imprenta. Aunque se entiende que en la situación de ofrecer retroalimentación de manera rápida a los estudiantes se puedan omitir acentos o descuidar las mayúsculas, estas faltas podrían interferir durante el proceso de retroalimentación de la escritura, por cuanto la ortografía es parte del modelamiento que realiza el docente a la correcta forma en que el estudiante debe expresarse por escrito. De tal forma, si el estudiante recibe una mala ejemplificación de lo que debe realizar, su producto podría reiterar los errores que observa de parte de su guía, lo que influenciaría negativamente su desempeño. Para ilustrar lo señalado, se puede observar los ejemplos de las siguientes imágenes.

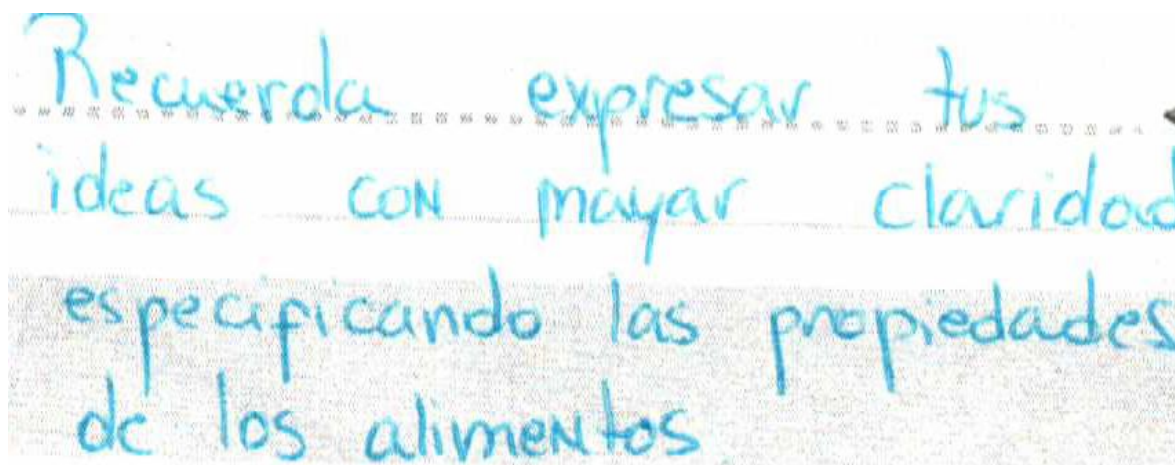
Figuras 3

Comentario escuela 2

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in pink ink. The text is written in two lines: '¿Por qué deberíamos' on the first line and 'consumir estos alimentos?' on the second line. The handwriting is somewhat informal and cursive. The paper has horizontal blue lines and a vertical red margin line on the right side.

Figuras 4

Comentario escuela 2

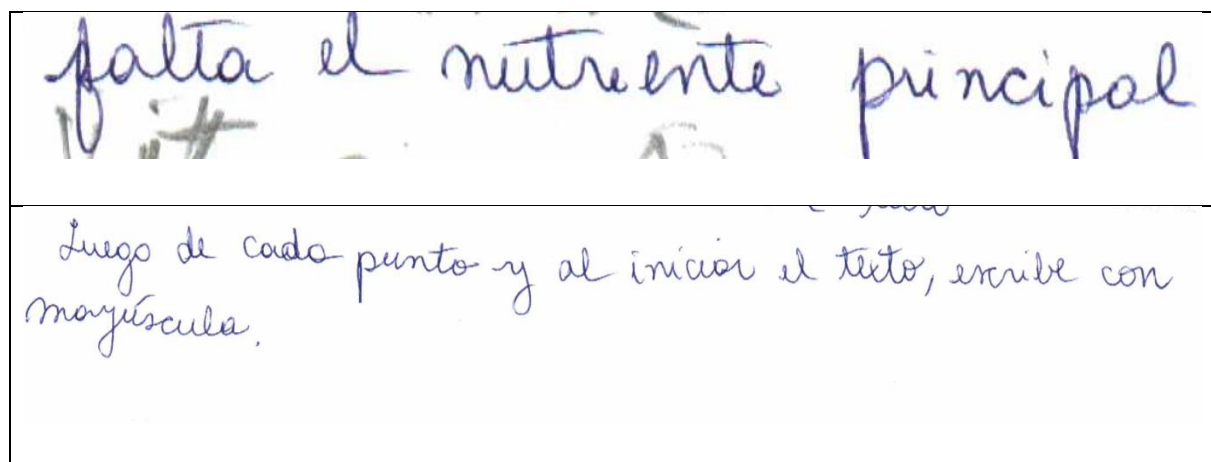


Recuerda expresar tus ideas con mayor claridad especificando las propiedades de los alimentos

En la figura 3 se puede visualizar la falta de acentuación en la palabra “deberíamos” escrita en la retroalimentación efectuada por la docente. De acuerdo con lo señalado más arriba, se puede observar la importancia del modelamiento.

Figura 5

Comentario escuela 2



falta el nutriente principal

Luego de cada punto y al inicio el texto, escribe con mayúscula.

En la figura 5 se presentan dos comentarios a un estudiante en una misma tarea. En el primero “falta el nutriente principal” la profesora escribe sin mayúscula la frase y luego le indica que al iniciar un texto debe escribir con mayúscula. Por lo tanto, el comentario no es consistente, ya que el modelamiento presenta el mismo error que se pretende corregir y en ese sentido, al presentar una contradicción más bien puede confundir al estudiante.

5.2.3. Claridad y concreción.

En esta categoría, entenderemos por claridad y concreción como la redacción o la forma en que el mensaje se articula para ser comprendido por el estudiante con claridad. En este sentido, se debe tener en cuenta que la redacción es una categoría relevante al momento de estructurar un discurso, puesto que de ello depende que lo expresado tenga sentido para el estudiante y que sea útil para su aprendizaje, el comentario debe guiar a una escritura efectiva del estudiante. Por lo tanto, el comentario del docente debe establecer ideas con claridad, direccionar el contenido del mensaje que se quiere enviar, y ser concretos, es decir, indicar claramente en el escrito lo que se debe adecuar.

A partir de lo anterior, se puede evidenciar que, los docentes del establecimiento 2, presentan un buen nivel de desarrollo de este indicador, pues redactan comentarios completos que incluyen dónde deben mejorar, a qué parte del escrito está referido el comentario y qué aspectos están logrados y por qué. Asimismo, los comentarios incluyen interrogantes para que los alumnos revisen sus escritos y tengan claridad respecto de lo que deben exponer en sus respuestas, lo que hemos definido previamente como modo “Preguntas o invitación a reflexionar”. Lo señalado, se observa por ejemplo en los casos de las figuras 6, 7, 8 y 9.

Figura 6

Comentario escuela 2

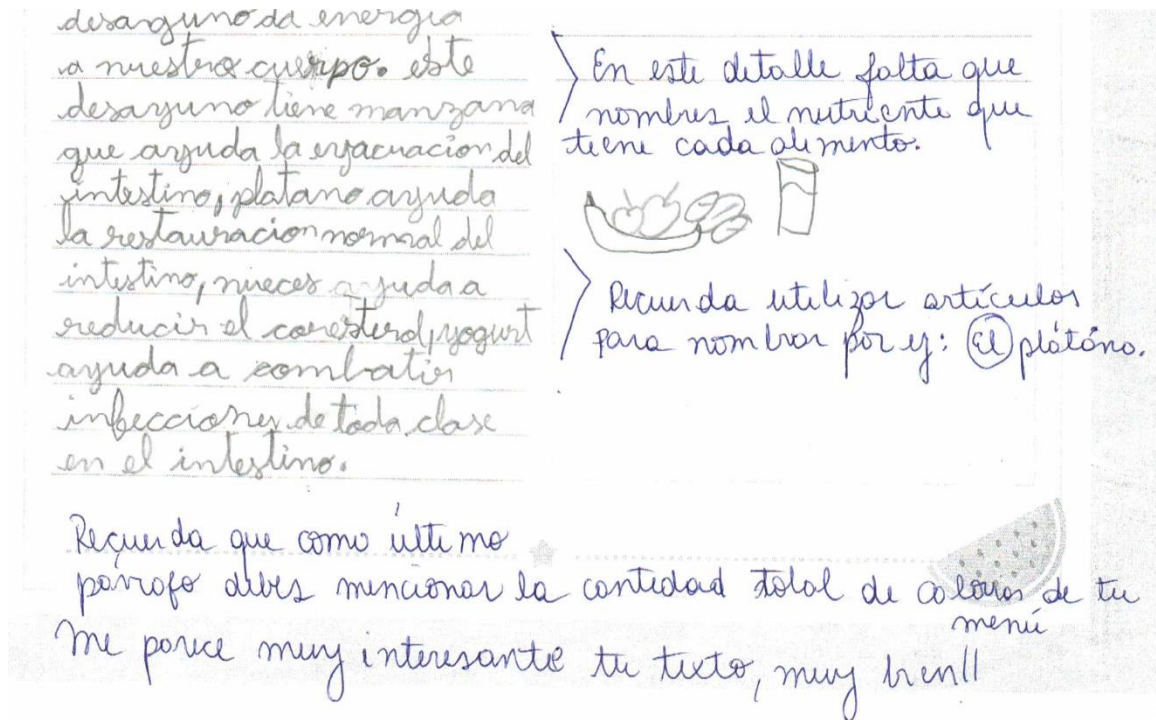
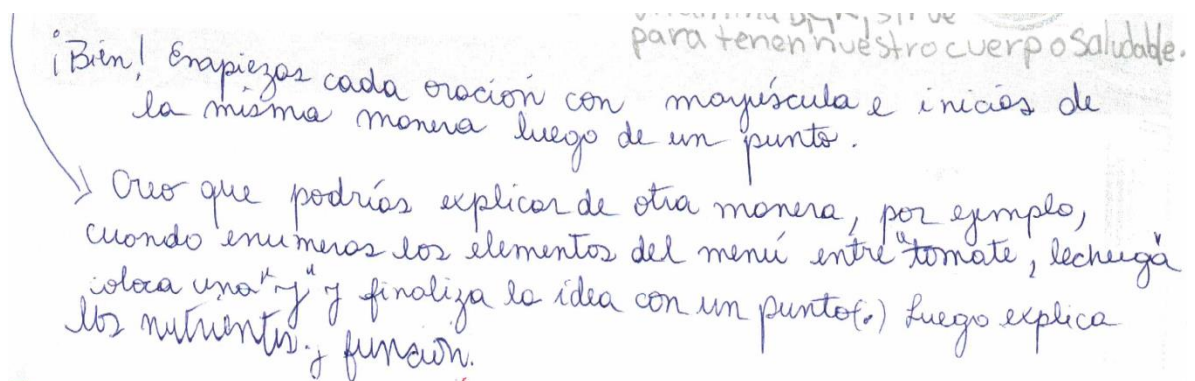


Figura 7

Comentario escuela 2



Figuras 8

Comentario escuela 2

¿ solo aporta
carbohidratos?

¿ solo aportan
vit. C las
fresas?

Figuras 9

Comentario escuela 2

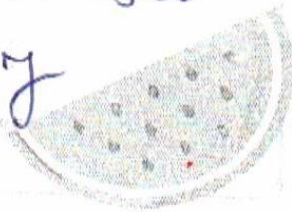
Recuerda que al leer
tu menú yo debo saber
cuatro cosas:

① La importancia de esta
comida

② Los alimentos que forman
parte de tu menú



③ Cada alimento con su
respectivo nutriente y
función

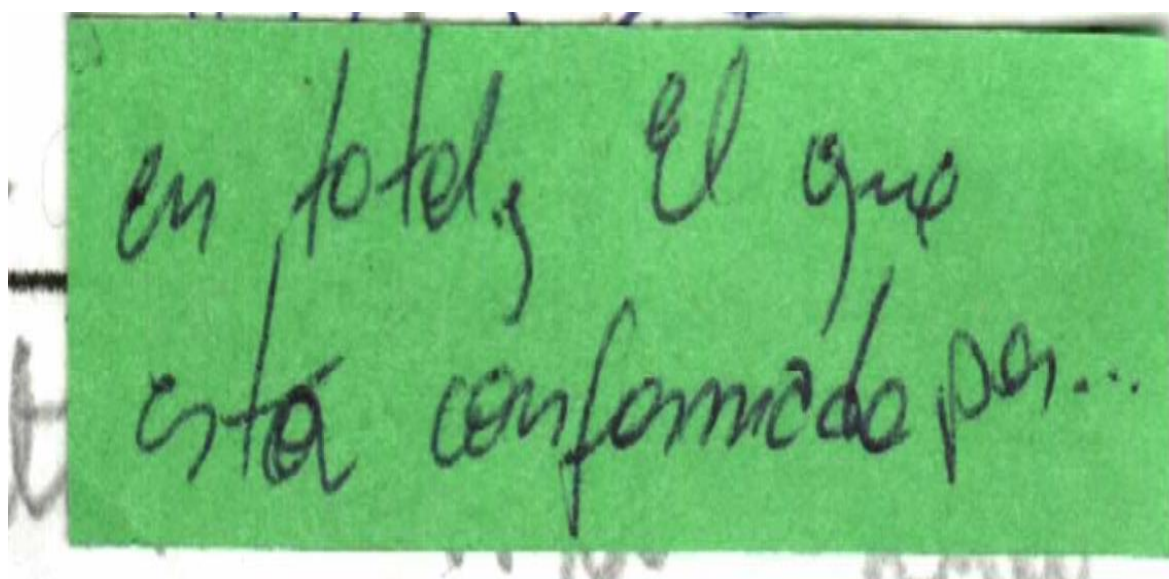


④ Cantidad de calorías

Por su parte, los docentes del establecimiento 1, en las observaciones realizadas a las tareas efectuadas por los estudiantes se reducen a frases e ideas inconclusas, tales como ocurre en la figura 10 donde la retroalimentación señala: “en total; el que está conformado por”, así como “corregir lo destacado” entre otros varios casos, sin clarificar a qué parte del discurso está referida la información o, de qué manera el estudiante puede mejorar aquello que está intentando expresar o explicar. Algunos de estos atributos han sido descritos por las categorías de la sección cuantitativa. Lo que se puede observar claramente en las figuras 10, 11 y 12.

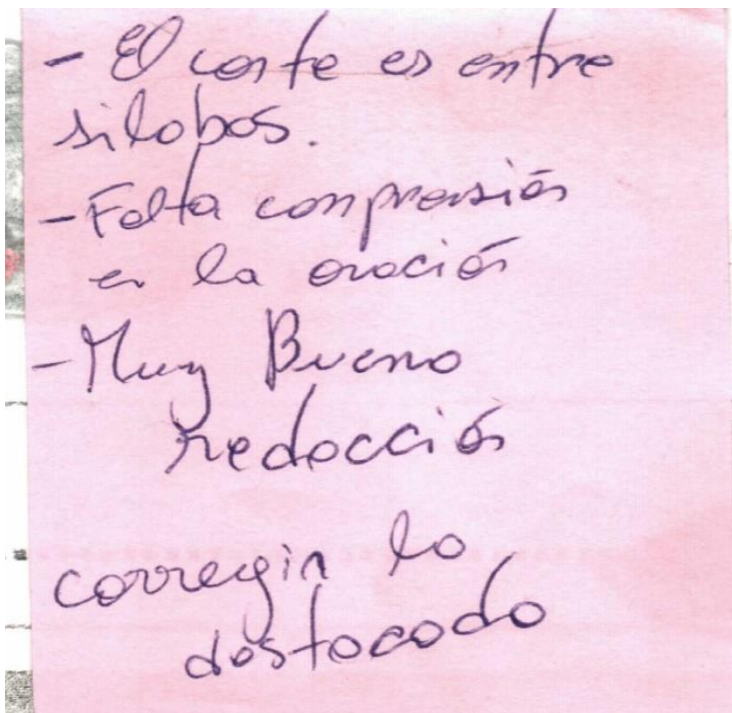
Figuras 10

Comentario escuela 1



Figuras 11

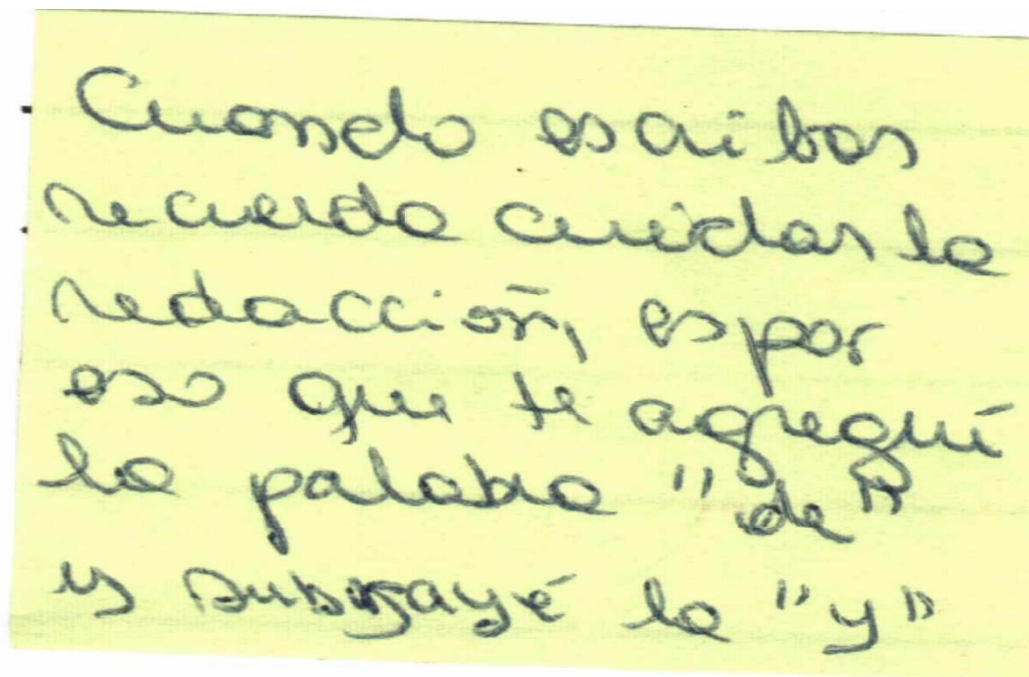
Comentario escuela 1



- El corte es entre
sílabas.
- Falta comprensión
en la oración
- Muy Bueno
Redacción
corregir lo
destacado

Figuras 12

Comentario escuela 1



Como es así
recuerdo cuidar la
redacción, es por
eso que te agregué
la palabra "de"
y subrayé la "y"

6.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escritura por su nivel de complejidad siempre puede ser mejorada en su construcción. Por ello no puede ser enseñada en su totalidad de una sola vez, sino debe considerar los distintos aspectos que la conforman e ir desarrollándolos como habilidades que se adquieren a través de la práctica.

En este escenario, es importante que la retroalimentación sea abordada considerando elementos positivos que incentiven a seguir escribiendo, mientras que si la atención se centra en los errores mediante juicios negativos se produce un desincentivo.

De acuerdo con los resultados cuantitativos de la muestra, se evidencia que, si bien los docentes realizan comentarios al trabajo de los estudiantes, en cuanto a la retroalimentación realizada, se observa que existe una mayor cantidad de juicios negativos por sobre los comentarios positivos. Incluso entre los porcentajes de las categorías “juicios no aplica” o “no son sobre escritura”, suman el mismo porcentaje que una parte de los juicios positivos. Por lo tanto, se debe considerar una estrategia para que, al momento de realizar las retroalimentaciones exista una cantidad considerable de juicios positivos y no al revés como se evidencia en este estudio.

Por su parte, con relación a las categorías de modo de evaluación positiva y negativa, indicación, pregunta e invitación a reflexionar y tachado se aprecian los siguientes resultados. No se observa una alta incidencia del “modo tachado reescritura”, lo que posiblemente se debe a que, durante la capacitación realizada a los docentes, se les hizo hincapié a abandonar esta práctica, como tipo de corrección, ya que no guía el aprendizaje de los estudiantes. El modo “pregunta e invitación a reflexionar” debería tratar de estimular al trabajo metacognitivo del estudiante, así como permitir un juicio crítico de su trabajo personal. Sin embargo, hubo un bajo porcentaje de este tipo de comentarios, así como también en “evaluación positiva y negativa”. Aquí hay un punto a considerar para futuras capacitaciones para dar más énfasis a estas variables. Donde sí hay un alto porcentaje es en el modo “indicación”, que exhorta a los estudiantes a mejorar su texto.

Respecto a la variable de “foco” se puede constatar que en el ámbito “contenido” se aprecia que en el 27% de los casos no hay comentarios, mientras que en el 73% restante existe al menos uno, independiente si este es o no de calidad. Los focos cohesión-coherencia, contenido, vocabulario, adecuación, gramática y codificación requieren de un buen manejo del lenguaje de quien retroalimenta, por lo que poseen un alto grado de complejidad, por lo tanto, si se entregan comentarios basados en estas variables, deberían mejorar los textos escritos realizados por los estudiantes. Respecto a estructura, ortografía y puntuación satisfactoriamente el porcentaje es bajo, lo que demuestra que existe un cambio, respecto de la capacitación, por lo que se debe potenciar este aprendizaje al momento de realizar otras evaluaciones.

En relación con la variable de metalenguaje también se requiere de un buen manejo técnico por parte de quien realiza el comentario, debe ser claro el uso de tecnicismos propios de la lengua para realizar uso adecuado del metalenguaje, si bien hay un bajo porcentaje de este tipo de comentarios solo un 26, 7% representa que al menos se realizan comentarios de este tipo por lo que se debe potenciar el uso de esta variable para realizar una retroalimentación adecuada.

Al analizar los comentarios en cuanto a sus características formales, se hace evidente la necesidad de capacitar a los docentes no solo en aspectos como los focos y modos para la entrega de retroalimentación, sino también en aspectos relevantes para asegurar su comprensión.

En primer lugar, la letra manuscrita es un factor aún en desarrollo en niños de enseñanza básica, por lo que es necesario mantener ejes y planos para asegurar la correcta decodificación de su parte. En segundo lugar, la ortografía de los comentarios, incluyendo los aspectos acentuales y puntuales tienen una importante función de modelado para los alumnos. En tercer lugar, la redacción del comentario debe incluir frases completas, de modo que el estudiante comprenda qué debe cambiar y cómo hacerlo. Si el modelamiento es de buena calidad el estudiante no cometerá este tipo de errores, ya que los habrá aprendido y, de este modo, en el futuro, el docente tendrá la posibilidad de enfocar sus comentarios de retroalimentación en los aspectos que requieran de un mayor desarrollo cognitivo lo

que dará como consecuencia un aprendizaje más profundo por parte de los estudiantes.

De alguna manera la cultura escolar está centrada en el error, así lo demuestra el alto número de comentarios centrados en él. Esto podría estar vinculado a que “La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad indudablemente legítima suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee solo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura.” (Lerner, 2001, p.31).

No podemos dejar de lado que, en parte la reticencia a hacer juicios positivos en la evaluación puede estar relacionada con las prácticas de control y castigo que tiene la evaluación en el aula, comúnmente de carácter sumativo. Además, existe la creencia que un cambio en la lógica evaluativa pone al docente en un lugar de vulnerabilidad, de pérdida de poder, de no estar cumpliendo con el mandato y objetivo de la escuela con las formas de evaluar.

Una posible causa es que en la formación de los docentes y profesionales se mantiene una tendencia a prepararlos para calificar, produciéndose ausencias en la entrega de herramientas para evaluar de manera formativa en las escuelas. Del mismo modo, en el sistema escolar las evaluaciones están centradas en el elemento final, por sobre el proceso, privilegiando lo cuantitativo por sobre el proceso, tal vez esto se encuentra en el arraigo de obtener resultados a corto plazo del modo que lo hace la calificación y las pruebas estandarizadas, es decir, no hay una valoración en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino en el resultado y la categorización de los estudiantes (Gysling, J. (2017).

Este trabajo aspiraba a hacer seguimiento de escuelas y estudiantes, pero solo se concretó una visita, puesto que el proceso se interrumpió por el estallido social. Así, se pudieron recolectar dos retroalimentaciones sobre una tarea, cuando se esperaba tener cuatro tareas con sus respectivas retroalimentaciones. A pesar de estas dificultades ajenas a la investigación el resultado abre la puerta al mundo de la retroalimentación de la escritura, y el hecho de que se hayan llevado a cabo dos sesiones de formación muestran una cierta diversidad de focos, pocos tachados, no obstante, las categorías de modo y metalenguaje requieren de una mayor profundización y apropiación por parte de los docentes, puesto que aparecen escasamente en los trabajos de los estudiantes lo que puede deberse a que son temas que presentan mayor complejidad.

Las docentes participantes de este estudio asistieron a dos capacitaciones, estas no fueron suficientes, ya que en ambas hubo un foco en lo teórico, y mantuvieron acciones como la corrección y tachados en los escritos. Lo señalado si bien no se desprende directamente de los resultados analizados es un aspecto interesante a concluir, pues, para generar cambios sustanciales y que permanezcan en el tiempo, se sugiere intervenciones constantes en el aula y sostenidas en el tiempo para ir adecuando sobre el contexto escolar las herramientas que necesitan adquirir los docentes con el propósito de realizar una buena retroalimentación y que ésta sea un proceso habitual y no forzado en la acción de revisar los escritos de los estudiantes. Del mismo modo que lo anterior, se debe tener en cuenta que la ausencia de comentarios que reflejan los resultados de la investigación son un asunto preocupante, puesto que revela que la producción textual de los estudiantes no recibe una retroalimentación permanente que les permita mejorar, lo que afecta la calidad de los resultados finales.

Considerando lo anterior, se recomienda que en el currículo de la formación académico profesional docente, se asigne un lugar preponderante a enseñar a entregar retroalimentación enfocada en la tarea de los alumnos, dando énfasis a realizar comentarios que aportan a acortar la brecha para lograr aprendizajes. Así

también, se sugiere que en los colegios se levante información para detectar necesidades de fortalecimiento de la labor docente y, a partir de ello, buscar recursos internos o externos necesarios para el perfeccionamiento docente y para la generación de herramientas que permitan implementar la retroalimentación y luego esto se acuerde como lineamientos en las instituciones educativas.

Como consideración final se puede sostener que la retroalimentación en la evaluación formativa no es solo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también para que los docentes utilicen la información para tomar la decisión de qué se debe enseñar, para ajustar o modificar su planificación y la implementación de sus clases.

7. ANEXOS

A continuación, se presentan las tablas de los resultados de todas las variables analizadas, las cuales tenían comentarios y retroalimentaciones que no correspondían al indicador solicitado.

1.1. Juicio no aplica.

Juicio no aplica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	98	97,0	97,0	97,0
	1	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

1.2. Juicio comentario no es sobre escritura.

Juicio comentario no es sobre escritura					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	99	98,0	98,0	98,0
	1	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

2.0. Modo no aplica

Modo no aplica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	98	97,0	97,0	97,0
	1	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

3.0. Foco indeterminado

Foco Indeterminado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	81	80,2	80,2	80,2
	1	18	17,8	17,8	98,0
	2	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

3.1. Foco no aplica

Foco no aplica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	98	97,0	97,0	97,0
	1	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

3.2. Foco comentario no es sobre escritura

Foco comentario no es sobre escritura					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	99	98,0	98,0	98,0
	1	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

4.0. Metalenguaje no aplica

Metalenguaje no aplica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	65	64,4	64,4	64,4
	1	15	14,9	14,9	79,2
	2	2	2,0	2,0	81,2
	3	5	5,0	5,0	86,1
	4	4	4,0	4,0	90,1
	5	5	5,0	5,0	95,0
	6	1	1,0	1,0	96,0
	7	2	2,0	2,0	98,0
	8	1	1,0	1,0	99,0
	10	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

4.1. Metalenguaje no es sobre escritura

Metalenguaje comentario no es sobre escritura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	100	99,0	99,0	99,0
	1	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

8. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2017) Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2016. Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_es-critura_2016.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2017) Evaluación para informar el aprendizaje: el rol de la evaluación formativa en un sistema de evaluación. Margaret Heritage Chile, 2017

Alirio, E. y L. Zambrano (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. Revista Entornos N°24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, 2011, pp. 73-85.

Anijovich, R. y González, C. (2017) Evaluar para aprender. Buenos Aires, Aique.

Aubert, A., C. Garcia y S. Racionero (2009). El aprendizaje dialógico, Cultura y Educación 21 (2), pp. 129-139.

Ávila, N. Espinosa, M. y Figueroa, J. (2020) Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura.

Bañales, Gerardo; Ahumada, Silza; Martínez, Ricardo; Martínez, Marcia; Messina, Pamela. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile), 56 (1), (I Sem. 2018), pp. 59-84. Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: revisión de una década (2007 – 2016).

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43–64.

Black, P., y D. William, (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 5 (1). Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 8, 139-148.

Brookhart, S. (2008) How to Give Effective Feedback to Your Students. Alexandria, VA: ASCD.

Cassany, D. (1993) Reparar la escritura, 108. Editorial Graó.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Santiago: Andrés Bello.

Contreras, G. (2003). Evaluación formativa. Nuevos enfoques. Pensamiento Educativo, 33.

Denny, J. Peter (1998). Capítulo 4 El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita.

Didatex (2003) Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica (Lengua y literatura), (15) 77-104.

Drago, Claudia (2017) Manual de apoyo docente Evaluación para el aprendizaje. Universidad Central de Chile.

Espinosa, María Jesús y Concha, Soledad (2015) Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular.

Flower, L. & Hayes, J. (2000). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto n°1. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Gysling, J. (2017). La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile. 242. <https://www.universiteitleiden.nl/en/events/2017/02/la-evaluacion-dispositivo-para-promover-el-aprendizaje-de-todos-o-para-seleccionar-la-formacion-de-profesores-en-evaluacion-en-chile>)

Gómez, Luis. Revista Signos (1997), 30(41–42), El texto verbal, oral y escrito: limitaciones y posibilidades.

Graham, Steve. (2018) Cap. 7. Instructional feedback in writing. The Cambridge Handbook of Instructional Feedback.

Hattie, J. y Timperley, H (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. México. Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Lerner, D (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Bs. Aires: Fondo de cultura Económica. Cap. 1

LLECE-SERCE (2010). Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Escritura Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.

Mena, M., Méndez, I., Concha, C., Gana, Y. (2018) El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública. En Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. Bases Curriculares, Lenguaje y Comunicación (2009-2011-2012 p.292 a 341) Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2016) Programa Lenguaje y Comunicación. Quinto de enseñanza básica.

Navarro, F. Ávila, N. Gómez, G. (2019) Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura.

OREALC/UNESCO Santiago (2015). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Logros de aprendizajes. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. UNESCO. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/243532spa.pdf>

Prieto, M. y Contreras, G. (2008) Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estud. pedagóg. [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.245-262. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Ravela, P. (2009), "Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina", en Páginas de Educación, v. 2, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, pp. 49-89.

Ravela, P. Picaroni, B. Loureiro, G. (2017) ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México. Grupo Magro.

Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de Lengua y Literatura. En Bikandi, U. (Coord.). Didáctica de la lengua castellana y la literatura. Barcelona: Graó.

Robert A. Compton Present (2012) El Fenómeno de Finlandia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nDXDrvd1utE>

Serçe Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe.; 2010

Sotomayor, Carmen; Gómez, Gabriela; Jéldrez, Elvira; Bedwel, Percy; Domínguez, Ana María. (2014). Calidad de la escritura en la educación básica.

Tolchinsky, L. Usar la lengua en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 46 (2008), pp. 37-54

Vallejo Ruiz, Mónica; Molina Saorín, Jesús La evaluación auténtica de los procesos educativos. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 64 (2014), pp. 11-25.