

Prácticas de retroalimentación en la enseñanza de la escritura en educación media: un estudio de casos múltiples

Feedback in Writing Instruction in Secondary Education: A Multiple Case Study

Antonia García-Huidobro V. 

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
vgarciahui@uc.cl

Natalia Ávila R. 

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
naavila@uc.cl

Recibido: 24-10-2023 / **Aceptado:** 4-11-2024

DOI: 10.4151/S0718-09342025011801174

Resumen

Este estudio de casos múltiples busca describir las prácticas de retroalimentación de la escritura, en educación secundaria de cinco docentes de Lengua y Literatura de la región Metropolitana de Chile. Los participantes de la muestra trabajaban en establecimientos públicos y particulares con perfiles académicos de alta o baja exigencia. El análisis se realizó en un corpus de 71 redacciones de estudiantes, en las que se codificaron 2.188 comentarios escritos, cuya descripción se complementó con los datos de triangulación provenientes de observaciones de las clases y entrevistas. Los resultados mostraron similitudes en el tiempo transcurrido entre la entrega y la devolución. La modalidad de retroalimentación más usada fue el tachado y la reescritura, evidenciando una baja frecuencia de modalidades que incorporaran el enfoque de proceso y la metacognición. Asimismo, los comentarios se focalizaron en aspectos de ortografía literal y acentual, así como de género y puntuación. Respecto a los comentarios de los docentes de colegios de alta exigencia académica, tanto públicos como particulares, destacaron por estimular habilidades cognitivas superiores en sus estudiantes.

Palabras clave: escritura escolar, evaluación formativa, retroalimentación, educación secundaria, enseñanza de la escritura

Abstract

This multiple case study seeks to describe the writing feedback practices in secondary education, of five Language Arts teachers from the Metropolitan Region of Chile. The participants in the sample worked in public and private schools with high- and low-achievement academic profiles. The analysis was carried out on a corpus of 71 students' writing tasks, which included 2,188 coded comments. This description was further complemented with triangulation data from classroom observations and interviews. The results revealed similarities in the time elapsed between the submission and return. The most commonly used feedback technique was crossing out and rewriting, with a low frequency of modes that incorporated the process approach and metacognition. The focus of comments was on spelling, genre and punctuation. In addition, the comments of teachers from high achievement schools, both public and private, stood out for stimulating higher cognitive skills in their students.

Keywords: school writing, formative assessment, feedback, secondary education, writing teaching

INTRODUCCIÓN

La escritura es fundamental como herramienta comunicativa para la interacción social y como un medio facilitador del pensamiento y el aprendizaje. Como habilidad compleja, de orden lingüístico-discursivo, cognitivo, emocional y social, involucra diversas habilidades y conocimientos y en ella además intervienen variados procesos individuales y sociales (Didactext, 2015; McCutchen, 2023). Adicionalmente, al ser una tecnología no natural requiere ser enseñada y su aprendizaje se extiende a lo largo de la vida (Bazerman, 2019).

Los resultados de mediciones de la escritura en el nivel escolar en Chile sugieren la necesidad de un estudio más sistemático y de una mejora en las estrategias de enseñanza. En educación básica, los niveles de desempeño en escritura en 6° del Sistema de Medición de Calidad de la Educación 2018 (SIMCE) no muestran cambios significativos respecto a la muestra previa de 2016. Un 82,5% de los alumnos escribe con el propósito solicitado, pero solo la mitad organiza adecuadamente las ideas del texto (55%). Además, un 67% no logra comunicar su ideas de modo comprensible y un 65,5% no desarrolla las ideas en profundidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). Sin embargo, la prueba TERCE 2014 posiciona a Chile en el primer lugar de escritura en la región, alcanzando 3,23 (3° básico) y 3,55 (6° básico), a partir de una rúbrica de 4 puntos (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). Paralelamente, estudios sobre la calidad de escritura escolar concluyen que hay logros en la adecuación al género discursivo, pero no en cohesión, coherencia global u organización de las ideas (Concha et al., 2010; Figueroa et al., 2019; Sotomayor et al., 2014). Adicionalmente, las mediciones y estudios mencionados indican diferencias significativas por nivel socioeconómico, sexo (a favor de las mujeres) y género discursivo. En su conjunto, los datos sugieren algunos avances positivos en la

producción escrita, pero también evidencian un importante espacio de mejora en la práctica de la escritura en la escuela.

A nivel de educación secundaria, Chile no dispone de una medición nacional de escritura. No obstante, a nivel universitario, se ha detectado la necesidad de evaluar el desempeño escrito de los estudiantes para apoyar el desarrollo de la escritura académica. Algunos planteles liberan sus resultados anuales, como es el caso del Examen de Comunicación Escrita (ECE) de la Universidad Católica de Chile, aplicado desde 2003. Los resultados dan cuenta de bajos niveles de desempeño en vocabulario, cohesión, ortografía y calidad global del texto (Flotts, 2012). En especial, la prueba de 2020 arroja un porcentaje de reprobación de 49% (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021). Si se considera que esta institución atrae estudiantes con un buen desempeño escolar, estos resultados permiten plantear la pregunta acerca de cuántas oportunidades de aprendizaje y práctica de escritura ofrece la escuela, así como también cuán explícita ha sido su enseñanza.

La investigación sugiere que el tránsito hacia la madurez en la escritura requiere de una mediación experta (Graham & Harris, 2019; Parr & Timperley, 2010); por lo tanto, el rol de la escuela es fundamental. En el ámbito de la evaluación, existe evidencia de que su práctica formativa promueve el aprendizaje de la escritura con mayor efectividad que la evaluación sumativa (Graham et al., 2015; Otnes & Solheim, 2019; Parr & Timperley, 2010). Un metaanálisis calculó el tamaño de efecto ponderado (ES) de diferentes estudios sobre evaluación formativa de la escritura, determinando que la retroalimentación de un adulto tendría un efecto considerable en el aprendizaje (ES=0.87, $p<.001$), seguido de la autoevaluación (ES=0.62, $p<.001$) y la coevaluación (ES=0.58, $p<.001$) (Graham et al., 2015). Según Parr y Timperley (2010), la retroalimentación docente de calidad abarca comentarios sobre la alineación con objetivos, retórica, función de la escritura y estrategias para mejorar. Su estudio muestra una correlación positiva entre calidad de retroalimentación y progreso en escritura ($r=0.685$, $p<.01$).

En Chile, los estudios acerca de retroalimentación de escritura se han focalizado principalmente en educación superior (Arancibia Gutiérrez et al., 2019; Tapia-Ladino et al., 2016). Se constata un menor desarrollo en el sistema escolar, donde las investigaciones son escasas y se centran prioritariamente en el nivel de educación básica (Bañales et al., 2018). La evidencia indica que los docentes chilenos dan prioridad a la ortografía y a la presentación del escrito (Ávila et al., 2017; Dote, 2014). Un estudio de casos múltiples de Gómez et al. (2014) da cuenta de las prácticas de enseñanza y evaluación de la escritura en establecimientos de alto rendimiento en la medición nacional de escritura. Sus resultados muestran que los docentes observados solo realizan prácticas tradicionales, como comentarios de ortografía y caligrafía. Esto diverge de estudios recientes basados en auto-reporte: en educación básica, los profesores chilenos declaran implementar la escritura como proceso entre una vez al

mes (35,3%) y una vez a la semana (26,2%) (Bañales et al., 2020). En secundaria, el 52% la implementaría con la misma frecuencia y además auto-reportan retroalimentar frecuentemente el pensamiento crítico (56%), el desarrollo de ideas (77%), la creatividad (38%), la organización textual (66%), la ortografía (81%), el vocabulario (69%) y la gramática (49%) (Flores-Ferrés et al., 2020).

De esta forma, la cantidad limitada de investigaciones nacionales a nivel escolar, y su foco prioritario en educación básica en desmedro de la secundaria, los resultados mixtos arrojados por las mediciones y la evidencia de la centralidad de la retroalimentación en el aprendizaje de la escritura, señalan un vacío de investigación que requiere atención. El presente estudio busca contribuir a este propósito, a partir de la pregunta de investigación ¿cómo son las prácticas de retroalimentación de la escritura en educación media en Chile?, que se aborda con un diseño de casos múltiples. Se conforma una muestra de cinco docentes de educación media, se caracterizan sus prácticas de retroalimentación y se identifica el contenido de sus comentarios escritos.

1. Marco teórico: evaluación formativa de la escritura

La evaluación formativa, definida como el levantamiento de información que conduce a modificar las estrategias pedagógicas con el objetivo de promover el aprendizaje (Black & William, 2010), cumple una función central en la didáctica de la escritura (She & Diao, 2024). La retroalimentación es fundamental en este tipo de evaluación y se considera como un continuo entre los hallazgos entregados por un agente (docente, estudiante, pares, apoderados, entre otros) y el aprendizaje del estudiante (Hattie & Timperley, 2007; Lee, 2016), de modo que este pueda confirmar, agregar, reescribir, afinar y reorganizar información (Winnie & Butler, 1994).

Existen estudios sobre las prácticas de retroalimentación para comprender por qué algunas son más efectivas que otras (Hattie, 1999; Kluger & DeNisi, 1996; Witter & Hattie, 2024). Howe y Parr (2014), por ejemplo, destacan que es fundamental una retroalimentación abierta al diálogo y no meramente directiva o de modelaje. En esta perspectiva, Brookhart (2008) establece un modelo de retroalimentación que analiza el proceso desde las **estrategias** y su **contenido**. En las primeras, distingue el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia. El **tiempo** adecuado para la retroalimentación es aquel en que los estudiantes todavía recuerdan la tarea realizada; es decir, no puede mediar un periodo extenso entre la tarea y la devolución. Por su parte, Shute (2008) plantea que el tiempo tiene efectos variables en el aprendizaje: la retroalimentación inmediata es funcional para que el error no se codifique en la memoria y la diferida permite reconceptualizar la tarea y transferir conocimiento. Asimismo, estudios recientes indican que una pausa razonable permite un aprendizaje más perdurable (Butler & Woodward, 2018). La **cantidad** alude al número de comentarios, de modo que se puedan capturar e integrar en el proceso de mejora, el justo medio sería lo

recomendable (Brookhart, 2008). El **modo** alude a la entrega oral o escrita, siendo ambas útiles si se adaptan a la necesidad del aprendiz y la tarea. Por último, la **audiencia** se refiere a si la retroalimentación es individual o grupal. La primera presenta la ventaja de comunicar información de un modo personal, mientras la segunda es funcional ante la necesidad de un reforzamiento pertinente para todos (Brookhart, 2008).

Respecto al **contenido**, Brookhart (2008) distingue los aspectos de **foco**, **comparación**, **función** y **valencia**. Elabora el concepto de foco a partir de Hattie y Timperley (2007). Este establece un primer nivel sobre la tarea o producto, en el que se entrega información sobre aspectos concretos del desempeño. El segundo se refiere al proceso, que incluye el aprendizaje metacognitivo asociado al trabajo actual y transferible a tareas futuras. El tercero alude a la autorregulación, que incorpora la autoevaluación y la confianza para responder al desafío. El cuarto nivel se centra en el alumno como persona y no se recomienda pues puede afectar la autoconfianza (Brookhart, 2008).

Por su parte, el criterio de **comparación** se refiere al símil del trabajo actual con los anteriores del mismo estudiante o con los de otros. La **función** se relaciona con la forma textual predominante, en cuanto a si el comentario es descriptivo o valorativo, y la **valencia** alude al equilibrio entre mensajes que destaquen aspectos logrados y sugerencias de mejora (Brookhart, 2008). Un aporte complementario al de Brookhart (2008) es el de Kluger y DeNisi (1996), quienes destacan la retroalimentación a través de preguntas, que invita al estudiante a interrogarse a sí mismo y buscar soluciones. Ello tendría un efecto positivo en la motivación y compromiso con el aprendizaje (Duijnhouwer et al., 2012).

Aunque no hay consenso acerca de un modo único de retroalimentación más efectivo (Graham, 2019), el progreso de un escritor inexperto depende sustancialmente de la mediación estratégica del docente (Graham et al., 2015; Otnes & Solheim, 2019; Parr & Timperley, 2010). Por ello, es relevante observar las prácticas de retroalimentación directamente en el contexto natural de la escuela, para poder identificar sus fortalezas y debilidades.

2. Metodología

Se presenta un estudio cualitativo de casos múltiples, donde se ha implementado una metodología que permite explorar instancias reales en su contexto y sin control de los eventos, con el fin de describir e informar proposiciones teóricas (Dyson & Genishi, 2005; Yin, 2017). Para ello, se construyó una muestra intencionada de cinco docentes que imparten clases de Lengua y Literatura en 3° o 2° medio, en la ciudad de Santiago de Chile, atendiendo a criterios de selección predefinidos e invitando a participar según criterios de accesibilidad. El primer criterio de selección fue la dependencia del establecimiento, que se utilizó como proxy del nivel socioeconómico

dada la alta segregación escolar que es una característica del sistema escolar chileno. El segundo criterio, debido a la ausencia de mediciones de escritura en el nivel, consideró el logro en la prueba de comprensión lectora para la admisión universitaria de 2019 en Santiago de Chile (datos facilitados por el Departamento de Medición y Registros Estadísticos, DEMRE de la Universidad de Chile), como proxy del perfil académico del establecimiento. Estos criterios obedecieron al principio de variación máxima (Flick, 2015), visto que participaron docentes de colegios públicos y particulares con alto perfil académico; además se incluyeron docentes de colegios particulares subvencionados con rendimiento alto, así como un profesor de colegio público y otro colegio particular de bajo rendimiento (ver Tabla 1). La muestra da cuenta de una disparidad de desempeños, según la dependencia escolar. Como referencia para comprender el perfil académico señalado, se consideró la media de la prueba mencionada por dependencia de los establecimientos, considerando si los puntajes se ubican sobre o bajo la media (ver Tabla 1).

Tabla 1
Características de la muestra.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Dependencia	Público	Público	P. subvencionado	Particular	Particular
IVE¹	80%	90%	73%	—	—
Promedio C. Lectora	656	409	564	654	563
Media por dependencia	431	431	476	565	565
Nivel	3° M	3°M	3°M	2°M	3°M

La investigación se realizó en 2021, en contexto de enseñanza a distancia e híbrida por la pandemia de COVID-19. Se contactó vía correo electrónico a los directores de los establecimientos y, con su autorización, se contactó a docentes y se seleccionó a quienes aceptaron participar. El primer paso fue observar una clase introductoria a la tarea de escritura por cada docente, utilizando una pauta de observación, previamente sometida a juicio experto, en que se registraban aspectos relacionados a la motivación a la tarea y al desarrollo de la instrucción. Dado el contexto de pandemia, en los casos 1, 3 y 4, se observó una clase a distancia, mientras que en los 2 y 5 se observó una clase presencial. Luego, los docentes facilitaron a los investigadores las tareas de escritura de los estudiantes con sus comentarios. Se accedió a ellas por medio de la plataforma Classroom, o bien por vía correo electrónico, a excepción del caso 2 donde se entregó las tareas en papel. Por último, se realizó una entrevista semiestructurada a cada docente, vía zoom y grabada, cuya pauta fue sometida a juicio de dos académicos expertos en escritura. Sus dimensiones fueron: desarrollo de la escritura, planificación y frecuencia de actividades de escritura, prácticas de retroalimentación y contexto tecnológico.

El proyecto contó con la aprobación del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica. La participación

de docentes, estudiantes y apoderados fue voluntaria e informada. Se firmaron consentimientos y asentimientos informados y los datos obtenidos fueron anonimizados.

La principal fuente de información fue un corpus de trabajos de escritura de los estudiantes que accedieron a participar, los cuales fueron retroalimentados por los docentes, y provienen de las actividades de escritura diseñadas por los propios profesores en el curso natural del año escolar (ver Tabla 2).

Para describir las estrategias de retroalimentación se recurre al modelo de Brookhart (2008), que consigna tiempo, cantidad, modo y audiencia. Respecto al modo, solo se analizaron comentarios escritos y, en relación con la audiencia, los docentes retroalimentaron individualmente, a excepción del caso 3. Así, el foco descriptivo del estudio estuvo solo en tiempo y cantidad. La medición del tiempo fue obtenida, en los casos 1, 3 y 5, por medio de la plataforma digital Classroom. En los casos 2 y 4, los docentes informaron ambas instancias. Por su parte, la cantidad fue un dato obtenido por la cuantificación de comentarios consignados en las mismas tareas, ya sea en archivos digitales o en papel. Asimismo, la plataforma Classroom y el reporte de los docentes 2 y 4 permitieron cuantificar cuántas veces retroalimentó cada profesor la misma tarea.

Tabla 2

Características de los corpus de trabajo.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Nº de tareas analizadas	20	8	21	11	11
Índice de número de comentarios por 10 páginas	123,6	315	30,8	37,4	54,3

Para describir el contenido de las prácticas de retroalimentación, se enumeraron individualmente los 2.188 comentarios de las 71 tareas y se codificaron utilizando tres esquemas de codificación por dos analistas con apoyo de software cualitativo; las ocurrencias codificadas cualitativamente se cuantificaron para describir cada uno de los casos.

El primer esquema codificó los comentarios según su modalidad de formulación (ver Tabla 3), basado en Ávila Reyes et al. (2020), con algunos cambios emergidos de la muestra y fue sometido a doble codificación para asegurar la confiabilidad cualitativa. La clasificación de los comentarios fue mutuamente excluyente.

Tabla 3*Modalidad de la retroalimentación.*

Modalidad	Definición	Ejemplo
Tachado o reescritura	Se tacha o reescribe sobre el texto del estudiante.	“Reb verencia”
Aseveración	Se afirma un aspecto relacionado al proceso o a la tarea.	La introducción está bien estructurada.
Indicación o sugerencia	Se indica o se sugiere el aspecto que el estudiante debe mejorar.	Es necesario cambiarlo por “sin embargo” o “pero”.
Pregunta o invitación a reflexionar	Se formula una pregunta con el fin de que el estudiante reformule el texto por sí solo.	¿Qué otro conector podría reemplazar este “pero”?
Marcas asociadas a la mejora	Se destaca un fragmento sin especificar qué se debe mejorar.	“Distintos temas, ya que son temas variados.”
Marcas asociadas al logro	Se escribe una marca para destacar un aspecto logrado.	“Falta un presidente que cumpla su palabra...” ✓

El segundo esquema, se basó en el concepto de foco de Brookhart (2008) y también fue doblemente codificado: retroalimentación centrada en la tarea, retroalimentación centrada en el proceso, retroalimentación centrada en la autorregulación y retroalimentación centrada en la persona. Se tomó la decisión de fusionar en un solo nivel la retroalimentación centrada en el proceso y la centrada en la autorregulación, pues la primera se relaciona al logro de la meta y la segunda a la conciencia sobre los avances y retrocesos que implica alcanzarla. En el área específica de la escritura ambos procesos convergen fuertemente (Didactext, 2015), dado que el establecimiento de metas de escritura articula el planteamiento de estrategias de proceso, por lo que es difícil aislarlos. Por otra parte, en este esquema, los códigos no son mutuamente excluyentes, por lo que un comentario puede analizarse en más de un foco.

Para codificar el contenido de los comentarios centrados en la tarea, se elaboró un tercer esquema que incluye las dimensiones de retroalimentación apreciativa, comprendida como la elaboración de un juicio valorativo sobre el escrito sin justificar la apreciación (ejemplo, “excelente trabajo”), y de retroalimentación instruccional, relacionada con los aspectos formales, textuales y discursivos de la tarea. Para esta última, se construyó un sub-esquema a partir de las rúbricas de escritura del estudio TERCE (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016) y de categorías emergentes emanadas de los comentarios (ver Tabla 4). Los comentarios se enumeraron y codificaron con el apoyo del software cualitativo NVivo 12 y el examen de consistencia entre analistas arrojó un promedio de $k = 0.8$ con un acuerdo de 99,34%.

La frecuencia de comentarios se reporta mediante un índice de número de comentarios cada 10 páginas ((número de comentarios / número de páginas totales)*10), para poder comparar la retroalimentación, ya que la extensión y formato (digital, papel) de los trabajos variaba enormemente de un caso a otro. En el caso de

los trabajos escritos a mano, se contabilizaron en una proporción 2:1 (dos páginas manuscritas equivalen a una digital).

Los hallazgos mencionados fueron triangulados con la información obtenida del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas, que sirvieron de contextualización para la comprensión de los datos del corpus de tareas. Asimismo, el análisis de las observaciones de las clases introductorias a la tarea sirvieron para caracterizar sistemáticamente las condiciones y propuesta didáctica en cada aula.

Tabla 4

Foco de la retroalimentación centrada en la tarea/ retroalimentación instruccional.

<i>Subdimensión</i>	<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>	<i>Ejemplos de comentarios</i>
1. Convenciones de legibilidad <i>Convenciones propias del código escrito.</i>	1.A Ortografía literal y acentual	Adecuación entre sonidos y grafemas, de acuerdo a la convención lingüística y a las normas de acentuación.	Alolcol alcohol alonso muñoz Alonso Muñoz
	1.B Puntuación	Uso de los signos de puntuación, con el fin de permitir la legibilidad del texto.	“Bueno, el motivo..” Revisa los signos de puntuación.
	1.C Formato	Aspectos formales del texto, como espacios, sangrías, justificación, entre otros.	Justifique el texto.
	1.D Caligrafía	Letra del estudiante.	Escriba con letra legible, por favor.
2. Dimensión textual <i>Aspectos de la estructura interna del texto.</i>	2.A Coherencia	Unidad temática y progresión de las ideas dentro del texto.	Siento que esa idea no se conecta con el final.
	2.B Concordancia gramatical	Concordancia intraoracional, a nivel de sintagma nominal y verbal.	“Ellos hubo hubieron caminado”
	2.C Estilo	Preferencia del docente por un estilo de escritura, sin que exista transgresión a la norma.	Utilice “saludos cordiales”, en lugar de “le saluda atentamente”.
	2.D Cohesión	Uso de mecanismos sintácticos, para la comprensión textual.	Pero aunque no tenía dinero, decidió partir.
	2.E Precisión léxica	Uso de una palabra, para comunicar un significado preciso según el contexto.	Cuando en vez de razonar razonar con ella
	2.F Corrección idiomática	Uso adecuado de la lengua, relacionado a errores por analogía o similitud con otras formas.	que haiga haya más control
3. Dimensión discursiva <i>Adecuación a la situación comunicativa, en concordancia con el género, la audiencia y el contexto.</i>	3.A Género	Adecuación a las normas de un género discursivo.	Falta respaldar con datos que apoyen el argumento.
	3.B Perspectiva del lector	Adecuación a un destinatario para lograr el propósito comunicativo.	¿Qué otra palabra podrías usar para que el lector comprenda?
	3.C Registro	Adaptación a un registro formal o informal.	Es una carta formal, cambiar el saludo.
	3.D Tarea encomendada	Capacidad de aplicar el contenido específico de la tarea.	Se pidió tres argumentos, solo hay dos.

3. Resultados

3.1 Caso 1

La docente del caso 1 trabaja en un colegio público con perfil de alta exigencia académica. Declara valorar el rol de la retroalimentación para el desarrollo de la escritura, así como ofrecer varias oportunidades de aprendizaje. Prefiere insertar comentarios como indicaciones dentro del texto y una observación general final, en la modalidad de “siempre comenzar por lo bueno, y señalar lo que hay que mejorar” (Entrevista caso 1). La tarea solicitada consistió en la aplicación de los principios narrativos, ya fuera en un análisis literario o en la escritura de un cuento. En la clase introductoria, no se planteó un destinatario específico a considerar en la planificación o en la redacción. En el corpus de 20 trabajos (de 4 a 8 planas digitales), se emitieron un total de 1.521 comentarios, normalizado a un índice de 123,6 comentarios cada 10 páginas. Se retroalimentaron tres entregas para cada alumno, entre las que transcurrió 1 semana, constituyendo un proceso de 1 mes entre la asignación y la calificación final de la tarea.

A nivel de modalidad de la retroalimentación, el caso muestra un 80,9% de comentarios en **tachado o reescritura** (índice de 100), sin dejar espacio para que el alumno reelabore por sí mismo. Por otra parte, aunque la frecuencia en **pregunta o invitación a reflexionar** es muy baja (índice de 1,3, 1,1%), es un caso que sí presentó comentarios en esta modalidad. Otras categorías fueron **aseveración** (índice de 13, 10,5%) e **indicación o sugerencia** (índice de 9,3, 7,5%).

A nivel de foco de la retroalimentación, el 96% de los comentarios se concentró en **retroalimentación centrada en la tarea** con un índice de 122,9, y el 4% correspondió a **retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación** con un índice de 4,7 y algunas referencias con doble codificación. Asimismo, hubo ausencia de comentarios en **retroalimentación centrada en la persona**. Cabe recordar que estas categorías no son mutuamente excluyentes.

Dentro de la retroalimentación centrada en la tarea, la tendencia mayor fue **retroalimentación instruccional** con un índice de 118 (96% dentro de retroalimentación centrada en la tarea). Por otra parte, se observó una frecuencia de **retroalimentación apreciativa** de 4,9, la más alta de toda la muestra. Fueron recurrentes referencias como “Revisé tu avance y creo que la historia que propones es muy interesante” (EI1ref.2_cuento), las que probablemente responden a la decisión de la profesora de retroalimentar aspectos positivos al inicio. Dentro de la **retroalimentación instruccional**, las categorías más abordadas fueron puntuación (índice de 65,3, 56% dentro de retroalimentación instruccional) y ortografía literal (índice de 26,7, 23%). Esto es coincidente con la percepción de la profesora reportada en la entrevista. Los comentarios sobre género alcanzan un índice de 4,6 y apuntan a fortalecer las ideas en relación con las características del discurso, promoviendo el

desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como, por ejemplo, “creo que podrías hacer una mezcla de las dos introducciones. Me gustó que, en la primera, contaras un poco de qué se trata el cuento. Me gustó que, en la segunda, mencionaras a cada autor junto con su propuesta.” (EI20, ref 3_análisis literario).

3.2 Caso 2

El docente del caso 2 trabaja en un establecimiento público con bajos resultados académicos. Según sus palabras, el rol del profesor de lenguaje es relevante para la escritura, pero el “pecado actual de la asignatura” (Entrevista, caso 2) es dar más énfasis a la lectura. La tarea analizada fue la única realizada ese año escolar y consistió en la redacción de una carta al director de un diario, que presentara un problema de la comunidad y las posibles soluciones. El trabajo no implicó hacer una búsqueda de información, sino solo utilizar conocimientos previos, y se utilizó una plantilla prediseñada con espacios delimitados para el vocativo, exposición de los hechos, hipótesis, argumentos, etc. Se retroalimentó solo una entrega, con un intervalo de 1 semana entre la asignación y la evaluación final. El corpus corresponde a 8 redacciones con un total de 126 comentarios, con un índice de 315 comentarios cada 10 páginas.

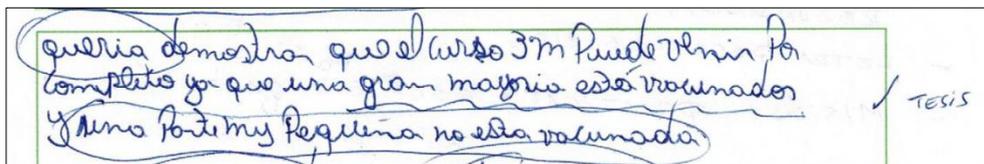
Respecto a la modalidad de la retroalimentación, el 46,8% de los comentarios fue en **marcas asociadas al logro** (índice de 147,5) y el 35,7% fue en **tachado o reescritura** (índice de 112,5), propias de la retroalimentación manuscrita. Los registros de **marcas asociadas a la mejora** (índice de 20, 6,3%) y **preguntas o invitación a reflexionar** (índice de 2,51, 0,8%) muestran que aún es incipiente el espacio para promover la autorregulación del estudiante. Por último, **aseveración**, con un índice de 27,5, e **indicación o sugerencia**, con índice de 5, representaron respectivamente el 8,7% y 1,7% de los comentarios.

En el foco de la retroalimentación, el 99% de los comentarios se centraron en **retroalimentación centrada en la tarea** con un índice de 312,5. Por consiguiente, las otras categorías fueron casi inexistentes: la **retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación** registró un índice de 2,5 (1%) y no hubo referencias en **retroalimentación centrada en la persona**.

Dentro del foco de la retroalimentación-centrada en la tarea, los comentarios se centraron en un 100% en la dimensión **retroalimentación instruccional** con un índice de 312,5. Dentro de esta, el 47,2% fue en **género** con un índice de 147,5 y el 36% en **ortografía literal y acentual** con un índice de 112,5. Estos datos no convergen totalmente con lo expresado en la entrevista, en la que el docente percibió en los desempeños debilidades en ortografía y cohesión, particularmente en la correferencia. Los comentarios sobre el género corroboraban el cumplimiento de la estructura del texto, sin profundizar en aspectos discursivos, como el ejemplo siguiente:

Figura 1

Ejemplo de comentario relacionado con género en Caso 2 (EII4, ref 3_carta al director).



3.3 Caso 3

El caso 3 corresponde a una profesora que trabaja en un colegio particular subvencionado con alto nivel de vulnerabilidad y un perfil académico alto. Durante la entrevista, ella calificó de “tremendo” el rol del docente de lenguaje en la escritura y admitió que se sentía “en deuda”, pues los espacios para escribir eran cada vez más reducidos, debido a la focalización en lectura. La tarea asignada consistió en la realización y redacción de una entrevista a un miembro de una comunidad especializada, en grupos de 3 estudiantes. No se indicó en la clase introductoria un destinatario al que se dirigía el texto. Se retroalimentó en forma escrita el diseño inicial de la entrevista y la versión final, mediando 1 semana entre la entrega y la devolución. Además, hubo retroalimentaciones orales intermedias, que no fueron objeto de esta investigación. El trabajo completo duró 1 mes y medio. El corpus de 21 trabajos presentó un número total de comentarios de 193, normalizado a un índice de 30,8, la frecuencia menor de toda la muestra.

En modalidad de la retroalimentación, el caso 3 comentó digitalmente y presentó un 36,3% en **marcas asociadas a la mejora** (índice de 11,2) y un 29,5% en **indicaciones o sugerencias** (índice de 9,1), lo que involucra un rol más activo del estudiante en el mejoramiento del trabajo. No obstante, no hubo comentarios de tipo **pregunta o invitación a reflexionar**. Por otra parte, **tachado o reescritura** y **aseveración** registraron respectivamente índices de 7,5 (24,4%) y 3 (9,8%).

En el foco de la retroalimentación, el 100% de los comentarios correspondieron a **retroalimentación centrada en la tarea** (índice de 30,8) y de ese total el 4% fue también codificado en **retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación** (índice de 1,4). Hubo nuevamente ausencia de comentarios en **retroalimentación centrada en la persona**.

Dentro de la retroalimentación centrada en la tarea el 99,6% de los comentarios se centraron en **retroalimentación instruccional** (índice de 30,7), quedando solo un 0,4% en **retroalimentación apreciativa**, (índice de 0,1). Dentro de la **retroalimentación instruccional**, se observó una concentración de comentarios en **ortografía literal y acentual** y **puntuación**, con índices de 12,9 y 8,3, correspondientemente a 42% y 27%, respectivamente. Luego, sigue una tendencia en **cohesión** con un índice de 2,4, equivalente al 7,8% en la categoría instruccional. Esto

coincide parcialmente con lo reportado en la entrevista, en la que la docente consignó como débiles las áreas de ortografía, cohesión y precisión léxica. Respecto al **género**, categoría con un índice de 2 (6,5%), los comentarios aludieron a aspectos formales de la estructura, como el siguiente ejemplo: “El título debe incluir una cualidad, habilidad del entrevistado o cita de algo interesante que haya respondido” (EIII14, ref 1_entrevista).

3.4 Caso 4

La profesora del caso 4 trabaja en un colegio particular de niñas con alta exigencia académica. Durante la entrevista, consideró el rol del docente en la escritura como “una responsabilidad gigante” (Entrevista, caso 4) y menciona, como criterios fundamentales de la retroalimentación, la “relevancia” (ideas importantes relacionadas al tema), la “congruencia” (coherencia global y local del texto) y “suficiencia” (presencia de un número adecuado de argumentos y/o ejemplos). La docente solicitó un ensayo literario con dos opciones: que explicara la manifestación de tres características de la esquizofrenia o tres características del trauma en una obra literaria. Cada hallazgo debía ser argumentado bajo los criterios de relevancia, suficiencia y congruencia. No se señaló un destinatario que leería el ensayo.

Entre la entrega de la tarea y la devolución transcurrió 1 semana y media. Las estudiantes pudieron optar por un remedial para reescribir el ensayo, lo que les dio 1 semana más para la entrega final. El corpus de 11 trabajos presentó en total 146 comentarios, normalizado a un índice de 37,4 cada 10 páginas.

Respecto a la **modalidad de la retroalimentación**, el caso 4, que retroalimentó en forma manuscrita, presentó un 28% en **aseveración** (índice de 10,5), un 27% en **marcas asociadas al logro** (índice de 10), un 22% en **tachado o reescritura** (índice 8,2), un 18% en **indicación o sugerencia** (índice 6,6) y un 0,5% en **marcas asociadas a la mejora** (índice 0,3). Esta situación podría entenderse como una “corrección tradicional”, en cuanto a su observación frecuente en evaluaciones escolares. No obstante, en la modalidad de **pregunta e invitación a reflexionar** mostró el mayor índice de la muestra 1,8 (4,5%), lo que indicaría una intención incipiente de incorporar la metacognición.

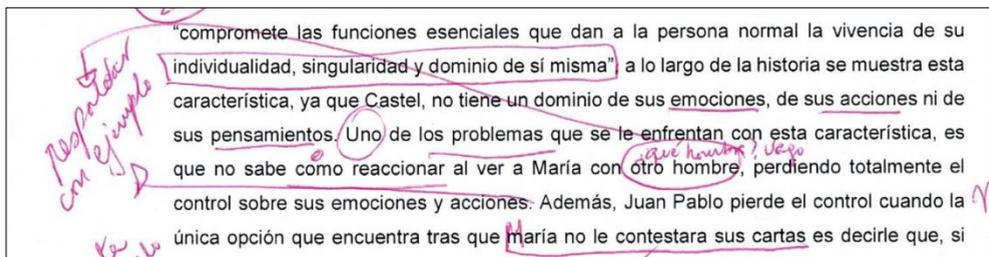
En el **foco de la retroalimentación**, el 100% de los comentarios se clasificaron en **retroalimentación centrada en la tarea** con un índice de 37,4, con ausencia de la **retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación** y en **retroalimentación centrada en la persona**. Respecto al primer vacío, llama la atención que la docente consignó la importancia de que las alumnas desarrollaran autonomía al escribir, no obstante, no se utilizan los comentarios escritos con este fin.

Dentro de la **retroalimentación-centrada en la tarea**, el 94,3% de los comentarios se centraron en **retroalimentación instruccional** con un índice de 35,3

y el 5,7% en **retroalimentación apreciativa** con un índice de 2,1. En **retroalimentación instruccional**, se presentó una concentración de referencias en la categoría **tarea encomendada** con un índice de 14,9 y **género** con un índice de 9,4, equivalente a 42% y 27% de los comentarios respectivamente. Coincidentemente con lo manifestado en la entrevista, se priorizan aspectos discursivos del género. La mayoría de las referencias exigen una habilidad cognitiva de orden superior y apuntan a la relevancia y suficiencia de los argumentos y su coherencia con los ejemplos literarios (Figura 2).

Figura 2

Ejemplo de comentario relacionado con género en Caso 4.



Nota. En el fragmento, la docente solicita respaldar con un ejemplo el argumento, lo que se relaciona con el principio de suficiencia (RIV3, ref 7, ensayo literario).

3.5 Caso 5

El caso 5 corresponde a un docente que trabaja en un colegio particular mixto con un perfil académico bajo. En la entrevista, manifestó que el rol docente en la escritura es relevante y que es necesario una mayor preparación para ejercerlo. En este sentido, considera que se debe guiar y motivar, sin reescribir la composición completa del alumno. Asimismo, sugiere implementar un método de retroalimentación más eficiente y rápido que posibilite mayor frecuencia de trabajos de reescritura. La tarea asignada 5 coincidió con la del caso 3: una entrevista a un miembro de una comunidad especializada. Tal como en los casos anteriores, no se indicó un destinatario para el escrito. El profesor retroalimentó primero una etapa de planificación de la escritura y luego la entrega de la transcripción completa. El tiempo entre cada entrega y la devolución fue de 1 semana. Se analizaron 11 tareas con un número total de comentarios de 239 y un índice normalizado de 54,3.

En relación con la **modalidad de la retroalimentación**, el docente evaluó en forma digital y presentó un 53,5% de comentarios en **marcas asociadas a la mejora** (índice de 29,1), las que materializó destacando con color fragmentos del texto, para que el alumno infiera qué es lo que debe corregir. Esta estrategia se orienta a fortalecer la autonomía y autorregulación, y también dialoga con el deseo del profesor de utilizar métodos más eficientes de retroalimentación. Sin embargo, el caso presentó una baja frecuencia de **preguntas o invitación a reflexionar** (índice de 0,2, 0,4%), un tipo de

comentario que potencia la metacognición. Otras categorías presentes fueron **indicación o sugerencia** (índice de 19,3, 35,6%), **aseveración** (índice de 4,6, 8,5%) y tachado y reescritura (índice de 1,1, 2%).

En el **foco de la retroalimentación**, el 100% de los comentarios se concentraron en **retroalimentación centrada en la tarea** (índice de 54,3) y el 10% de este total fue a la vez codificado en **retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación** (índice de 5,9). Respecto a esta última, pese a ser un índice bajo, es el mayor de los cinco casos estudiados. Por otra parte, al igual que en toda la muestra, hubo ausencia de **retroalimentación centrada en la persona**.

Dentro de la **retroalimentación-centrada en la tarea**, el 99% de los comentarios se centraron en **retroalimentación instruccional** (índice de 53,8) y el 1% en **retroalimentación apreciativa** (índice de 0,5). En **retroalimentación instruccional**, el 34,5% de las referencias fue **ortografía literal y acentual** (índice de 18,6) y el 25,2% fue **cohesión** (índice de 13,6), equivalente al porcentaje más alto de la muestra en esta categoría. La tercera frecuencia fue **puntuación** con un índice de 9,5 (17,6%). Estos resultados son coincidentes con lo reportado por el docente en la entrevista, quien consideró como aspectos débiles ortografía, puntuación y cohesión, entendida como correferencia y uso de conectores. La retroalimentación relativa al **género**, con un índice de 1,8 (3,3%), se focalizó en aspectos formales de la estructura del texto, tal como en los casos 2 y 3. En el caso 5, los comentarios aludieron a la falta de datos del entrevistado, características del titular o la bajada y presencia o ausencia de cierre.

4. Discusión

4.1 Estrategias de retroalimentación

En relación con las estrategias de retroalimentación, el tiempo transcurrido entre la entrega y la devolución fue de aproximadamente 1 semana en todos los casos. Eso implica que transcurrió un tiempo razonable para que el estudiante pudiera analizar su producción con objetividad y reelaborar a partir de los comentarios. El fenómeno converge con lo planteado por Brookhart (2008), Butler y Woodward (2018) y Shute (2008), en cuanto al plazo necesario para no olvidar lo realizado y, a la vez, adquirir mayor perspectiva.

Otro aspecto, relacionado con el tiempo, es que la duración completa del trabajo varió considerablemente. En los casos 3 y 5 hubo un intervalo de 1,5 mes entre la asignación y la evaluación final; en el caso 1, 1 mes; en el caso 4, 1,5 semanas y en el caso 2, 1 semana. Ello responde, en primer lugar, a la implementación de la escritura como proceso (Graham, 2006). Los casos 1, 3 y 5 diseñaron etapas para pensar la escritura, planificar y escribir un borrador, no así los casos 2 y 4. Al respecto, no se observa una relación entre el perfil académico o el índice de vulnerabilidad de la escuela y el uso de la estrategia de proceso. Por otra parte, estos resultados no se

alínean totalmente con los hallazgos de Bañales et al. (2020) y Flores-Ferrés et al. (2020) que afirman que más de la mitad de los docentes chilenos implementan entre una vez a la semana o una vez al mes la escritura como proceso. En este estudio, tres casos implementaron la escritura como proceso, pero estos mismos (1, 3 y 5) reconocieron que solo desarrollan tareas de escritura dos veces al semestre. Respecto al caso 2, este realizó una tarea anual y, sobre el caso 4, se desconoce si aplicó esta estrategia en otro momento del año.

Otro factor determinante fue la cantidad de instancias de retroalimentación por docente. El caso 1 se destacó por retroalimentar en 3 instancias y el proceso completo duró 1 mes. En cambio, los casos 3 y 5 lo hicieron 2 veces y el proceso duró 1 mes y medio, lo que significa que los alumnos contaron con más tiempo para la segunda y tercera entrega. Los casos 2 y 4 solo retroalimentaron 1 vez, sin considerar la oportunidad “remedial” de este último, y el proceso duró entre 1 y 2 semanas. Nuevamente, no se observó una relación entre grado de vulnerabilidad o perfil académico y el número de instancias de retroalimentación.

Respecto de la cantidad de comentarios entregados, se registró una gran variabilidad, atravesada no solo por la extensión de las tareas, sino también por las entregas previas. Los casos 1 y 2 presentaron los índices más altos de comentarios. Es necesario considerar en esta comparación, que las redacciones del profesor 1 presentaban entre 2 y 5 planas de escritura digital, mientras que las del profesor 2, una plana manuscrita (contabilizada como media plana digital). En este sentido, el esfuerzo de retroalimentación del caso 1 es destacable, pues comentó con detalle, en 3 ocasiones, trabajos extensos. Por otra parte, no es posible observar una relación entre el número de comentarios y el contexto socioeconómico. Asimismo, el perfil académico no es un punto en común entre los casos 1 y 2.

4.2 Contenido de la retroalimentación

En la dimensión de modalidad de la retroalimentación, la frecuencia predominante se dio en la categoría **tachado o reescritura** con un índice promedio de 45,9. Si bien no se cuenta con datos de otros estudios, no es sorprendente que la mayoría de los docentes elijan esta forma, pues corresponde a una práctica pedagógica recurrente. De acuerdo con Ávila Reyes et al. (2020), el utilizar el modo de tachado o reescritura resta la oportunidad al estudiante de desarrollar habilidades de revisión autónomas y la metacognición sobre su propio texto.

La frecuencia en **marcas asociadas al logro**, con un índice promedio de 31,5, si bien es alta, no es un hallazgo relevante, porque fue observado principalmente en el caso 2, por lo que pudiera responder a un estilo particular del docente. Por otra parte, es una forma propia de la retroalimentación manuscrita, lo que impide conocer cómo variarían las modalidades de los profesores que comentaron digitalmente. **Aseveración e indicación o sugerencia**, con índices promedio de 11,7 y 9,9

respectivamente, fueron modalidades observadas en todos los casos, independiente de si el soporte de evaluación fue digital o en papel. El caso 5 concentró la frecuencia de **marcas asociadas a la mejora**, lo que responde a su búsqueda de un método más rápido y eficiente.

Retroalimentar por medio de una **pregunta que invita a reflexionar** conduce a centrarse en el proceso mismo de la escritura y a tomar conciencia de los recursos propios que permiten resolver el desafío. En esta muestra, la modalidad de **pregunta o invitación a reflexionar** tuvo un índice promedio de 1,2. Este resultado dialoga con la baja frecuencia de comentarios centrados en el proceso y la autorregulación (promedio de 2,9), dimensión en la que se observaron, además, prioritariamente indicaciones o sugerencias y no preguntas. Por consiguiente, las oportunidades de desarrollar metacognición y autorregulación en estos casos serían insuficientes para un desarrollo adecuado de la escritura, pues esta modalidad no solo promovería la metacognición y la autorregulación, sino también la motivación y compromiso (Duijnhouwer et al., 2012; Kluger & DeNisi, 1996). No obstante, al respecto, existen otros planteamientos, como el de Shute (2008) que afirma que un comentario directivo, más que una retroalimentación orientada a la metacognición, favorecería un mayor aprendizaje para un estudiante de bajo desempeño. Las relaciones entre la modalidad del comentario, el aprendizaje y la capacidad del alumno probablemente es un área que aún puede ser investigada con mayor profundidad, en particular en la evaluación de la escritura.

En relación con el contenido de la retroalimentación, se presentaron tendencias predominantes (ver Tabla 5). En todos los casos, destacó la **retroalimentación centrada en la tarea**, con un promedio de 111,6 comentarios. La ausencia de referencias en **retroalimentación centrada en la persona** sería un aspecto positivo, pues su uso afecta la autoconfianza y no contribuye al aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). No obstante, la baja frecuencia de **retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación** (promedio 2,9) indica que este foco aún está distante de ser incorporado en forma sistemática en las prácticas de evaluación, lo que es negativo dada la importancia que tiene el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la escritura (Didactext, 2015).

Tabla 5*Frecuencias de comentarios en las dimensiones de contenido de la retroalimentación.*

Dimensión: Foco de la retroalimentación (no mutuamente excluyente)					
Subdimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Retroalimentación centrada en la tarea	122,9	312,5	30,8	37,4	54,3
Retroalimentación centrada en la persona	0	0	0	0	0
Retroalimentación centrada en el proceso y autorregulación	4,7	2,5	1,4	0	5,9
Subdimensión: Retroalimentación centrada en la tarea (mutuamente excluyente)					
Subdimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Retroalimentación instruccional	118	312,5	30,7	35,3	53,8
Retroalimentación apreciativa	4,9	0	0,1	2,1	0,5
Subdimensión: Categorías predominantes en retroalimentación instruccional (mutuamente excluyente)					
Subdimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Ortografía literal y acentual	26,7	112,5	12,9	5,8	18,6
Género	4,6	147,5	2	9,4	1,8
Puntuación	65,3	5	8,3	0	9,5
Cohesión	6,9	7,5	2,4	1,2	13,6
Tarea encomendada	4,3	7,5	2,2	14,9	0

Nota. frecuencia expresada en índice de número de comentarios cada 10 páginas.

Dentro de la dimensión centrada en la tarea (ver Tabla 5), la tendencia se concentró prioritariamente en **retroalimentación instruccional**, lo que podría interpretarse como una fortaleza, pues la **retroalimentación apreciativa** solo aporta juicios de valor sin establecer un respaldo en la tarea misma. Sin embargo, la docente del caso 1 explicó que este tipo de referencias era una forma de destacar lo positivo y motivar. Ello estaría ligado al concepto de valencia de Brookhart (2008), quien enfatiza la importancia del equilibrio entre comentarios sobre fortalezas y carencias. Aun así, quizás una retroalimentación más efectiva y, a la vez, motivadora puede ser aquella que introduzca juicios de valor positivos, pero con fundamentación en aspectos logrados de la tarea.

Los hallazgos dentro de la retroalimentación instruccional (ver Tabla 5) confirman lo que ya otros estudios nacionales evidenciaron, en cuanto a que los profesores chilenos retroalimentan prioritariamente aspectos como ortografía literal y acentual (Ávila et al., 2017; Dote, 2014; Flores-Ferrés et al., 2020; Gómez et al., 2016). El índice promedio de comentarios de la muestra en esta categoría fue de 35,3, el más alto. Asimismo, destacó la frecuencia de comentarios relativos al género, con un índice de 33,1. Esta tendencia converge con la frecuencia de organización textual (66%) de Flores-Ferrés et al. (2020). La tercera tendencia fue en puntuación, con un índice promedio de 18, un hallazgo coincidente con lo expuesto por Ávila et al. (2017). Las siguientes categorías con más referencias fueron cohesión y tarea encomendada, con índices promedio de 6,3 y 5,8 respectivamente.

Volviendo al estudio Flores-Ferrés et al. (2020), hay discrepancias con lo auto-reportado por docentes de secundaria, quienes, si bien declararon retroalimentar

ortografía, también lo hacían con el desarrollo de ideas, el vocabulario, el pensamiento crítico y la gramática. Aun comprendiendo la diferencia en alcance muestral de ambos estudios, también cabe la posibilidad de que los profesores, conscientes de la importancia de la escritura, auto-reporten ofrecer más oportunidades de aprendizaje que las que efectivamente se logran durante un año académico.

En la misma dimensión instruccional, un aspecto interesante es la diferencia en la profundidad de los comentarios relativos al género. Los casos 2, 3 y 5 presentaron comentarios referidos solo a los aspectos formales de la estructura textual, en cambio los casos 1 y 4 profundizaron en la pertinencia de las ideas para adecuarse a un género determinado. Ambos casos convergen en la calidad de la retroalimentación y el perfil académico del colegio, lo cual permite pensar que ambas docentes tienen altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, independientemente del nivel socioeconómico de la escuela.

Finalmente, en lo relativo a esta dimensión, es necesario destacar que la frecuencia de comentarios asociados a la perspectiva del lector fue nula. Esto no debiera sorprender, en cuanto ninguno de los cinco docentes definió previamente un destinatario para la actividad. Lo observado da cuenta también de la falta de autenticidad de las tareas encomendadas y no solo de una debilidad en las prácticas evaluativas, pues no habría consistencia en retroalimentar un aspecto no solicitado. La teoría ha demostrado que el grado de madurez de un escritor se expresa en la lectura crítica de su propia producción, que supone ineludiblemente considerar los rasgos del lector potencial y adaptar la escritura a este (Didactext, 2015; Kellogg, 2008). Esta falta en la mediación de los docentes afectaría entonces el tránsito de los estudiantes hacia una etapa de mayor madurez en la escritura.

CONCLUSIONES

Al volver a revisar la pregunta de investigación, ¿cómo son las prácticas de retroalimentación asociadas a la enseñanza de la escritura de profesores de Lengua y Literatura, en un nivel de educación media en Chile?, es posible responder que en varios de los aspectos estudiados por medio de los 5 casos son muy similares. Por ejemplo, el tiempo de retroalimentación fue equivalente, los comentarios se focalizaron en la tarea, se evitó la referencia a la persona del alumno, la frecuencia de comentarios que promueven la autorregulación fue baja y se omitió la perspectiva del lector. Asimismo, predominó la retroalimentación instruccional, con énfasis en la ortografía literal y acentual, lo que converge con los hallazgos de estudios anteriores. Otras categorías frecuentes fueron la de género y puntuación. En la modalidad de retroalimentación, la tendencia mayor fue tachado o reescritura, seguida de aseveraciones e indicaciones y sugerencias. Por otra parte, muy ocasionalmente se introduce una pregunta o invitación a reflexionar.

Las diferencias en las prácticas analizadas se observan principalmente en el número de comentarios por plana y la cantidad de instancias de retroalimentación, aspectos que no están relacionados entre sí como lo demuestran los casos 1 y 2. Ello invita a seguir indagando en los factores que hacen que un docente emita más comentarios que otro.

Si bien el género fue también un aspecto prioritariamente evaluado, lo que en principio es un aspecto positivo ya que trasciende un foco en errores locales, se observó entre los casos, una diferencia importante en la profundidad de estos comentarios de los casos 1 y 4. Esto levanta hipótesis interesantes relacionadas con la calidad de la retroalimentación y el grado de exigencia del colegio, pese a trabajar en contextos socioeconómicos distintos.

Aunque la información recogida por este estudio es exploratoria y sus resultados no son generalizables, permiten teorizar y detectar tendencias útiles para conceptualizar la retroalimentación en enseñanza media. La posibilidad de estudiar el fenómeno en contextos reales, con una muestra mayor, es un desafío complejo, pero relevante. Probablemente su dificultad ha conducido a otros investigadores a la realización de estudios en base a encuestas de auto-reporte, lo que podría incorporar un sesgo de deseabilidad social. Los docentes participantes reconocen el rol de la escritura en el aprendizaje escolar y también las dificultades de asignar múltiples tareas y una retroalimentación oportuna. En este sentido, el estudio proporciona un acercamiento a un grupo de casos reales, que orientan su trabajo con un auténtico deseo de potenciar la escritura, pero enfrentan las limitaciones de su propia formación y de su quehacer pedagógico, en contextos desiguales y algunos altamente desafiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2020). Resultados de Aprendizaje Escritura 2018. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Escritura_final.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2020). Informe nacional de resultados TERCE. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_nacional_resultados_Terce.pdf
- Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M., & Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>

- Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2020). 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para justicia educacional, Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 6, 3-8.
- Ávila, N., Sotomayor, C. Villalón, J., Gómez, G., Jeldrez, E., & Báez, G. (2017). Desarrollo de una plataforma electrónica para la evaluación formativa de la escritura en la escuela primaria (FONDEF IT15I10002). *Ponencia presentada en el congreso Writing Across Borders (WRAB)*, Bogotá.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: revisión de una década (2007-2016). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(1), 59-84. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000100059>
- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: a national survey. *Reading & Writing*, 33(10), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Bazerman, C. (2019). Lives of writing. *Writing and Pedagogy*, 10(3), 327-331. <https://doi.org/10.1558/wap.37066>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Butler, A. C., & Woodward, N. R. (2018). Towards a consilience in the use of task-level feedback to promote learning. En K. D. Federmeier (Ed.), *Psychology of learning and motivation*, 1-38. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.plm.2018.09.001>
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, 21, 75-92. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112010000100007>
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219-254.

- Dote, F. (2014). *Evaluación en el sector de lenguaje y comunicación: estudio de las creencias curriculares en los profesores de educación básica y media pertenecientes a establecimientos municipales del Gran Santiago* [Tesis de Magíster no publicada]. Universidad de Santiago de Chile.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction, 22*(3), 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.003>
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2005). *On the case*. Teachers College Press.
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8o básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 52*(99), 31-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2020). Teachers' writing practices and contextual features in grades 7-12 of Chilean public schools. *Journal of Writing Research, 12*(2), 365-417. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.02.03>
- Flotts, P. (2012). *Medición de habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios. La experiencia UC* [Ponencia]. III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, Santiago, Chile.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. (2014). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/357>
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). The Guilford Press.
- Graham, S. (2019). Instructional feedback in writing. En A. Lipnevich, & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 145-168). Cambridge University Press.
- Graham, S., & Harris, K. (2019). Evidence-based practices in writing. En S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.). *Best practices in writing instruction*. (III ed., pp. 2-32). The Guilford Press.

- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning* [Inaugural professorial address]. University of Auckland, New Zealand.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawe, E., & Parr, J. (2014). Assessment for learning in the writing classroom: an incomplete realisation. *Curriculum Journal (London, England)*, 25(2), 210-237. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.862172>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lee, I. (2016). Putting students at the centre of classroom L2 writing assessment. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 258-280. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2802>
- McCutchen, D. (2023). A cognitive account of the development of writing skill. En R. Horowitz (Ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (II ed. pp 206-224). Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *TERCE: Aportes para la Enseñanza de la Escritura*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago.
- Otnes, H., & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 700-720. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>

- Pérez, R. C. C., Tapia-Ladino, M., Martínez, A. N., & Navarrete, M. O. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 52(1), 165-184. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100010>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2021). Resultados Examen de Comunicación Escrita, Rendición 6 de agosto del 2020. <https://formaciongeneral.uc.cl/wp-content/uploads/2021/01/RESULTADOS-ECE-TAI-2020.pdf>
- She, Y., & Diao, H. (2024). Towards a better understanding of exemplar-based teaching: exploring helpful contextual factors in exemplar-based feedback in an online writing class. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 443-459. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2198634>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. (Documento de trabajo No 13). CIAE. <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/13-072014.pdf>
- Tapia-Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B., & Correa Pérez, R. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rccc>
- Yin, K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. En T. Husen, & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopaedia of education* (II ed., pp. 5738-5745). Pergamon.
- Witter, M., & Hattie, J. (2024). Can teacher quality be profiled? A cluster analysis of teachers' beliefs, practices and students' perceptions of effectiveness. *British Educational Research Journal*, 50(2), 653-675. <https://doi.org/10.1002/berj.3938>

NOTA

¹ El IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar) es calculado por el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) considerando factores de pobreza y riesgo de fracaso escolar.