REVISTA SIGNOS. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA ISSN 0718-0934
© 2026 PUCV, Chile 59(122) 1-0

Patrones de retroalimentación escrita de docentes de Chile y España de 6º de educación básica/primaria: Un estudio comparativo[1]

Written Feedback Patterns among Chilean and Spanish 6th-Grade Teachers: A Comparative Study

Rocío Maraver Landero
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
ESPAÑA
rocio.maraverlandero@alum.uca.es

Marcela Jarpa Azagra
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
CHILE
marcela.jarpa@pucv.cl

Inmaculada Clotilde Santos Díaz
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
ESPAÑA
santosdiaz@uma.es

Ester Trigo Ibáñez
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
ESPAÑA
ester.trigo@uca.es

Recibido: 29-7-2025 / **Aceptado**: 14-8-2026
DOI: 10.4151/S0718-09342026012201460

Resumen

En la didáctica de la lengua y la literatura, la competencia escrita ha sido ampliamente estudiada, aunque con énfasis en el aprendizaje del estudiante, dejando en segundo plano el conocimiento disciplinar docente y sus estrategias de retroalimentación. Este estudio compara la retroalimentación escrita que entregan docentes chilenos y españoles de 6° año de educación básica en Chile y educación primaria en España al revisar un borrador de texto expositivo. La muestra incluye a 30 docentes de escuelas públicas, subvencionadas y privadas. Se analizaron 654 comentarios escritos según forma, tipo de corrección, modo, complejidad y tipo de ayuda. Para el análisis de datos, se aplicó en primer lugar la prueba de Levene para verificar la homogeneidad de varianzas. En función de sus resultados, se recurrió a la prueba t de Student cuando se cumplía el supuesto de homocedasticidad o, en caso contrario, a la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney. Los resultados muestran una preferencia por comentarios correctivos y directivos, centrados en la organización textual, con observaciones superficiales y ayudas frías. Estos hallazgos permiten comprender cómo los docentes orientan la escritura en educación básica/primaria y ofrecen claves para fortalecer su enseñanza mediante la formación docente.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, revisión, género textual, formación del profesorado

Abstract

In the field of language and literature education, writing competence has been widely studied, although with an emphasis on student learning, leaving aside the teacher's disciplinary knowledge and feedback strategies. This study compares the written feedback provided by Chilean and Spanish teachers of 6th grade in Chile and Spain when reviewing a draft text. The sample includes 30 teachers from public, subsidized, and private schools. A total of 654 written comments were analysed according to form, type of correction, mode, complexity, and type of support. For data analysis, Levene's test was first applied to verify the homogeneity of variances. Based on its results, the t-test was used when the assumption of homoscedasticity was met; otherwise, the non-parametric Mann-Whitney U test was applied. The results show a preference for corrective and directive comments, focused on textual organization, with superficial observations and cold feedback. These findings help to understand how teachers guide writing in primary education and offer insights for strengthening its teaching through teacher training.

Keywords: teaching writing, revision, textual genre, teacher education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la investigación en escritura ha transitado desde enfoques centrados en el producto hacia modelos que la conciben como un proceso complejo, recursivo y situado, que articula dimensiones cognitivas, discursivas y socioculturales. Desde los aportes fundacionales de Flower y Hayes (1981), junto con las contribuciones de Sommers (1982), hasta aproximaciones más recientes de carácter sociocognitivo (van den Bergh et al., 2016; Corrigan & Slomp, 2021), existe consenso en entender la escritura como un proceso de planificación, textualización y revisión que se configura en interacción con contextos específicos de producción. En este marco, la retroalimentación escrita ha sido ampliamente reconocida como una práctica clave para el aprendizaje, en tanto orienta los procesos de revisión, favorece la autorregulación y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa (Panadero et al., 2018; Tai et al., 2018).

Sin embargo, este consenso teórico contrasta con la evidencia empírica disponible, que muestra una persistente disociación entre los modelos procesuales y las prácticas de aula. Diversos estudios han documentado que la retroalimentación docente tiende a concentrarse en aspectos de superficie —principalmente ortográficos y gramaticales—, relegando intervenciones orientadas a la organización discursiva, la construcción de significado y el desarrollo de la autonomía escritural (Ferris, 2012; Fernández et al., 2016; Jarpa et al., 2020; García Pastor & Grau, 2024). Esta tensión resulta particularmente relevante en el contexto escolar, donde la limitada formación especializada en enseñanza de la escritura condiciona las oportunidades de aprendizaje que ofrece la retroalimentación (Parr & Limbrick, 2011; Jarpa et al., 2020).

A pesar del creciente interés por caracterizar los tipos de comentarios docentes y su impacto en los procesos de revisión (Bonilla López, 2021; García Pastor & Grau, 2024), la investigación presenta al menos dos limitaciones relevantes. En primer lugar, una

concentración predominante en contextos universitarios (Ferris, 2012; Tapia-Ladino & Correa, 2022) y en la enseñanza de segundas lenguas (Navarro, 2017; Graham, 2023), lo que ha dejado subrepresentado el nivel de educación primaria, especialmente en lo que respecta a la retroalimentación disciplinalmente informada (Bañales et al., 2019; Ávila et al., 2020). En segundo lugar, una escasa articulación de estudios desde una perspectiva comparada entre sistemas educativos. Si bien algunas investigaciones han abordado diferencias estructurales, curriculares y profesionales (Araya & Iturrieta, 2024; Ainley & Schulz, 2025), y otras han analizado prácticas específicas de enseñanza y evaluación de la escritura (Trigo et al., 2022; Pinilla, 2025), estos enfoques se han desarrollado de manera fragmentada, sin integrar de forma sistemática las dimensiones culturales, formativas y curriculares que configuran la retroalimentación escrita.

En consecuencia, persiste una brecha en la literatura respecto de estudios que permitan comprender cómo dichas dimensiones inciden en la naturaleza, propósitos y alcances de la retroalimentación en distintos sistemas educativos, particularmente en niveles iniciales de escolaridad. Esta ausencia no solo limita la construcción de marcos interpretativos comparados, sino que también restringe el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas que favorezcan una enseñanza de la escritura más equitativa y situada.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar comparativamente los tipos de retroalimentación escrita formulados por docentes de educación primaria en Chile y España, a partir de la revisión de textos expositivos producidos por estudiantes de sexto año. El enfoque comparado se justifica en la necesidad de examinar cómo distintos marcos curriculares, tradiciones pedagógicas y políticas de formación docente inciden en las concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura.

En Chile, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación promueven un enfoque procesual que explicita la escritura como una actividad de producción, revisión y edición de textos con propósito comunicativo, incorporando acciones tales como la organización de ideas, el uso de conectores y la mejora a partir de retroalimentación. En España, el currículo LOMLOE de Lengua Castellana y Literatura adopta un enfoque competencial que integra estrategias de planificación, textualización, revisión y autocorrección, así como la producción de textos escritos y multimodales en diversos contextos comunicativos. Estas orientaciones configuran marcos de acción potencialmente diferenciados, cuya traducción en prácticas de retroalimentación docente requiere ser examinada empíricamente.

Este artículo, derivado de una investigación doctoral más amplia, se focaliza en un curso y un tipo textual específico debido a la densidad analítica del corpus. Se busca así aportar evidencia sobre la relación entre conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado y las prácticas de retroalimentación escrita, contribuyendo a la

comprensión de cómo estas inciden en el desarrollo de competencias escriturales en contextos escolares.

El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico centrado en la retroalimentación escrita y el conocimiento disciplinar docente; en segundo lugar, se describe el diseño metodológico de la investigación comparada; posteriormente, se exponen los resultados; y, finalmente, se discuten los hallazgos y sus implicancias para la formación docente y la investigación en escritura.

1. Marco teórico

1.1 Importancia del conocimiento disciplinar y didáctico del profesor en la etapa de revisión y retroalimentación de la escritura

Desde una perspectiva sociocognitiva y didáctica (Ávila Reyes & Calle-Arango, 2022) la escritura no puede entenderse como una mera transcripción ni como la simple corrección normativa de un producto final, sino como una actividad humana y socialmente mediada (Rogers et al., 2023), que articula dimensiones cognitivas, retóricas, lingüísticas, sociales y metacognitivas. En esta línea, el modelo Didactext (2003) proponía una concepción sociocognitiva, pragmalingüística y didáctica de la producción escrita, en la que los procesos de planificación, textualización y revisión se encontraban intrínsecamente vinculados tanto al contexto comunicativo como a la mediación pedagógica. Esta mirada se ve profundizada actualmente por el enfoque dinámico-funcional de van den Bergh et al. (2016), quienes reformulan los modelos cognitivos clásicos al concebir la escritura como un sistema en constante interacción, donde dichos procesos no operan de manera lineal, sino que se reorganizan en función de las demandas de la tarea y del momento del proceso. Desde este enfoque, cobra relevancia no solo lo que hace el escritor, sino la función que cumplen sus acciones en contextos específicos, reconociendo además la variabilidad individual y el papel central del monitoreo y control en la gestión de los recursos cognitivos, ya que el escritor debe regular de manera continua su memoria de trabajo para equilibrar la generación de ideas, su organización retórica y la adecuación lingüística, evidenciando así que la escritura no solo es una actividad autorregulada, sino también acompañada que se va configurando y reorganizando en tiempo real.

Esta concepción es ampliada con el aporte de Corrigan y Slomp (2021), quienes proponen un constructo sociocognitivo integrado de la experticia escritural que articula diversos dominios de conocimiento —metacognitivo, discursivo, retórico, genérico, procesual y sustantivo—, enfatizando que escribir competentemente implica resolver problemas complejos mediante la movilización coordinada de saberes múltiples. Desde esta perspectiva, la escritura se configura como una práctica altamente especializada y situada, en la que la retroalimentación docente adquiere un rol clave al intervenir no

solo sobre aspectos superficiales del texto, sino sobre la red de conocimientos y decisiones que sustentan su producción.

Bajo este punto de vista, la retroalimentación efectiva requiere una alfabetización especializada del docente que articule saberes lingüísticos, retóricos y pedagógicos, junto con la capacidad de promover la participación del estudiante y sostener un diálogo significativo en torno a la escritura (Carless & Winstone, 2020). En este sentido, la calidad de la retroalimentación no depende únicamente de la intención formativa, sino del tipo de conocimiento disciplinar que el profesorado moviliza para interpretar los textos y decidir cómo intervenir. Así, estudios como el de Van Heerden et al. (2017) muestran que los docentes con mayor conciencia de los marcos epistemológicos y retóricos de su disciplina tienden a ofrecer comentarios que trascienden la corrección formal, orientando a los estudiantes hacia una comprensión más profunda de los géneros, los propósitos comunicativos y la construcción de posicionamientos argumentativos.

Esta relación entre conocimiento disciplinar y calidad de la retroalimentación puede comprenderse de manera más amplia desde una perspectiva sociocognitiva de la enseñanza de la escritura. Es así como Graham et al. (2012) sostiene que la enseñanza eficaz de la escritura requiere instrucción explícita de estrategias, modelamiento, práctica guiada y retroalimentación sistemática centrada en el proceso. A ello se suma lo planteado por Odendahl y Deane (2018), quienes advierten que las comprensiones actuales del constructo escritura exigen considerar no solo el producto final, sino también las capacidades de planificación, revisión, edición e incorporación del *feedback*.

Entonces, la calidad de la retroalimentación se vincula estrechamente con el conocimiento didáctico del profesorado y con las decisiones pedagógicas que este adopta al enseñar escritura. En este sentido, Carter et al. (2022) muestran que las prácticas de enseñanza de la escritura están fuertemente influidas por las creencias docentes, la autoeficacia percibida y el conocimiento pedagógico del contenido. Las autoras destacan que los docentes que integran la escritura de manera sistemática en sus prácticas desarrollan una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y toman decisiones instruccionales más informadas. Este hallazgo permite entender la retroalimentación escrita como una práctica que no solo corrige, sino que también refleja el tipo de conocimiento profesional que el docente ha construido en torno a la escritura.

Una investigación reciente en contextos escolares latinoamericanos refuerza esta relación entre creencias, prácticas y foco de enseñanza. Flores et al. (2020) evidencian que en escuelas públicas chilenas predominan prácticas de enseñanza centradas en dimensiones lingüísticas, culturales y procedimentales, mientras que las prácticas del paradigma comunicativo aparecen menos consolidadas. De manera convergente, Concha et al. (2023) muestran que los docentes negocian el sentido de la escritura entre

exigencias curriculares, concepciones personales y condiciones institucionales, generándose tensiones entre enfoques complejos de la escritura y prácticas más restringidas. Asimismo, el estudio de Hugo Rojas et al. (2025) advierte la persistencia de creencias y prácticas tradicionales centradas en la ortografía, la caligrafía y la corrección superficial, lo que evidencia la necesidad de fortalecer una formación docente basada en una concepción más compleja y actualizada de la escritura y su enseñanza.

Por su parte, la evidencia sobre desempeño estudiantil muestra la necesidad de avanzar hacia formas de retroalimentación más complejas. Figueroa et al. (2019) evidencian desempeños básicos en tareas de explicación y argumentación en estudiantes chilenos, particularmente en el desarrollo de ideas, lo que refuerza la necesidad de una enseñanza explícita de los géneros discursivos y de sus exigencias. Este hallazgo resulta especialmente pertinente, pues sugiere que una retroalimentación centrada exclusivamente en aspectos formales difícilmente contribuirá al desarrollo de competencias discursivas más complejas. De la misma manera, Jarpa et al. (2020), mediante un estudio con seguimiento ocular y análisis de comentarios escritos, constataron que los docentes concentran su atención visual en errores semánticos (como conectores), pero que el 96% de sus retroalimentaciones se limitan a ayudas frías centradas en la corrección explícita, con escasa presencia de mediaciones motivacionales. Este hallazgo plantea la necesidad de fortalecer la formación docente para integrar aspectos afectivos y comunicativos en el proceso de revisión.

De esta manera, comprender la enseñanza de la escritura como una práctica compleja implica que el profesorado movilice conocimientos disciplinares y didácticos. Para poder estudiar en profundidad este aspecto, en esta investigación se distinguen cuatro dimensiones clave del conocimiento disciplinar: conocimiento ortográfico, organización retórica del texto, propiedades textuales y conocimiento gramatical:

D1. Conocimiento ortográfico: refiere al dominio de las normas ortográficas convencionales del español, incluyendo tildación, uso de mayúsculas y signos de puntuación. Este conocimiento representa una base normativa esencial que garantiza la corrección formal del texto (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010; Torrego, 2015).

D2. Organización retórica del texto: alude a la capacidad para estructurar el texto en función de su género y propósito comunicativo. Esta dimensión considera la progresión temática, la distribución de las partes del texto (introducción, desarrollo, conclusión), así como la lógica argumentativa que da cohesión a las ideas (Vargas-Sandoval, 2019; Fontich et al., 2024).

D3. Propiedades textuales: comprende la coherencia, cohesión y adecuación del texto. La coherencia se refiere a la organización semántica de las ideas; la cohesión, a los mecanismos lingüísticos que articulan el discurso (conectores, referencias, etc.); y la adecuación, al ajuste del texto a la situación comunicativa

y al destinatario. Estas propiedades son fundamentales para la comprensión global del texto (Cubo de Severino, 2014; Rose & Martin, 2018; Vargas-Sandoval, 2019).

D4. Conocimiento gramatical: implica el uso adecuado de las estructuras morfosintácticas del español, la concordancia y la construcción de oraciones claras y precisas. Como señala Grijelmo (2017), este conocimiento no solo abarca la corrección normativa, sino también la capacidad expresiva y estilística del autor para adaptar su lenguaje a diversos registros. (Piedrabuena, 2014; Grijelmo, 2017; Meneses et al., 2020).

En suma, el conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado para revisar y retroalimentar la escritura puede entenderse como una competencia profesional compleja que articula saberes normativos, discursivos, retóricos, genéricos y metacognitivos. Desde esta perspectiva, analizar la retroalimentación escrita permite no solo describir qué corrigen los docentes, sino también comprender qué concepción de escritura y de enseñanza subyace a sus intervenciones.

1.2 El comentario escrito y los tipos de retroalimentación

Para Tapia-Ladino et al. (2016) una de las formas adoptadas por los profesores para realizar la retroalimentación son los comentarios escritos (CE), los que son entendidos como géneros secundarios (Bajtin, 2011) que contribuyen a la elaboración de otro principal y que además tienen un valor didáctico (Bazerman, 2004). De esta manera, los CE serán anotaciones (manuales o electrónicas con a lo menos una palabra) que proveen información al escritor para orientar su proceso de reescritura y así ajustar el texto a los estándares de eficacia, adecuación y efectividad (Beaugrande & Dressler, 1997) requerido por el género discursivo solicitado en la tarea de escritura. El potencial del comentario escrito como un recurso no solo favorece la retroalimentación y permite obtener información respecto de las diferencias entre un nivel actual y real del aprendizaje de estudiante y un nivel de referencia, disminuyendo la brecha existente entre ambos, sino que además revela el conocimiento disciplinar y didáctico que el profesor moviliza.

Con el propósito de caracterizar los tipos de comentarios escritos que los docentes emiten durante la etapa de revisión y retroalimentación, esta investigación adoptó un sistema categorial que considera múltiples dimensiones complementarias. Dicho sistema se sustenta en antecedentes teóricos y empíricos provenientes de diversos estudios previos como Bitchener y Ferris (2012); Fernández et al. (2016); Ferris (2012); Arancibia et al. (2019); Jarpa et al. (2020) y Zhang & Hyland (2022), entre otros y han sido adaptados para ofrecer una visión integral del fenómeno estudiado.

En primer lugar, se distingue la forma del comentario, es decir, si este se expresa de manera verbal (comentario escrito con palabras), no verbal (mediante signos como

tildes, subrayados, marcas gráficas) o mixta (combinación de ambas), siguiendo lo planteado por Fernández et al. (2016). Una segunda categoría clave es la estrategia correctiva, que remite al nivel de explicitación con que se entrega la corrección: puede tratarse de una corrección directa (el docente proporciona la respuesta correcta), metalingüística directa (se explicita el tipo de error) o metalingüística indirecta (se insinúa el problema sin explicitarlo).

La tercera categoría considera el modo del comentario, que se refiere al posicionamiento discursivo que adopta el docente frente al texto del estudiante, abarcando formas como juicio, orden, consejo, sugerencia, explicación, valoración, pregunta retórica, comparación, interpretación o reflexión. Esta dimensión permite observar no solo la intención comunicativa, sino también el grado de directividad o apertura del comentario, como ha sido abordado por Arancibia et al. (2019). Por su parte, la cuarta categoría se asocia al objeto de la retroalimentación, este puede situarse en distintos niveles del texto: micro (ortografía, puntuación, morfosintaxis, léxico), medio (estructura oracional, cohesión, coherencia, párrafo), macro (propósito comunicativo, organización general, adecuación al género) o incluso paratextual (aspectos formales como extensión, presentación, formato), en concordancia con los hallazgos de los estudios de Álvarez (2010); Cho y McArthur (2010) y de Arancibia et al. (2019). Finalmente, se integra la categoría de mediación pedagógica, que clasifica los comentarios según su orientación hacia la mejora del texto y del sujeto escritor. En esta categoría se distinguen las llamadas "ayudas frías" (centradas en la corrección explícita sin orientación formativa), "ayudas cálidas" (que incorporan elementos de motivación, reconocimiento o apoyo emocional) y se incorpora como aporte de este estudio el concepto de "ayudas neutras" (comentarios impersonales o ambiguos); caracterizaciones basadas en los estudios previos de Sánchez et al. (2010) y Jarpa et al. (2020).

Este sistema multidimensional permite no solo describir la naturaleza de los comentarios escritos, sino también analizar el tipo de conocimiento disciplinar y pedagógico que moviliza el docente en sus intervenciones, así como su potencial para promover aprendizajes significativos en el proceso de escritura.

2. Metodología

Esta investigación se enmarca en el proyecto Núcleo de Investigación VRI-PUCV 039327/2020 "Caracterización de las competencias disciplinares y didácticas de profesores de primaria para la enseñanza de la escritura: la etapa de revisión y retroalimentación" (2020), en cuyo marco se desarrolla una tesis doctoral con el Programa de Doctorado en Investigación y Práctica Educativa (8219) de la Universidad de Cádiz de la cual se deriva el presente estudio comparado entre Chile y España.

En este contexto, la investigación tiene como objetivo general analizar comparativamente los tipos de retroalimentación escrita formulados por docentes de

educación primaria en ambos países, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico. Para ello, se abordan dos objetivos específicos. En primer lugar, se busca comparar el tipo de retroalimentación escrita proporcionada por docentes chilenos y españoles de 6° año de educación básica (Chile) y 6° de educación primaria (España), al revisar producciones escritas de sus estudiantes. En segundo lugar, se propone analizar las diferencias en los tipos de retroalimentación según el género textual trabajado —texto expositivo— con el fin de identificar patrones y enfoques diferenciados en cada contexto educativo. Se trata de un estudio cuantitativo de alcance comparativo y descriptivo, ya que contrasta los resultados obtenidos en dos muestras poblacionales procedentes de Chile y España.

2.1 Participantes

La población para este estudio corresponde a un muestreo accidental. Está conformada por 30 docentes: 15 docentes chilenos (Valparaíso) y 15 docentes españoles (Bahía de Cádiz), que trabajan en establecimientos de dependencia pública, subvencionada y privada, con trayectorias profesionales que oscilan entre 1 y más de 15 años de experiencia docente. De cada país, los 15 profesores se dividen en tres grupos, según el grado de experiencia docente: 5 profesores tienen menos de 6 años de experiencia, 5 docentes entre 6 y 15 años de experiencia, y otros 5 con más de 15 años de experiencia.

A continuación, se muestra el perfil de los docentes participantes en la investigación (ver la Tabla 1).

Tabla 1

Perfil de los docentes participantes

DOCENTES CHILENOS 6º BÁSICA					DOCENTES ESPAÑOLES 6º PRIMARIA				
	Exp.	Edad	Sexo	Centro		Exp.	Edad	Sexo	Centro
88	<6 años	<40	M	Subv.	25	<6 años	<40	H	Públ.
89		<40	M	Subv.	26		<40	M	Públ.
90		<40	M	SLEP	27		<40	M	Públ.
91		<40	M	SLEP	28		<40	M	Públ.
92		<40	M	SLEP	29		<40	H	Públ.
93	6-15 años	<40	M	SLEP	36	6-15 años	<40	M	Públ.
94		<40	M	Subv.	37		40 - 50	H	Conc.
95		<40	H	Subv.	38		40 - 50	M	Públ.
96		<40	M	Públ.	39		40 - 50	H	Públ.
97		<40	H	Publ.	40		<40	M	Públ.
98	>15 años	<40	M	Privado	44	>15 años	40 - 50	M	Públ.
99		<40	M	Públ.	45		>50	M	Públ.
100		40-50	M	Privado	46		>50	H	Públ.
101		>50	M	SLEP	47		40 - 50	M	Públ.
102		40-50	M	Privado	48		40 - 50	M	Públ.

2.2 Instrumentos

El instrumento utilizado para recabar los datos fue un borrador estándar de un texto informativo escrito por un estudiante chileno de 6º de educación básica/primaria (ver la Figura 1).

Figura 1

Borrador del texto informativo



Este texto ha sido considerado como el caso de prueba que ha medido el tipo de retroalimentación y conocimiento que moviliza el profesorado al momento de revisar el escrito de sus estudiantes.

La elección de un borrador estándar de texto informativo como instrumento responde a la necesidad de asegurar condiciones equivalentes de análisis entre los participantes de ambos contextos. El texto utilizado corresponde a un género expositivo, seleccionado por su relevancia curricular en el nivel de 6° año de educación básica/primaria en Chile y España, así como por su alta demanda en términos de organización retórica, coherencia y desarrollo de ideas. Asimismo, se optó por un texto

de extensión media, adecuado al nivel escolar, que permite a los docentes identificar y comentar tanto aspectos superficiales como estructurales del escrito. Con el fin de garantizar la comparabilidad del análisis, el texto fue intervenido mediante la incorporación intencionada de errores distribuidos equilibradamente en cuatro dimensiones del conocimiento disciplinar: ortográfica (13 errores), organización retórica (4 errores), propiedades textuales (6 errores) y gramatical (5 errores). Esta decisión metodológica permite observar de manera sistemática el tipo de retroalimentación que los docentes movilizan frente a distintos niveles de complejidad textual, evitando que las diferencias respondan a variaciones en la calidad o características del texto original. De este modo, el instrumento no solo funciona como un estímulo común, sino como un dispositivo analítico que permite identificar patrones de retroalimentación asociados al conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado.

2.3 Procedimiento

La participación en esta investigación fue voluntaria y anónima. El primer contacto con los docentes se realizó por correo institucional, dirigido a centros de educación básica en Chile y de educación primaria y secundaria en España, explicando los objetivos del estudio y se solicitaba colaboración. Los docentes interesados fueron seleccionados conforme a los perfiles previamente establecidos. Posteriormente, cada docente recibió por correo electrónico las instrucciones para realizar la revisión y retroalimentación del texto, con la opción de hacerlo en Documentos de *Google* o en papel manuscrito, escaneado posteriormente para su envío. Los docentes contaron con 90 minutos para la revisión del texto. Posteriormente, los datos fueron organizados en una hoja de cálculo de *Google*.

La investigación se desarrolló conforme al *Código de Ética y Buenas Prácticas* (COPE) y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos de España y los participantes firmaron un consentimiento informado aprobado por el Comité de Bioética de la PUCV, garantizando así su dignidad y bienestar (Fishman, 2001).

En total se examinaron 654 comentarios escritos de los docentes, considerando como variables la forma (Fernández et al., 2016), el correctivo (Ellis, 2009; Ferris, 2012; Bitchener et al., 2012; Arancibia et al., 2019), el modo (Arancibia et al., 2019), el nivel de complejidad (Álvarez, 2010; Cho & Mc Arthur, 2010; Fernández et al., 2016) y el tipo de ayuda (Jarpa et al., 2010; Sánchez et al., 2010).

Se evaluaron distintos subtipos de retroalimentación, agrupados según la categoría "forma" (verbal, mixta, no verbal), "correctivo (correctivo directo, metalingüístico directo, metalingüístico indirecto), "modo" (juicio negativo, evaluación positiva, orden, sugerencia, requerimiento indirecto, pregunta-problema, reflexión), "complejidad" (diagramación, superficial, micro-estructural, macro-estructural, otros) y "ayudas" (frías, cálidas, neutras). Estas subcategorías han sido tomadas de trabajos anteriores, como se muestra a continuación (ver la Tabla 2).

Tabla 2

Categorías y subcategorías de retroalimentación

SUBCAT.	DEFINICIÓN	REFERENCIA
CATEGORÍA FORMA: MODO DE EXPRESIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN		
Verbal	Expresiones verbales que contienen un conjunto de letras, palabra/s o frase/s.	Fernández et al. (2016)
No verbal	Expresiones numéricas o gráficas.	
Mixta	Combinan verbal y no verbal.	
CATEGORÍA ESTRATEGIA CORRECTIVA: MODO EN EL QUE SE RETROALIMENTAN LOS ERRORES.		
Correctivo directo	Provee la forma correcta.	Arancibia et al. (2019); Ellis (2009); Ferris (2012); Bitchener y Ferris (2012)
Metaling. directo	Provee la forma correcta y ofrece una explicación sobre el error o la solución.	
Metaling. indirecto	Entrega pistas o explicaciones, sin proporcionar la forma correcta.	
CATEGORÍA MODO: FORMA EN LA QUE SE EXPRESA LA INFORMACIÓN EN EL COMENTARIO. SE RELACIONA CON EL ROL QUE ASUME EL PROFESOR Y CON EL NIVEL DE CONTROL QUE ASUME SOBRE EL TEXTO DEL ESTUDIANTE.		
Juicio negativo	Expresa un juicio de calidad negativo sobre algún aspecto del texto del estudiante.	Arancibia et al. (2019)
Ev. positiva	Emite un juicio de calidad positivo sobre el texto.	
Orden	Exige un cambio a través de un mandato directo.	
Consejo/sugerencia	Sugiere un cambio para que el estudiante decida.	
Requerim. indirecto	Solicita de manera indirecta la revisión y corrección del texto a través de fórmulas como preguntas u otras.	
Pregunta-problema	Plantea, a través de una interrogante, un problema en el escrito, para que el estudiante busque una solución.	
Reflexión	Presenta algún pensamiento o cavilaciones del profesor sobre el escrito, en calidad de lector.	
CATEGORÍA OBJETO (NIVEL DE COMPLEJIDAD): ASPECTO DEL ESCRITO EN EL QUE DEBE PONER ATENCIÓN EL ESTUDIANTE.		
Diagramac.	Se refiere a aspectos de la disposición y diseño visual del texto.	Arancibia et al. (2019)
Superficial	Nivel de la letra: trata de cuestiones ortográficas.	Cho y McArthur (2010); Álvarez (2010); Fernández et al. (2016)
	Nivel de la sílaba: segmentación de sílabas.	
	Nivel de la palabra: precisión léxica, tecnicismos, etc.	
Micro-estructural	Nivel de la frase y la oración: Sobre la construcción lógica en el orden de palabras, los conectores, etc.	
	Nivel del párrafo: en estrecha relación con las ideas. La unión de párrafos mediante organizadores textuales y su ordenación en el conjunto del texto.	
Macro-estructural	Nivel de la idea: conceptos, la definición y la descripción, la formulación de hipótesis, la justificación.	
	Nivel de texto: estructura, subtipos de exposición de información, fórmula de cierre o conclusiones, etc.	
Otros	Otros aspectos referidos a la etapa de planificación del texto, la creatividad, etc.	Fernández et al. (2016)
CATEGORÍA AYUDAS FRÍAS/CÁLIDAS: MEDIACIONES QUE HACEN LOS DOCENTES A SUS ESTUDIANTES PARA FACILITAR LOS PROCESOS.		
Frías	Relacionadas con la comprensión del material.	Sánchez et al. (2010); Jarpa et al. (2019)
Cálidas	Intervienen en aspectos emocionales y motivacionales del alumnado.	
Neutras	Se encuentran a mitad de camino entre las frías y las cálidas.	Elaboración propia

A partir de estas subcategorías, los comentarios fueron evaluados mediante un proceso de codificación de contenido. Cada retroalimentación se consideró como unidad de análisis y fue clasificada en función de los subtipos establecidos en la Tabla 2 (ver la Figura 2). Para cada docente, se obtuvieron frecuencias absolutas de aparición de dichas subcategorías, utilizadas posteriormente como variable de análisis en las comparaciones entre grupos.

Figura 2

Parrilla de Excel para la codificación de las retroalimentaciones



DOCENTE	COMENTARIO	SEGMENTACIÓN (SI I	FORMA	CORRECTIVO	MODO	NIVEL COMPLEJIDAD/OBJETO RETROALIMENTACIÓN	AYUDAS
CHI_3º_1	Mayúscula		Verbal	Correctivo directo	Orden	Superficial	Fría
	Signos de pregunta y tilde en Cómo	Signos de pregunta	Verbal	Correctivo directo	Orden	Superficial	Fría
		y tilde en Cómo	Verbal	Correctivo directo	Orden	Superficial	Fría
	Estés		Verbal	Correctivo directo	Orden	Micro-estructural	Fría
	Tengo...		Verbal	Correctivo directo	Orden	Micro-estructural	Fría
	Agregar , o que		Verbal	Correctivo directo	Orden	Micro-estructural	Fría
	Tierna (se refiere a un personaje femenino)		Verbal	Metaling. directo	Orden	Micro-estructural	Fría
	Agregar , o punto seguido		Verbal	Correctivo directo	Orden	Superficial	Fría
	Diminutivo: ojito		Verbal	Metaling. directo	Orden	Superficial	Fría
	Agregar un nuevo párrafo con esta idea		Verbal	Metaling. indirecto	Orden	Macro-estructural	Fría

Para analizar las diferencias entre docentes españoles y chilenos en los tipos de retroalimentación escrita, se realizaron análisis inferenciales entre grupos independientes. Se aplicó la prueba t de Student, previa comprobación del supuesto de homocedasticidad con la prueba de Levene. Cuando este no se cumplió ($p < 0,05$), se recurrió a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, adecuada ante varianzas heterogéneas.

3. Resultados y discusión

En el apartado de presentación de resultados, cada bloque de análisis se iniciará con la descripción del gráfico correspondiente, ofreciendo una comparación general entre los aspectos representados e integrando las diferencias estadísticamente significativas observadas; posteriormente, se discutirá la implicancia de ellos en función de la literatura y los alcances de los hallazgos.

Antes de abordar el análisis particular de cada categoría, se presentan las medias de comentarios que arrojan los docentes por país, al revisar y retroalimentar un texto expositivo (ver la Tabla 3). Queda en evidencia que el profesorado chileno supera al español con promedios de 25,8 frente a 17,8.

Tabla 3

Media de retroalimentaciones aportadas por texto según país

Tipo de texto	CHILE	ESPAÑA
Texto expositivo	25,8	17,8

A partir de los datos presentados en la Tabla 2, se observa una diferencia significativa en la cantidad promedio de retroalimentaciones escritas que entregan los docentes

chilenos y españoles al revisar un texto expositivo. En promedio, los profesores chilenos emiten 25,8 comentarios por texto, mientras que sus pares españoles realizan 17,8, lo que sugiere una tendencia más intensiva de intervención por parte del profesorado chileno. Este hallazgo puede ponerse en diálogo con estudios previos como los de Fernández et al. (2016) y Jarpa et al. (2020), que advierten que la cantidad de retroalimentación no siempre es sinónimo de efectividad, y que su impacto está mediado por la claridad, pertinencia y tipo de ayuda que ofrece. Asimismo, investigaciones como las de Carless y Winstone (2020) destacan que una retroalimentación eficaz depende tanto del volumen como de la intencionalidad formativa y del contexto en el que se entrega. Además, este patrón podría también estar relacionado con el tipo de conocimiento didáctico-disciplinar que movilizan los docentes al comentar los textos. Según Shulman (1987), la capacidad de retroalimentar eficazmente exige una articulación entre el conocimiento del contenido y la pedagogía, lo que podría estar siendo expresado de formas distintas en cada país.

3.1 Resultados según la forma de retroalimentación

Para la D1, conocimiento ortográfico, la retroalimentación verbal es la más utilizada por ambos grupos, con frecuencias altas en Chile (10,33) y España (9,8), hallándose una distancia de 0,53. La forma mixta es menos frecuente, con un uso medio de 0,47 en Chile y 0,8 en España (0,33 de contraste). Las retroalimentaciones no verbales en Chile (0,47) son menos recurrentes que en España (0,93), diferenciándose en 0,46 puntos (ver la Tabla 4).

En la D2, organización retórica, la retroalimentación verbal es la más utilizada por ambos grupos, con mayor presencia en Chile (2,93) que en España (1,07), lo que refleja una diferencia de 1,86 puntos. Las formas mixta y no verbal no se registran en ninguno de los dos países. De la misma manera, en la dimensión D3, propiedades textuales, predomina claramente la retroalimentación verbal, especialmente en el grupo chileno, que alcanza una media de 8 comentarios, frente a 1,6 en el grupo español, con una diferencia de 6,4 puntos. Estadísticamente, se recurrió a la prueba no paramétrica de U Mann-Whitney, lo que permitió rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas entre los grupos (p = 0,000). Las formas mixtas presentan valores muy bajos en ambos grupos (0,13 en Chile y 0,2 en España), al igual que la retroalimentación no verbal, prácticamente ausente (0 en Chile y 0,07 en España).

En la dimensión D4, la retroalimentación verbal presenta mayor presencia en el grupo chileno (2,07) en comparación con el español (1,07), con una brecha de 1 punto. En cuanto a la forma mixta, el profesorado español muestra un uso considerablemente más alto (0,87) que el chileno (0,07), distanciándose en 0,8. La retroalimentación no verbal también es más común en España (0,6) que en Chile (0,07), marcando una diferencia de 0,53.

Tabla 4

Comparación Chile y España sobre la forma de la retroalimentación

		D1 (ortografía)	D2 (org. retórica)	D3 (estruct.)	D4 (gramática)
Verbal	Chile	10,33	2,93	8,00	2,07
	España	9,80	1,07	1,60	1,07
Mixta	Chile	0,47	0,00	0,13	0,07
	España	0,8	0,00	0,20	0,87
No verbal	Chile	0,47	0,00	0,00	0,07
	España	0,93	0,00	0,07	0,60

Nota. Blanco: no significativo. Gris: significativo (*t* de Student). Celeste: significativo (U Mann-Whitney).

La distribución de los comentarios por dimensión también sugiere diferencias en el conocimiento didáctico-disciplinar movilizado por los docentes. En Chile se observa un patrón de intervención más amplio y diversificado, especialmente en dimensiones como la estructura y organización del texto, lo que podría reflejar una comprensión más integradora del proceso de escritura. En cambio, los docentes españoles tienden a concentrar sus intervenciones en el plano gramatical y ortográfico, y lo hacen con menor densidad. Esta diferencia puede estar relacionada, como señalan Carless y Winstone (2020), con los niveles de alfabetización en retroalimentación del profesorado y con las concepciones pedagógicas que sostienen respecto a su rol: si se consideran correctores de forma o mediadores del proceso de composición.

3.2 Resultados según la estrategia correctiva de retroalimentación

En la D1, ambos grupos docentes muestran una marcada preferencia por la corrección directa. Los tres subtipos muestran valores prácticamente iguales en ambos grupos: correctivo directo (Chile: 7,67; España: 7,80), metalingüístico directo (1,27 y 1,20) y metalingüístico indirecto (2,53 en ambos casos). En lo que respecta a la D2, el correctivo directo es más utilizado en Chile (0,27) que en España (0,07), con una diferencia de 0,20. El metalingüístico directo aparece únicamente en Chile (0,07). El metalingüístico indirecto también es más frecuente en Chile (2,20) que en España (1,00), con una diferencia de 1,20 puntos, que se considera significativa según la prueba *t* de *student* ($t = 2{,}167$; $p = 0{,}039$).

En D3, el correctivo directo se emplea con mucha mayor frecuencia en Chile (2,87) que en España (0,20), con una diferencia de 2,67 puntos. Se optó por aplicar la prueba no paramétrica de U Mann-Whitney y los resultados permitieron rechazar la hipótesis nula ($p = 0{,}041$). El metalingüístico directo también muestra una ligera ventaja en el grupo chileno, con valores de 0,20 y 0,07, respectivamente. En cuanto al metalingüístico indirecto, destaca el uso en Chile (4,80), superando claramente al de España (1,60), con una diferencia de 3,20 (ver la Tabla 5).

Por último, en D4, el correctivo directo presenta una diferencia leve a favor de Chile (1,73) sobre España (1,40). El metalingüístico directo muestra un uso algo mayor en el

grupo español, con 0,20 frente a 0,07. En el caso del metalingüístico indirecto, también se observa mayor presencia en España (0,93), superando a Chile (0,40) con una diferencia de 0,53 puntos.

Tabla 5

Comparación entre Chile y España sobre la estrategia correctiva de la retroalimentación

		D1 (ortograf.)	D2 (org. retórica)	D3 (estruct.)	D4 (gramátic.)
Correctivo directo	Chile	7,67	0,27	2,87	1,73
	España	7,80	0,07	0,20	1,40
Metal. directo	Chile	1,27	0,07	0,20	0,07
	España	1,20	0,00	0,07	0,20
Metal. indirecto	Chile	2,53	2,20	4,80	0,40
	España	2,53	1,00	1,60	0,93

Nota. Blanco: no significativo. Gris: significativo (*t* de Student). Celeste: significativo (U Mann-Whitney).

En la dimensión D1 (ortografía), ambos grupos docentes muestran una clara preferencia por la corrección directa, con valores prácticamente idénticos. Esta tendencia refleja una concepción compartida de la ortografía como un aspecto normativo que requiere intervenciones explícitas, posiblemente por su carácter visible, normativo y de fácil remediación. Esta forma de corrección permite al estudiante ver directamente el error y su corrección, pero no necesariamente promueve reflexión ni comprensión del porqué del error (Ellis, 2009; Ferris, 2012). En la dimensión D2 (organización retórica), el uso del correctivo metalingüístico indirecto también es significativamente mayor en Chile (2,20) frente a España (1,00). Este patrón sugiere que los docentes chilenos, más que señalar directamente errores, tienden a mediar el aprendizaje a través de estrategias que promueven reflexión, un indicio de un enfoque didáctico más procesual. Esta tendencia está en línea con investigaciones que destacan el valor de la retroalimentación como andamiaje y no solo como corrección (Panadero et al., 2018; Tai et al., 2018).

En la dimensión D3 (estructura textual), se evidencian diferencias significativas en el uso del correctivo metalingüístico indirecto, con un uso mucho más elevado en Chile (4,80) que en España (1,60). Esta estrategia, que ofrece pistas o códigos sin indicar directamente el error, supone un mayor grado de alfabetización en retroalimentación (Carless & Winstone, 2020), ya que busca activar la autonomía del estudiante y fomentar el proceso de revisión. Asimismo, el correctivo directo también es notablemente más utilizado por los docentes chilenos (2,87) frente a sus pares españoles (0,20). En conjunto, esto sugiere que el profesorado chileno aplica más estrategias variadas y densas para trabajar la estructura del texto, lo que podría vincularse a una mayor atención al proceso compositivo y no solo a la forma superficial. En la dimensión D4 (gramática), se observa un cambio en la tendencia: el correctivo directo sigue siendo más frecuente en Chile, pero la estrategia metalingüística indirecta es más utilizada por el profesorado español (0,93 frente a 0,40 en Chile). Este hallazgo sugiere que, en aspectos gramaticales, los docentes españoles podrían tener un enfoque más reflexivo

o basado en pistas, posiblemente influido por su formación lingüística o por políticas curriculares más orientadas al desarrollo de la competencia gramatical en contextos plurilingües.

3.3 Resultados según el modo de retroalimentación

En cuanto a la D1 –*vid.* Tabla 6–, la orden destaca como el modo más utilizado, especialmente en Chile (10,27), donde supera en 1,14 puntos al grupo español (9,13). La sugerencia es ligeramente más frecuente en Chile (0,47 frente a 0,40), mientras que los requerimientos indirectos son más comunes en España, con 1,60 frente a 1,33 en Chile (diferencia de 0,27). En el ámbito estadístico, se aplicó la prueba no paramétrica de U Mann-Whitney, lo que permitió rechazar la hipótesis nula, evidenciando una diferencia estadísticamente significativa entre docentes chilenos y españoles ($p = 0{,}037$). También se observan valores mayores en España en preguntas-problema (0,47) respecto a Chile (0,13), con 0,34 puntos de diferencia. El juicio negativo apenas se registra (0,07 en Chile; 0,00 en España). La evaluación positiva y la reflexión están ausentes en ambos grupos.

En D2, la orden vuelve a ser más frecuente en el grupo chileno, con 1,67 frente a 0,60 en el español (1,07 puntos de diferencia). La evaluación positiva es más común en España (0,47), mientras que en Chile no se presenta. La sugerencia aparece con un promedio de 0,80 en Chile, superando los 0,13 de España (diferencia de 0,67). En cuanto a requerimientos indirectos, los docentes españoles presentan un promedio de 0,33, superior al 0,07 observado en Chile. Las preguntas-problema solo están presentes en el grupo chileno (0,07). Juicio negativo y reflexión no se registran en ninguno de los dos grupos.

En D3, el modo predominante es nuevamente la orden, esta vez con mayor presencia en Chile (4,27) frente a España (0,73), lo que representa una diferencia considerable de 3,54 puntos. Al aplicar la prueba de U Mann-Whitney, se evidenció una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0{,}001$). La sugerencia es más frecuente en el grupo chileno (1,53), en contraste con 0,33 en el español, con una diferencia de 1,20. También el uso de preguntas-problema es más alto en Chile (0,93), con una diferencia de 0,80 sobre España (0,13). El juicio negativo aparece levemente más en Chile (0,20) que en España (0,07), y la evaluación positiva se registra solo en Chile (0,27). Por su parte, la reflexión es baja y similar en ambos casos (0,07). Los requerimientos indirectos son más comunes en el grupo español (0,53 frente a 0,47), aunque la diferencia no es sustancial.

En D4, los valores son generalmente bajos. La orden alcanza 2,00 en Chile y 1,60 en España (diferencia de 0,40). El juicio negativo se observa únicamente en Chile (0,07), mientras que la evaluación positiva es algo más frecuente en España (0,40) frente a 0,07 en Chile (0,33 de diferencia). Las preguntas-problema también presentan mayor presencia en el grupo español (0,40), con una diferencia de 0,33 puntos sobre Chile

(0,07). La sugerencia y los requerimientos indirectos aparecen con el mismo valor en ambos países (0,07). No se registran reflexiones en ninguno de los dos grupos.

Tabla 6

Comparación entre Chile y España sobre el modo de la retroalimentación

		Juicio negat.	Eval. positiv.	Orden	Suger.	Requer. indirect.	Pregunt. probl.	Refl.
D1 (ortografía)	CHI	0,07	0,00	10,27	0,47	0,40	0,13	0,07
	ESP	0,00	0,00	9,13	0,40	1,60	0,47	0,00
D2 (org. retórica)	CHI	0,00	0,47	1,67	0,80	0,33	0,07	0,00
	ESP	0,00	0,00	0,60	0,13	0,33	0,00	0,00
D3 (estructura)	CHI	0,20	0,27	4,27	1,53	0,93	0,93	0,07
	ESP	0,07	0,07	0,73	0,33	0,53	0,13	0,00
D4 (gramática)	CHI	0,00	0,00	2,00	0,07	0,07	0,07	0,00
	ESP	0,00	0,00	1,60	0,07	0,47	0,40	0,00

Nota. Blanco: no significativo. Gris: significativo (*t* de Student). Celeste: significativo (U Mann-Whitney).

En las cuatro dimensiones analizadas, la orden es el modo de retroalimentación más utilizado por ambos grupos, aunque de forma notoriamente más frecuente en Chile. Este predominio puede interpretarse como una señal de un enfoque más directivo o transmisivo en la retroalimentación, donde el docente indica de forma explícita lo que debe corregirse o cambiarse, sin necesariamente promover procesos reflexivos en el estudiante (Ellis, 2009; Bitchener & Ferris, 2012). En todas las dimensiones, la sugerencia es más utilizada por el profesorado chileno. Por ejemplo, en D3, Chile alcanza un promedio de 1,53 frente a 0,33 en España. Este modo, si bien menos frecuente que la orden, puede considerarse una forma de retroalimentación que abre posibilidades de revisión sin imponer, facilitando una negociación del sentido del texto (Carless & Boud, 2018). Su presencia sugiere cierta intención de andamiaje y puede vincularse a formas más complejas de conocimiento didáctico del contenido, donde se reconoce al estudiante como agente en su proceso de mejora. Los requerimientos indirectos y las preguntas-problema, que se consideran estrategias más reflexivas, son más comunes en el grupo español. Esto sugiere que, aunque los docentes españoles realizan menos comentarios en general, cuando lo hacen, tienden a usar estrategias más interrogativas o sugerentes, lo que podría reflejar una intención pedagógica más orientada a activar la reflexión autónoma del estudiante sobre su escritura (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Llama la atención la baja presencia o total ausencia de modos como la evaluación positiva y la reflexión. En casi todas las dimensiones, estos modos no se registran o aparecen con valores mínimos. Esto sugiere que la retroalimentación sigue centrada mayoritariamente en lo correctivo y no en reconocer logros o promover la metacognición, dos componentes clave para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en la escritura (Carless & Boud, 2018). La escasa presencia de juicios negativos también puede interpretarse como una forma de evitar dañar la motivación,

aunque su ausencia no se compensa con una retroalimentación afirmativa o constructiva.

3.4 Resultados según la complejidad de la retroalimentación (objeto de retroalimentación)

En D1, los comentarios superficiales son los más frecuentes en ambos grupos, con una media más alta en España (11,53) que en Chile (10,80), lo que supone una diferencia de 0,73 puntos. La microestructura aparece únicamente en Chile (0,47). También se registran intervenciones sobre diagramación en el grupo chileno (0,13), mientras que en España no se observa. En cuanto a macroestructura y categoría "otros", los valores son nulos en ambos casos, como se observa en la Tabla 7.

En D2, el grupo chileno destaca por realizar más observaciones sobre diagramación (0,53), mientras que este tipo de intervención no aparece en el grupo español. También emplean más comentarios macroestructurales (2,07), con una diferencia de 1,27 respecto a España (0,80). De hecho, se considera diferencia significativa según la prueba *t* ($t = 2{,}344$; $p = 0{,}026$). La retroalimentación superficial es baja en ambos casos (0,20 en Chile y 0,00 en España). En microestructura, los valores son igualmente bajos (0,00 y 0,07, respectivamente). La categoría "otros" se registra con mayor frecuencia en España (0,20 frente a 0,07).

En D3, se observa una clara preferencia por la retroalimentación microestructural, que alcanza 3,60 en Chile, superando en 1,33 puntos a España (2,27). Al aplicar la prueba U Mann-Whitney se evidenció una diferencia significativa en favor de los docentes chilenos ($p = 0{,}000$). También se da un mayor uso de la macroestructura en el grupo chileno (3,07), con una diferencia de 1,74 sobre el grupo español (1,33). Esta diferencia es significativa ($t = 2{,}484$; $p = 0{,}019$), según la prueba *t* de *student*. En cuanto al nivel superficial, se encuentra en ambos grupos con medias de 1,20 en Chile y 1,13 en España, hallándose significatividad en la desigualdad ($t = 3{,}630$; $p = 0{,}001$). La presencia de la categoría "otros" es mínima pero equivalente (0,07 en ambos), mientras que la diagramación se menciona solo en el grupo español (0,07).

En D4, la microestructura es la modalidad más frecuente en los dos grupos, con 2,20 en España y 1,93 en Chile, diferencia de 0,27 a favor del primero. También hay presencia de comentarios superficiales, algo más común en España (0,33) que en Chile (0,27). No se registran observaciones sobre diagramación, macroestructura ni categoría "otros" en ninguno de los grupos.

Tabla 7

Comparación entre Chile y España sobre la complejidad de la retroalimentación

		Diagram.	Superfic.	Micro-estr.	Macro-estr.	Otros
D1 (ortografía)	CHI	0,13	10,80	0,47	0,07	0,00
	ESP	0,00	11,53	0,00	0,00	0,00
D2 (org. retórica)	CHI	0,53	0,20	0,00	2,07	0,07
	ESP	0,00	0,00	0,07	0,80	0,20
D3 (estructura)	CHI	0,00	1,20	3,60	3,07	0,07
	ESP	0,07	0,13	0,27	1,33	0,07
D4 (gramática)	CHI	0,00	0,27	1,93	0,00	0,00
	ESP	0,00	0,33	2,20	0,00	0,00

Nota. Blanco: no significativo. Gris: significativo (*t* de Student). Celeste: significativo (U Mann-Whitney).

Se evidencia un predominio de comentarios superficiales en D1 (conocimiento ortográfico) en ambos grupos. Esto puede reflejar una retroalimentación centrada en aspectos formales inmediatos, como ortografía o puntuación, lo que coincide con estudios que señalan la frecuente orientación correctiva de la retroalimentación docente hacia errores visibles y de fácil tratamiento (Cheng & Zhang, 2022). La escasa o nula presencia de comentarios sobre microestructura y macroestructura sugiere que la escritura sigue siendo abordada desde una lógica normativa y técnica, más que como una práctica discursiva compleja. En D2 (organización retórica), se observa una diferencia significativa en favor de Chile en el uso de comentarios sobre macroestructura. Esto sugiere una mayor atención a la organización global del texto y a su presentación visual, elementos clave en textos expositivos, donde la estructura discursiva es fundamental para lograr claridad y coherencia. En contraste, la retroalimentación superficial y de microestructura es muy escasa en ambos grupos en esta dimensión.

En D3 (propiedades textuales), las diferencias se amplifican: el grupo chileno proporciona más retroalimentación tanto microestructural como macroestructural. Estas categorías corresponden a comentarios sobre cohesión, coherencia y organización global, lo cual refleja un enfoque más comprensivo de la escritura como construcción discursiva compleja. Además, la diferencia significativa en comentarios superficiales indica que, si bien estos están presentes, el profesorado chileno complementa con observaciones de mayor profundidad. En D4 (gramática), los comentarios microestructurales son los más comunes, con cifras similares en ambos países (Chile: 1,93; España: 2,20), lo que sugiere que la gramática es abordada desde un nivel intraoracional, atendiendo principalmente a la adecuación de frases o construcciones. Sin embargo, no se registra retroalimentación sobre macroestructura ni diagramación, lo que confirma que el foco sigue estando en la frase y no en la función discursiva del texto completo.

3.5 Resultados según las ayudas de la retroalimentación

En D1, los valores son muy similares entre Chile (11,33) y España (11,53), lo que indica una frecuencia comparable en el uso de ayudas frías ante errores de esta naturaleza. No se registran comentarios cálidos por parte de ninguno de los dos grupos, y en cuanto a las ayudas neutras, únicamente el profesorado español presenta una incidencia mínima (0,07), mientras que en Chile es inexistente (ver la Tabla 8).

En D2, se observa una mayor presencia de ayudas frías en el grupo chileno (2,93), en comparación con el español (1,07). De este modo, a través de la prueba *t* de student, se halla una diferencia significativa ($t = 3{,}065$; $p = 0{,}005$). Las ayudas cálidas no aparecen en ninguno de los dos contextos, y solo se registra una mínima presencia de ayudas neutras en Chile (0,07).

En D3, se aprecia una diferencia más marcada: el profesorado chileno emplea ayudas frías con mucha mayor frecuencia (8,07) frente a sus pares españoles (1,80), considerándose significativa a través de U Mann-Whitney ($t = 5{,}920$; $p = 0{,}000$). Al igual que en las dimensiones anteriores, no se detecta retroalimentación cálida en ninguno de los grupos. En cuanto a la retroalimentación neutra, ambos países presentan un valor marginal (0,07).

En D4, las diferencias son poco pronunciadas. España registra un valor levemente superior en ayudas frías (2,53) frente a Chile (2,20), mientras que no se observa presencia de comentarios cálidos ni neutros en esta dimensión.

Tabla 8

Comparación entre Chile y España sobre las ayudas de la retroalimentación

			D1 (ortografía)	D2 (org. retórica)	D3 (estruct.)	D4 (gramática)
Texto expositivo	Frías	Chile	11,33	2,93	8,07	2,20
		España	11,53	1,07	1,80	2,53
	Cálidas	Chile	0,00	0,00	0,00	0,00
		España	0,00	0,00	0,00	0,00
	Neutras	Chile	0,00	0,07	0,07	0,00
		España	0,00	0,00	0,07	0,00

Nota. Blanco: no significativo. Gris: significativo (*t* de Student). Celeste: significativo (U Mann-Whitney).

En términos globales, los resultados muestran que, a pesar de las diferencias cuantitativas entre Chile y España en algunas dimensiones, la cultura de la retroalimentación escrita se mantiene dominada por ayudas frías y ausencia de un enfoque dialógico y emocionalmente significativo. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de promover formación docente en estrategias de retroalimentación que integren no solo el contenido lingüístico, sino también aspectos afectivos y motivacionales, clave para el desarrollo de la escritura como práctica situada y relacional (Álvarez Angulo, 2011; Gadd & Parr, 2017). De la misma manera, la incorporación de

comentarios cálidos y de mayor diversidad en los modos de apoyo representa un desafío urgente para una retroalimentación más inclusiva y formativa.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten caracterizar y comparar de manera exhaustiva las prácticas de retroalimentación escrita que desarrollan docentes de educación primaria en Chile y España al revisar textos expositivos producidos por estudiantes de 6° año. A partir de los análisis en torno a la forma, estrategia correctiva, modo, nivel de complejidad y tipo de ayuda, se constatan diferencias significativas entre ambos contextos, las cuales reflejan enfoques didácticos y formativos diferenciados.

En el caso chileno, se observa una mayor densidad de retroalimentaciones, acompañada de un uso intensivo de estrategias verbales, correctivas y metalingüísticas, especialmente orientadas a aspectos estructurales y discursivos del texto. Este patrón sugiere un enfoque más intervencionista y explícito, que promueve una interacción con el texto más profunda y orientada al desarrollo del pensamiento escritural y la construcción de sentido. Por el contrario, en el grupo español predominan intervenciones más breves y focalizadas, centradas principalmente en la corrección ortográfica o gramatical, con un uso más restringido de estrategias discursivas y modos propositivos. Esta diferencia sugiere un modelo más normativo y técnico de enseñanza de la escritura.

En cuanto a la complejidad de la retroalimentación, los docentes chilenos destacan por una mayor atención a dimensiones micro y macroestructurales del texto, mientras que en el grupo español esto aparece con menor frecuencia. Asimismo, en ambas muestras se constata una escasa o nula presencia de retroalimentaciones cálidas o afectivas, lo que da cuenta de una retroalimentación predominantemente instrumental y cognitiva, sin componentes motivacionales o dialógicos que potencien una escritura reflexiva y autónoma. Estos hallazgos responden a los objetivos de la investigación, en tanto evidencian diferencias sistemáticas en el tipo de retroalimentación escrita según país y género textual, reflejando no solo prácticas pedagógicas diversas, sino también modelos de formación docente que priorizan distintas dimensiones del conocimiento profesional. Mientras que en el caso chileno se visualiza una mayor integración del conocimiento didáctico disciplinar en la práctica de retroalimentar, en el caso español parecería predominar una lógica más centrada en la corrección normativa. Desde esta perspectiva, surgen importantes implicaciones para la formación inicial y continua del profesorado en ambos contextos. En Chile, los resultados invitan a consolidar y profundizar estrategias de retroalimentación que no solo se centren en el texto como producto, sino también en el proceso de escritura, promoviendo prácticas más dialógicas y personalizadas. En España, los datos sugieren la necesidad de ampliar el repertorio de estrategias docentes hacia formas más complejas y mediadas de

retroalimentación, que favorezcan el desarrollo de habilidades discursivas en los estudiantes.

Asimismo, en términos de política pública, esta evidencia puede ser relevante para actualizar los estándares de formación docente en ambos países, incorporando de manera más explícita la enseñanza de estrategias de retroalimentación como práctica clave del acompañamiento a la escritura. Esto implica no solo fortalecer el componente disciplinar y didáctico en los programas de formación, sino también promover una visión integral de la retroalimentación, que articule lo cognitivo con lo emocional y lo metacognitivo, contribuyendo a una enseñanza de la escritura más justa, inclusiva y transformadora. Esta investigación no solo aporta una base empírica comparativa sobre las prácticas de retroalimentación en dos contextos iberoamericanos, sino que también ofrece orientaciones sustantivas para el diseño de políticas, programas de formación y desarrollo profesional docente, orientados a mejorar la calidad del acompañamiento en la enseñanza de la escritura.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, se trata de un diseño transversal basado en el análisis de una tarea específica: la revisión de un único texto expositivo. Esto permite observar patrones de retroalimentación en condiciones controladas, pero no necesariamente capturar la variabilidad que podría emerger en situaciones auténticas de aula o en otros géneros discursivos. En segundo lugar, la muestra, aunque equilibrada en términos de experiencia docente y tipo de centro, no responde a un muestreo probabilístico, por lo que los resultados deben entenderse en términos de transferibilidad analítica más que de generalización estadística a la totalidad del profesorado chileno y español. En tercer lugar, el instrumento utilizado –un borrador con errores previamente introducidos– asegura comparabilidad entre participantes, pero puede haber condicionado el tipo y densidad de retroalimentación emitida. En contextos reales, donde los errores emergen de manera orgánica, los patrones podrían diferir. Finalmente, el estudio analiza los comentarios escritos producidos por los docentes, pero no evalúa la recepción ni el impacto de dicha retroalimentación en los estudiantes, dimensión clave para comprender su eficacia formativa.

A partir de estas limitaciones, se abren diversas líneas de investigación futura. Resulta necesario ampliar el análisis a otros géneros discursivos y niveles educativos con el fin de explorar si los patrones identificados se mantienen o se transforman en función de las demandas retóricas del texto. Asimismo, sería pertinente incorporar diseños longitudinales que permitan examinar el impacto efectivo de los distintos tipos de retroalimentación en la revisión y mejora de los textos estudiantiles, integrando la perspectiva del alumnado y no solo la producción del docente. Desde una perspectiva comparada, futuros estudios podrían incluir más contextos socioculturales y variables como la formación inicial del profesorado o las políticas curriculares vigentes para profundizar en la relación entre marco institucional y prácticas de retroalimentación.

Finalmente, se vuelve especialmente relevante indagar en estrategias de retroalimentación dialógica y afectiva que promuevan la autorregulación y la agencia del estudiante escritor, contribuyendo a una enseñanza de la escritura más procesual, inclusiva y culturalmente situada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainley, J., & Schulz, W. (2025). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2024 conceptual framework*. OECD Publishing.

Álvarez, T. (2010). Reescribir para escribir textos en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *53*, 102-118.

Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, *22*(2), 269-294. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493

Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *52*(100), 242- 264. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242.

Araya, J., & Iturrieta, C. (2024). *Educación en Chile: Análisis y comparativa internacional según Education at a Glance 2024 (Evidencias N.º 63)*. Ministerio de Educación de Chile.

Ávila Reyes, N., & Calle-Arango, L. (2022). Contexts, relationships, writers: Toward a complex model of studying and teaching writing. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 59*(2), 1-10.

Ávila, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2020). *Retroalimentación para enseñar a escritor: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura*. Centro Justicia Educacional.

Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.

Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2019). 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://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/673

Bazerman, C. (2004). Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. En P. Prior, & C. Bazerman (Eds.), *What Writing Does and How It Does It* (pp. 309-339). Lawrence Erlbaum.

Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

Bonilla López, M. (2021). An updated typology of written corrective feedback: Resolving terminology issues. *Revista Educación, 45*(2), 1-14. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168808089924

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment* & *Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325.

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, *28*(1), 150-163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372.

Carter, H., Abbott, J., & Landau Wright, K. (2022). Preservice teachers' preparedness to teach writing: Looking closely at a semester of structured literacy tutoring. *Journal of Writing Research, 14*(1), 77-111. https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.03

Cheng, X., & Zhang, L. J. (2022). Teachers Helping EFL Students Improve Their Writing Through Written Feedback: The Case of Native and Non-native English-Speaking Teachers' Beliefs. Frontiers in Psycholy. 13:804313. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.804313

Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, *20*, 328-338. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006.

Corrigan, J. A., & Slomp, D. H. (2021). Articulating a sociocognitive construct of writing expertise for the digital age. *The Journal of Writing Analytics, 5*, 142-195. https://doi.org/10.37514/JWA-J.2021.5.1.05

Concha, S., Espinosa, M. J., & Rojas, J. (2023). Sentidos y concepciones sobre la escritura y su enseñanza: Las voces de docentes del sistema escolar chileno. Lenguas Modernas, *61*, 97-126.

Cubo de Severino, L. (2014). *Leo, pero no comprendo*. Editorial Comunicarte.

Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *15*, 77-104. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal, 63*(2), 97-107. https://doi.org/10.1093/elt/ccn023

Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, *45*(4), 446-459. https://doi.org/10.1017/S0261444812000250

Fernández, M. J., Lucero, M., & Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, *372*, 63-82. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-315

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

Fischman, M. (2001). Informed consent. En B. D. Sales, & S. Folkman (Eds.), *Ethics in research with human participants* (pp. 35-48). APA.

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

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition* & *Communication, 32*(4), 365-387.

Fontich, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., & Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo' TEJUELO. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 39*, 165-196. https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165

García Pastor, M. D., & Grau, C. (2024). Retroalimentación correctiva escrita en el profesorado de lengua extranjera (inglés) de educación secundaria. *Didacticae, 16*, 1-21. https://doi.org/10.1344/did.46359

Gadd, M., & Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, *30*(7), 1551-1574.

Graham, S. (2023). Evidence-based writing instruction: A meta-analysis of writing interventions. *Review of Educational Research, 93*(2), 1-35.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., McCutchen, D., Olinghouse, N., & Rogers, L. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Grijelmo, A. (2017). *La gramática descomplicada*. Taurus.

Hugo Rojas, E., McIntyre, J., Barquero Mejías, K., Villers, R., & Concha, S. (2025). *Evidencias sobre la importancia de motivar a escribir: Desafíos y oportunidades para el diseño de políticas prácticas educativas*. Programa Estado de la Nación (PEN).

Jarpa, M., Fernández-Chávez, M., García-Rojas, A., Medina, S., & Tapia, P. (2020). En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? En G. Parodi, & C. Julio (Eds.), *Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo* (pp. 255-298). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa* (5ª Ed.). Pearson.

Meneses, A., Hugo Rojas, E., Acevedo, D., & Ávila, N. (2020). *Gramática para profesores: Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones UC.

Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas, 50*, 9-14.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090.

Odendahl, N., & Deane, P. (2018). *Assessing the writing process: A review of current practice* (Research Memorandum No. RM-18-10). Educational Testing Service. https://doi.org/10.1002/ets2.12063

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher, 45*(1), 13-31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y

Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2011). 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

Piedrabuena, I. (2014). *Condominio de nuestro idioma: Herramientas teórico-prácticas para hablar y escribir mejor*. Editorial Comunicarte.

Pinilla, D. M. (2025). Revisión sistemática: Competencia comunicativa escrita en el aula: estrategias, prácticas y retos en la enseñanza. *Portal de la Ciencia, 6*(2), 275-293.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Rogers, P., Russell, D., Carlino, P., & Marine, J. (2023). *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. The WAC Clearinghouse. https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800

Rose, D., & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.

Sánchez, E., García, J., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review, 57*(1), 1-23.

Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, *33*(2), 148-156. https://doi.org/10.2307/357622

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to Make Decisions about the Quality of Work. Higher Education, *76*, 467-481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3.

Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., & Correa, 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). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec

Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación universitaria, 15*(6), 23-34. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023

Torrego, L. G. (2015). *Ortografía de uso español actual*. Ediciones SM.

Trigo, E., Jarpa, M., & Maraver, R. (2022). Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo. *Educação e Pesquisa*, *48*.

Van Heerden, M., Clarence, S., & Bharuthram, S. (2017). Making feedback matter: Exploring lecturers' uptake of feedback literacy concepts and practices. *South African Journal of Higher Education*, *31*(6), 220-241. https://doi.org/10.20853/31-6-1635.

Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & van Steendam, E. (2016). Writing process theory: A functional dynamic approach. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 57-71). Guilford Press.

Vargas-Sandoval, P. (2019). *Prácticas comunicativas en el aula: Manual del comentario de texto*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2022). Fostering student engagement with feedback: An integrated approach. *Assessing Writing*, *51*, 100586.

NOTA

[1] Financiamiento otorgado por ANID CIAE CIA 250005.