

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMAS DE POSGRADOS**

**MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL**



**Efectividad de una secuencia didáctica inclusiva de escritura  
con retroalimentación provista mediante el uso de comentarios  
escritos en escolares de octavo año básico**

**(Proyecto Fondecyt N° 118056)**

Tesis presentada a la Dirección de Post-Grado de la  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Para optar al grado académico de  
Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial.

POR

**CLAUDIA RETAMAL RIVERA**

**DIRECTOR DE TESIS: Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez**

**Concepción, junio de 2021**

**Tesis presentada para la obtención del grado de  
Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial**

**Claudia Ximena Retamal Rivera**

**COMISIÓN EXAMINADORA:**

Director de Tesis: Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Informante interno: Dra. Mónica Tapia Ladino. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Informante Externo: Dra. Georgina García Escala. Universidad de la Serena.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero dar gracias a mi familia, en especial a mi esposo y a mi amado hijo Máximo, por su apoyo incondicional en este largo proceso. Agradezco también a mis papás, a mi hermano y a mis amigas que me ayudaron en lo emocional y lo logístico.

En segundo lugar, agradezco a mi directora de tesis, Beatriz Arancibia, por mantener siempre altas expectativas en mi trabajo, por ayudarme a expresar mis ideas e intereses de manera fuerte, con conocimiento y confianza. Y sobre todo por guiarme en este primer acercamiento al mundo de la investigación.

Doy gracias muy especialmente a mi colega Marta Jorquera quien desinteresadamente contribuyó con esta investigación.

Quiero expresar mi gratitud a todos los académicos que fueron parte de mi proceso de formación, especialmente doy las gracias a Marcela Bizama, directora del programa, por su dedicación y compromiso en el arduo ejercicio de su cargo. De igual manera, agradezco a los investigadores del proyecto Fondecyt (Nº 118056) por su apoyo durante el desarrollo de la presente investigación.

Gracias a todos mis compañeros del magíster, por recordarme el lado amable y alegre de los estudios de post-grado y por compartir los altibajos de este proceso de formación.

## **Resumen**

El desarrollo de la habilidad de escritura requiere del trabajo colaborativo de los distintos agentes educativos, especialmente en un contexto complejo y desafiante como las clases virtuales realizadas durante la pandemia por el COVID 19. El objetivo de este estudio es analizar la efectividad de la implementación de una secuencia didáctica de escritura con retroalimentación provista mediante el uso de comentarios escritos sobre la producción de cartas de opinión en el contexto escolar. El estudio utilizó, un diseño cuasiexperimental de clases intactas con pre test, intervención didáctica y pos test, además los sujetos valoraron la experiencia. Participaron 30 escolares de octavo año básico, un grupo de 15 estudiantes recibió retroalimentación a través de comentarios escritos específicos, mientras que los otros 15 recibieron un comentario escrito al final del texto. La evaluación se realizó con una rúbrica analítica, sometida a juicio de expertos. Los resultados de muestras relacionadas evidencian que ambos grupos mejoraron de manera significativa la calidad de sus escritos al comparar el pre y pos test. Además, la valoración de la experiencia, recogida a través de una escala de apreciación, fue positiva destacando el trabajo colaborativo, la oportunidad de mejora y la disposición para usar lo aprendido en tareas futuras.

**Palabras clave:** retroalimentación, intervención didáctica, comentarios escritos, escritura escolar, cartas de opinión

## **Abstract**

The development of writing skills requires the collaborative work of the different educational agents, especially in a complex and challenging context such as virtual classes made during the COVID 19 pandemic. The objective of this study analyzes the effectiveness of the implementation. Of a didactic sequence of writing with feedback provided through the use of written comments on the production of opinion letters in the school context. The study used is a quasi-experimental design of intact classes with pre-test, didactic intervention and post-test, in addition the subjects valued the experience. With focus on the eighth year of schooling, group of 15 students received feedback through specific written comments, while the other 15 received a written comment at the end of the text. The evaluation was carried out with an analytical rubric, subject to expert judgment. The results of related samples show that both groups significantly improved the quality of their writing when comparing the pre and post test. In addition, the evaluation of the experience, collected through an appreciation scale, was positive, highlighting collaborative work, the opportunity for improvement and the willingness to use what was learned in future tasks.

**Keywords:** feedback, didactic intervention, written comments, school writing, opinion letters

## Índice de contenido

Introducción.....	9
CAPITULO 1. Planteamiento del Problema .....	11
1.1 Antecedentes.....	11
1.2 Justificación .....	13
1.3 Pregunta de investigación .....	15
1.4 Objetivos .....	15
1.4.1 Objetivo General.....	15
1.4.1 Objetivos específicos.....	15
1.5 Hipótesis .....	16
CAPITULO 2. Marco Referencial .....	17
2.1 Marco normativo: La escritura en el curriculum chileno.....	17
2.1.1 Priorización curricular y contextos de enseñanza producto de pandemia .....	18
2.2 Marco teórico.....	20
2.2.1 El modelo de Flower y Hayes (1981) y reformulación al modelo (Hayes,1996)...	20
2.2.2 El modelo de Berertir y Scardamalia.....	21
2.3 Teoría y modelos socioculturales.....	22
2.4 La enseñanza de la escritura basada en la pedagogía de géneros discursivos .....	24
2.5 Secuencia didáctica.....	25
2.6 Criterios que permiten elaborar textos: adecuación, coherencia y cohesión. ....	26
2.6.1 Adecuación a la situación comunicativa .....	26
2.6.2 Coherencia. ....	27
2.6.3 Cohesión .....	28
2.7 La evaluación de la escritura .....	28
2.7.1 La evaluación formativa .....	28
2.7.2 La retroalimentación de la escritura .....	30
2.7.3 La rúbrica .....	33
2.8 Secuencias didácticas con asesoramiento psicopedagógico .....	35
2.9 La argumentación en la escuela .....	36
CAPITULO 3. Marco Metodológico.....	40

3.1 Paradigma y enfoque investigativo .....	40
3.2 Diseño metodológico .....	40
3.3 Población y muestra .....	42
3.4 Instrumentos .....	43
3.4.1 La rúbrica.....	43
3.4.2 Escala de valoración .....	45
3.5 Procedimientos .....	46
3.6 Técnicas de manejo y análisis de la información .....	49
3.6.1 Control de validez del instrumento rúbrica .....	49
3.6.2 Analisis estadísticos de los resultados .....	50
CAPITULO 4. Resultados .....	52
4.1 Resultados descriptivos Pre Test.....	52
4.2 Resultados de la comparación de grupos relacionados .....	53
4.3 Resultados de comparación de grupos independientes .....	56
4.4 Resultados de la escala de valoración.....	57
CAPITULO 5. Discusión y conclusiones .....	60
5.1 Discusión .....	60
5.2 Conclusiones .....	63
CAPITULO 6. Limitaciones y proyecciones.....	66
6.1 Limitaciones .....	66
6.2 Proyecciones .....	66
Referencias .....	68
Anexos .....	79

### Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b>	Distribución de la Muestra por Curso .....	42
<b>Tabla 2</b>	Expertas que Participaron en la Validación del Instrumento .....	44
<b>Tabla 3</b>	Estructura de la rúbrica para evaluar cartas de opinión .....	45
<b>Tabla 4</b>	Objetivos de Aprendizaje para cada sesión de la SD y el contexto en que se desarrollaron.....	48
<b>Tabla 5</b>	Concordancia entre Correctores Pre y Pos Test.....	50
<b>Tabla 6</b>	Estadísticos Descriptivos de las Puntuaciones Obtenidas en el Pre Test .	52
<b>Tabla 7</b>	Comparación Grupo A y Grupo B en el Pre Test .....	52
<b>Tabla 8</b>	Comparación Antes y Después del Total de la Muestra.....	53
<b>Tabla 9</b>	Desempeño Pre y Pos Test Grupo A.....	54
<b>Tabla 10</b>	Desempeño Pre y Pos Test Grupo B.....	54
<b>Tabla 11</b>	Comparación Grupo A y Grupo B en el Pos Test.....	56
<b>Tabla 12</b>	Comparación de diferencias Grupos A y B en el pre y pos test .....	526
<b>Tabla 13</b>	Resultados Escala de Valoración sobre la Implementación de la SD, Instrumento de Evaluación y Uso de CE.....	58

### Índice de Figuras

<b>Figura 1</b>	Diseños de Grupos no Equivalentes con Pre y Pos Test .....	41
-----------------	--	----

## Introducción

La escritura es una herramienta esencial de comunicación, aprendizaje y desarrollo personal. Su dominio habilita a las personas para desenvolverse en contextos cotidianos, académicos y profesionales. Sin embargo, su aprendizaje no es una tarea fácil, ya que implica el desarrollo de diversas habilidades: cognitivas, lingüísticas y sociales (Hayes, 1996; Didactext, 2003; Cassany, 2005). Como consecuencia de esto, el currículum chileno promueve la enseñanza aprendizaje de la escritura de géneros que les permitan a los escolares cumplir diversos propósitos comunicativos. Asimismo, se advierte la importancia de trabajar la escritura desde un enfoque de proceso, en que la evaluación formativa resulta imprescindible. Durante este proceso, el profesor debe ofrecer a los estudiantes el *feedback* (o retroalimentación) con la finalidad que los niños y niñas puedan ir utilizando información para mejorar su tarea de escritura (Lee, 2017; Brookhart, 2008). En este sentido, el apoyo de los profesores especialistas durante el proceso formativo de escritura es fundamental, pues contribuyen con estrategias que previenen y potencian el aprendizaje de todos los estudiantes y, en especial, de aquellos que presentan mayor dificultad.

En síntesis, es muy importante que durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura se trabajen diversos géneros. Ahora bien, es imprescindible que en este proceso los docentes que intervienen en el aula proporcionen un *feedback* efectivo que permite al estudiante avanzar hacia una escritura autónoma en la que exprese ideas relevantes de manera coherente y ordenada que sea comprensible por otros.

A pesar de la importancia que se la ha dado al aprendizaje de la escritura en nuestro país, las investigaciones sobre las prácticas de la enseñanza de la producción escrita continúa siendo escasa en el contexto escolar (Benítez & Sotelo, 2013; Bañales et al., 2018; Espinoza, 2015; Figueroa, 2018; Figueroa et al., 2019; Figueroa et al., 2020; Navarro et al., 2019; Sotomayor et al., 2016). Además, no se encontraron estudios empíricos sobre las estrategias de retroalimentación que resultan ser más efectivas en la calidad de la producción de textos en escolares chilenos.

Frente a lo anterior, este estudio tiene como propósito analizar la efectividad de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa e inclusiva de escritura con

retroalimentación provista mediante el uso de comentarios escritos sobre la producción de cartas de opinión en estudiantes de octavo año básico. Cabe señalar que la investigación debió desarrollarse en plena pandemia por COVID-19. Como en muchos otros países, el Ministerio de Educación optó por cerrar los establecimientos educacionales, para evitar el contagio al interior de las comunidades educativas. En este contexto sin precedentes, todo el sistema educativo debió reemplazar las clases presenciales por la modalidad online, lo que no ha estado libre de inconvenientes y desafíos. Este nuevo escenario educativo, nos insta a repensar las metodologías de enseñanza para atender a la diversidad de estudiantes (Echeita, 2020).

Este informe está organizado del siguiente modo. Se presenta, en primer término, el problema de investigación y los objetivos que guían el estudio. En segundo término, se aborda un marco referencial donde se exponen aspectos normativos de la escritura en el contexto escolar. Con posterioridad se presenta un marco teórico de escritura y su proceso de enseñanza aprendizaje. El tercer apartado, corresponde al marco metodológico el cual describe la investigación como un tipo de estudio comparativo con un diseño de carácter cuasiexperimental. Además, en este apartado se describen los instrumentos y su proceso de construcción y validación. Por último, se muestra el procedimiento empleado y las técnicas de manejo y análisis de la información.

El cuarto apartado presenta el análisis de resultados con que se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación. Esto se realiza a través de la descripción y comparación de los desempeños obtenidos por los participantes. En el capítulo quinto se discuten los resultados a luz de los postulados del marco teórico, además se exhiben las conclusiones finales y las limitaciones y proyecciones que se logran identificar en la presente investigación. Finalmente, se adjuntan las referencias bibliográficas y los anexos.

## **CAPÍTULO 1. Planteamiento del Problema**

### **1.1 Antecedentes**

La escritura ocupa un lugar muy valioso en la educación formal, pues el dominio de esta habilidad permite que los estudiantes demuestren sus aprendizajes y transiten con mayor facilidad hacia niveles educativos superiores (Cassany, 1999). Sin embargo, su adquisición implica un proceso complejo en el que inciden factores cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales (Cassany, 2005; Graham et al., 2012; Hayes, 1996; Myhill et al., 2016). Por esta razón, el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura debe ser sistematizado y considerar que se provea retroalimentación (o *feedback*) efectiva al estudiante que le permita cumplir con el propósito que demanda la tarea de escritura (Arancibia et al., 2019; Kimanzi et al., 2019; Koster et al., 2015). Es decir, la información entregada debe ser clara y, además, debe proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes mejoren sus composiciones.

Frente a la complejidad que demanda el aprendizaje de la escritura en el contexto escolar, la disciplina de la Psicopedagogía y Educación Especial cumple un rol fundamental, en materia de prevención, detección e intervención de esta habilidad y sus dificultades (Limia et al., 2017; Valencia & Caicedo, 2015). De hecho, uno de sus propósitos es potenciar y reeducar las habilidades descendidas que presentan los estudiantes al comunicar o demostrar sus aprendizajes a través de la escritura (García, 2014). Para ello, es necesario poner en acción prácticas de enseñanza explícitas de escritura con una orientación de proceso empleando estrategias que favorezcan su aprendizaje. Esto, en el marco de un enfoque inclusivo que promueve la participación de toda la comunidad educativa asegurando en todo momento, la igualdad de oportunidades a través de un aprendizaje cooperativo (Blanco, 2007; Echeita, 2006 Pujolás, 2009). En este contexto, la escuela debe movilizar distintos dispositivos y recursos con la finalidad de apoyar a los estudiantes que presenten dificultades para participar y aprender las habilidades propuestas en el currículum chileno (MINEDUC, 2013).

En la actualidad, el currículum nacional concibe la escritura como una herramienta de aprendizaje de los contenidos escolares y una competencia comunicativa fundamental

en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes (MINEDUC, 2015; 2016). Para lograr lo anterior, las Bases Curriculares de Lengua y Literatura proponen la escritura de una variedad de géneros y que los estudiantes relacionen sus conocimientos previos con lo que demanda la situación comunicativa. Además, se espera que por medio de la escritura se fomente el desarrollo del pensamiento reflexivo (Berertier & Scardamalia, 1987, 1992; Bajtín, 2002; Cassany, 2001; 2006; Flower & Hayes 1981; Miras, 2000). En efecto, el currículum chileno se basa en las teorías actuales de escritura que orientan el aprendizaje de esta habilidad con el propósito de que los estudiantes logren escribir textos coherentes de manera autónoma.

Ahora bien, los estudios de escritura en escolares chilenos, por lo general, se centran en describir los desempeños de acuerdo con determinados criterios considerando variables como: curso, género discursivo, Nivel Socioeconómico (NSE) y tipo de establecimiento. Los resultados tienden a evidenciar desempeños bajos, que no alcanzan a cubrir los que el currículum aspira como logros de aprendizaje (Espinosa, 2018; Figueroa et al., 2019; Figueroa, 2018; Sotomayor et al., 2016). Al respecto, las mediciones censales Simce concluyen que los estudiantes son capaces de producir textos con un buen nivel de adecuación comunicativa, aunque la mitad de ellos no logran avanzar hacia niveles intermedios y avanzados en aspectos de organización, coherencia y desarrollo de las ideas (MINEDUC, 2018).

Existen escasos estudios en el contexto escolar chileno que muestren qué estrategias de retroalimentación pueden ser más efectivas para ayudar a mejorar la calidad de los escritos. Por esta razón, investigar lo anterior puede aportar evidencia empírica muy importante para orientar el diseño de estrategias de intervención didáctica y psicopedagógica que contribuyan a que los estudiantes con desempeños más descendidos logren desarrollar mejor sus habilidades de escritura. Sobre esto, las orientaciones ministeriales propuestas por la Agencia de la Calidad destacan la importancia de la retroalimentación oportuna, focalizada y constante, que explicita lo que se está haciendo bien y lo que se debe mejorar respecto de la composición escrita (MINEDUC, 2018; 2020).

En este sentido, el presente estudio es un aporte, pues las dificultades de escritura no se restringen a las conocidas a nivel de uso del código (disortografía) o de problemas

neurológicos (disgrafía). La mayor parte de los escolares no tiene problemas de ese tipo, sino dificultades para producir textos con sentido. Al respecto, algunos autores han sostenido que este tipo de dificultades corresponden a problemas de alto nivel cognitivo (García & Fidalgo, 2008; Garcia et al., 2006; Wong, 1998). Esto se manifiesta cuando los estudiantes no logran expresar sus ideas de manera coherente y cohesiva, con adecuación al propósito y contexto que demanda la tarea de escritura.

## **1.2 Justificación**

La revisión de la literatura evidencia que existe escasa investigación sobre la forma en que la escritura debe ser enseñada y evaluada en el contexto escolar. Además, tampoco hay suficiente conocimiento respecto de las prácticas que se consideran efectivas para favorecer el aprendizaje de la escritura de todos los estudiantes (Ávila et al., 2020; Bañales et al., 2018; Gómez et al., 2016; Fidalgo et al., 2018; Navarro et al., 2019). No obstante a lo anterior, la política pública nacional ha implementado recientemente las Orientaciones del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar en las que se expresa la importancia de la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. De hecho, sostiene lo que ya hace algún tiempo propone la literatura para el aprendizaje de la escritura. Así también, considera el proceso, el progreso y el producto o logro del aprendizaje (MINEDUC, 2018).

Al respecto, algunas investigaciones internacionales realizadas en contexto escolar han demostrado que ofrecer instancias de retroalimentación mejora la conciencia metacognitiva de los estudiantes sobre sus procesos internos de escritura (Stagg, 2010) y su autonomía al momento de escribir, convirtiéndolos en escritores expertos (Sarvestani & Pishkar, 2015).

Además, se ha indicado que la retroalimentación a través de Comentarios Escritos (CE) sirve para que los estudiantes perciban los progresos de sus aprendizajes (Parr & Timperley, 2010). Al respecto, un estudio realizado por Graham et al. (2015) el cual consistió en la revisión de cuasiexperimentos realizados con estudiantes de 1º a 8º grado, evidenció que retroalimentar haciendo uso de CE mejora el progreso de las habilidades de escritura, así como, la calidad de las producciones de los estudiantes. Por su parte, los resultados de un estudio realizado por Kimanzi et al. (2018)

evidenciaron que los estudiantes valoran los comentarios de los maestros porque les ayudan a revisar sus composiciones, mejorar su escritura y aumentar su motivación por escribir mejor.

En el contexto anterior, los resultados del presente estudio constituyen un aporte al conocimiento de la enseñanza y evaluación de la producción escrita en el ámbito escolar. En efecto, pueden servir para dar a conocer prácticas de retroalimentación con CE que contribuyen a mejorar la calidad de los escritos en estudiantes de octavo año básico, en el contexto de secuencias didácticas de escritura con enfoque de proceso y basadas en géneros discursivos.

Finalmente, esta investigación es relevante porque contribuye a prevenir las dificultades que podrían arrastrar los estudiantes durante su trayectoria escolar y académica futura. Retroalimentar la escritura de manera oportuna, focalizada y constante es un recurso valioso para el aprendizaje de los estudiantes, pues como se dijo anteriormente favorece el desarrollo metacognitivo sobre sus propios procesos de escritura. De hecho, tras la revisión de sucesivos borradores y con la guía del profesor van adquiriendo estrategias que les permitan evaluar y mejorar su escritura. Ciertamente llevar a cabo estas acciones requiere de un trabajo compartido entre la profesora de aula regular y la profesora diferencial. En este sentido, el presente estudio es un aporte, ya que resalta el potencial que tiene el trabajo colaborativo y cooperativo entre profesionales. Esto también resulta fundamental desde una perspectiva adaptativa e inclusiva, ya que favorece la entrega de apoyos y facilita un aprendizaje significativo para la diversidad de estudiantes.

De igual forma, al adquirir este nuevo conocimiento los estudiantes de octavo básico contarán con más herramientas para enfrentar las demandas del entorno y los nuevos aprendizajes que demanda la Enseñanza Media. Asimismo, los resultados de este estudio podrían proporcionar información importante a los docentes respecto del tipo de retroalimentación implementada y su efectividad en el proceso de escritura.

### **1.3 Pregunta de Investigación**

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la presente investigación busca responder la siguiente interrogante.

¿Cuál es la efectividad que tiene la implementación de una secuencia didáctica adaptativa e inclusiva de escritura con retroalimentación provista mediante el uso de comentarios escritos sobre la producción de cartas de opinión en estudiantes de octavo año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Lota?

### **1.4 Objetivos**

A partir de la pregunta expuesta anteriormente, surge el propósito de este estudio el cual se muestra a continuación.

#### **1.4.1 Objetivo General**

Analizar la efectividad de la implementación de una secuencia didáctica adaptativa e inclusiva de escritura con retroalimentación provista mediante el uso de comentarios escritos sobre la producción de cartas de opinión en estudiantes de octavo año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Lota.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

1. Establecer si una secuencia didáctica adaptativa e inclusiva y con retroalimentación provista mediante comentarios escritos mejora la escritura de cartas de opinión en estudiantes de octavo año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Lota.
2. Establecer si existen diferencias en la calidad final de la escritura de cartas de opinión al comparar los desempeños de estudiantes que reciben un CE holístico tipo carta con los desempeños de los estudiantes que reciben CE específicos, al margen.
3. Establecer la valoración de los estudiantes respecto de la implementación de la secuencia didáctica y el uso de comentarios escritos como retroalimentación.

## 1.5 Hipótesis

1. **Hipótesis (H1):** El desempeño de los estudiantes en la escritura de una carta de opinión mejora después de la implementación de una SD adaptativa e inclusiva con uso de CE como retroalimentación.

**Hipótesis (H0):** No existen diferencias en el desempeño de los estudiantes en la escritura de una carta de opinión antes y después de la implementación de una SD adaptativa e inclusiva con uso de CE como retroalimentación.

2. **Hipótesis (H2):** Los estudiantes que recibieron retroalimentación con CE específicos tendrán un mejor desempeño final en la escritura de una carta de opinión que los estudiantes que recibieron un CE global.

**Hipótesis (H0):** No existen diferencias entre los estudiantes que recibieron retroalimentación con CE específicos y los que recibieron un CE global al comparar la escritura final de una carta de opinión para estudiantes de octavo año básico.

## **CAPITULO 2. Marco Referencial**

### **2.1 Marco normativo: La escritura en el currículum chileno**

Para contextualizar mejor, revisaremos brevemente las orientaciones que provee el marco normativo del currículum nacional respecto de la escritura en el nivel escolar en que se encuentran los estudiantes de octavo básico que participaron de esta investigación.

El currículum chileno desde 7º a 2º año de Enseñanza Media declara que la escritura es una herramienta comunicativa y de aprendizaje que cumple una importante función en el desarrollo del pensamiento y habilidades cognitivas de los estudiantes (MINEDUC, 2015, p. 38). Es decir, se evidencia la doble funcionalidad de la escritura, la comunicativa y la epistémica. Desde esta perspectiva, el desarrollo de esta habilidad implica que las tareas de escritura van más allá de la simple reproducción (MINEDUC, 2015). En este sentido, se espera que los estudiantes utilicen la escritura para compartir sus ideas y conocimientos de manera coherente y autónoma. Sin embargo, lo anterior no es una tarea fácil lo que implica la necesidad de enseñar la escritura durante toda la etapa escolar e incluso en la educación superior. En este contexto, las Bases Curriculares y Programas de Estudio en el eje de escritura establecen objetivos de aprendizaje que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje de esta habilidad.

De acuerdo con lo anterior, en octavo año básico se incluye la escritura de una variedad de géneros, aunque se enfatiza el trabajo con aquéllos que permitan explicar y argumentar con el objetivo de utilizar la escritura para aprender y transformar el conocimiento. Asimismo, se incluyen objetivos orientados a que los estudiantes escriban diversos textos para narrar experiencias reales o imaginarias y otros, que buscan facilitar la comprensión del lector (MINEDUC, 2015; 2016). Es decir, se consideran objetivos referidos a escritura libre, escritura guiada y conocimientos sobre la lengua. En cuanto a la enseñanza de la escritura, las Bases Curriculares adoptan un enfoque de proceso, esto es, en que el estudiante resuelve los distintos desafíos que se presentan en cada tarea considerando los requerimientos de esta y los del contexto. Desde esta perspectiva, la evaluación de la escritura debe centrarse en el proceso y, además debe

ser una instancia de aprendizaje en que los estudiantes reciben retroalimentación que les permita conocer sus fortalezas, debilidades y sugerencias de cómo mejorar su escrito (MINEDUC, 2015; 2016). Sin embargo, las Bases Curriculares y el Programa de Estudio de octavo año básico, a pesar de contar con un respaldo teórico actualizado y pertinente, no explicitan una didáctica para abordar todos los objetivos de aprendizaje del eje de escritura. No obstante, se infiere que es una didáctica de proceso (Espinoza & Concha, 2015).

En síntesis, el currículum chileno en el eje de escritura espera que los estudiantes de octavo año básico trabajen la escritura de diversos géneros, especialmente, aquellos con predominancia explicativa y argumentativa. También se espera que los niños y niñas logren escribir textos coherentes de forma autónoma y eficaz. Esto es muy importante, porque este nivel de escolaridad representa el fin de un ciclo escolar.

### **2.1.1 Priorización curricular y el contexto de enseñanza producto de la pandemia**

La situación de pandemia global producto del COVID-19 ha generado una serie de adecuaciones de los sistemas educativos a nivel mundial. Particularmente en nuestro país, las adaptaciones están orientadas a reducir las brechas de aprendizaje y a mantener los procesos pedagógicos entre docentes y estudiantes. Como primera respuesta a los problemas emergentes el Ministerio de Educación, a través del Decreto N° 2765 (2020), aprueba la implementación de la “Priorización Curricular” en forma remota o presencial para los establecimientos educativos que imparten educación parvularia, básica y media con vigencia hasta fines del 2021.

La Priorización Curricular es un marco de actuación pedagógica que define los objetivos de aprendizajes fundamentales para todas las asignaturas y para todos los niveles educativos antes mencionados (MINEDUC, 2020). Esta se presenta como una herramienta de apoyo para las escuelas y se basa en cuatro principios básicos: seguridad, flexibilidad, equidad y atención efectiva la diversidad. Cabe señalar que este último principio, se basa en el Decreto N° 83 (2015) que tiene como propósito establecer las regulaciones para la educación inclusiva. En este sentido, la atención efectiva a la diversidad es un principio que define una educación de calidad. Esto implica estructurar situaciones de enseñanza aprendizaje variadas y flexibles que permitan a los escolares

acceder con el mayor grado posible, al currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizajes (MINEDUC, 2017).

En lo concerniente a los objetivos de aprendizaje de Lengua y Literatura para los niveles de 7º Básico a 4º Medio, la priorización curricular integra las habilidades desarrolladas en el currículo anterior ampliando y fortaleciendo la dimensión cultural, con el propósito de formar estudiantes comunicativamente competentes, reflexivos y creativos (MINEDUC, 2020). Al respecto, el eje de escritura busca desarrollar la capacidad expresiva y comunicativa de los escolares, internalizando el enfoque de proceso. En particular, son dos los objetivos de escritura priorizados para octavo básico: expresarse de forma creativa a través de la escritura de diversos géneros y planificar, escribir, revisar y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito. El primer objetivo ha sido definido como básico e imprescindible para continuar el aprendizaje en el próximo nivel educativo. El segundo objetivo está relacionado con el enfoque procesual de escritura, el cual es considerado un elemento integrador y significativo, que favorece el desarrollo de los objetivos imprescindibles. De este modo, se espera que a través de la escritura los niños y niñas puedan enfrentar algunos desafíos sociales y desarrollar aprendizajes significativos.

Desde los inicios de la pandemia los procesos de enseñanza aprendizaje se han desarrollado principalmente de manera remota, lo que ha significado un desafío para las comunidades educativas. En efecto, se han visibilizado barreras como la falta de conectividad, el escaso acceso a herramientas tecnológicas y la falta de competencias digitales. Al respecto, el Ministerio de Educación ha propuesto una serie de medidas para afrontar estos desafíos. Una de ellas tiene relación con la implementación de sistemas de gestión de aprendizaje que permiten a los docentes organizar y desarrollar las clases de manera virtual, así como dar seguimiento a las tareas y mantener la comunicación con los estudiantes (MINEDUC, 2020). Esto ha permitido continuar con los procesos de enseñanza aprendizaje de cada una de las asignaturas incluidas en el currículum.

En este contexto, se han desarrollado los procesos pedagógicos de la asignatura de Lenguaje, la cual promueve la escritura de diversos géneros discursivos con un enfoque

de proceso. Esto implica conocer las bases teóricas que sustentan el currículum chileno en el eje de escritura, lo que se desarrollará en el siguiente apartado de marco teórico.

## **2.2 Marco teórico**

La composición escrita es un proceso complejo en cual intervienen diversos factores. Por este motivo es necesario abordar las diferentes perspectivas teóricas que explican su desarrollo. En particular, nos interesa destacar los modelos de escritura que surgen desde la psicología cognitiva durante la década de los 80 y que marcan un cambio de perspectiva de la escritura entendida como producto al proceso de escribir.

### **2.2.1 El modelo de Flower y Hayes (1981) y reformulación al modelo (Hayes, 1996)**

Flower y Hayes (1981) propusieron uno de los modelos del proceso de la composición escrita más difundido. Este modelo se centra en el escritor y en los procesos mentales que este lleva a cabo durante la escritura. La propuesta se caracteriza por evidenciar los procesos y subprocesos mentales presentes en la composición escrita: planificación, textualización y revisión. El proceso de planificación reside en tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos. La textualización consiste en poner por escrito el contenido que se desea comunicar de manera inteligible y comprensible para el lector. Por último, la revisión es el subproceso cuyo propósito es examinar todo lo planificado y escrito anteriormente, incluso, los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. Estas actividades se presentan de manera recursiva durante el proceso de elaboración del texto y son controladas por un “monitor” que controla y regula las actuaciones de todos los procesos y subprocesos de escritura. Los componentes de planificación, textualización y revisión se encuentran relacionados con otros dos componentes: la memoria de largo plazo y el componente de producción. El primero incluye todos los conocimientos que el escritor tiene sobre el tema del texto, audiencia y estructuras textuales. Según Cassany (1987), este conocimiento está en el cerebro del autor y, también en otros espacios que sirven para almacenar datos. Por ejemplo, soportes técnicos, filmes, grabaciones de audio o video entre otros. El componente de producción se halla configurado por dos elementos: los aspectos que definen y caracterizan la tarea

de composición (el/los receptores, el tema, las intenciones del escritor) y el propio texto, a medida que éste va produciéndose.

En resumen, la teoría desarrollada por Flower y Hayes (1981) considera la composición escrita como un proceso jerárquico, recursivo, centrado en el escritor y guiado por las metas que este se ha propuesto. Ahora bien, este modelo es reformulado por Hayes (1996), quien vincula nuevos elementos y amplía otros.

Al respecto, el modelo de Hayes (1996) presenta dos elementos generales: el entorno de la tarea y el individuo. En lo que refiere al entorno de la tarea, este se amplía para distinguir entre el entorno social y el entorno físico, mientras que el individuo se convierte en un elemento complejo de interacción de varios componentes: la memoria de trabajo, la memoria activa, los procesos cognitivos de la escritura y la motivación. En cuanto a los procesos cognitivos, el modelo define: la interpretación, la reflexión y la producción de los textos. Además, destaca tarea de la memoria activa (o memoria operativa) como aquella en la que se almacena información fonológica, semántica y visoespacial. Esto muestra la complejidad de la actividad escritora y las implicaciones psicológico-cognitivas que conlleva sin desconocer los componentes contextuales que también forman parte de esta actividad (Rodríguez et al., 2010 ; Marinkovich, 2002).

### **2.2.2 El modelo de Bereiter y Scardamalia**

También en la línea de la psicología cognitiva, Bereiter & Scardamalia (1987; 1992), en un estudio significativo sobre los procesos cognitivos de la composición escrita, propusieron dos modelos de escritura según el nivel de experiencia y competencia de los escritores. Uno de ellos es el “decir del conocimiento”. En este modelo el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, aquél que ya es capaz de utilizar, es decir, el que ha adquirido durante su vida cotidiana. Al respecto Bereiter y Scardamalia (1987), sostienen que este modelo puede tener algunas limitaciones que van más allá de la escritura formalmente correcta y coherente de un texto, más bien, se preguntan sobre la incidencia de este proceso en la mente del escritor. Desde esta perspectiva, la composición escrita no supone un reto o una ayuda para elaborar y hacer avanzar sus conocimientos (Miras, 2000). Frente a esta situación, los autores plantean otro modelo denominado “transformar el conocimiento”. Este modelo postula que el escritor

desarrolla habilidades superiores del pensamiento durante el proceso de escritura, por ejemplo: reflexión y pensamiento crítico, es decir, el escritor analiza el problema que demanda la tarea de escritura. En palabras de Miras (2000), el transformar el conocimiento implica que el autor utilice estrategias de escritura no sólo cuando aprende de lo que escribe, sino que también aprende a escribir. En síntesis, decir el conocimiento explica el modo de escribir de los escritores novatos, mientras que el de transformar el conocimiento es el que utilizan los escritores expertos.

Respecto de los modelos propuestos por Hayes y Flower (1981) y Berertier y Scardamalia (1987), Marinkovich (2002) da cuenta que estos modelos han sido criticados por considerar que se limitan a describir lo que sucede en un individuo. Es decir, desconocen que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de las cuales los modelos cognitivos no pueden dar cuenta (Marinkovich, 2002; Tapia et al., 2012). Si bien, estos modelos fueron un aporte para conceptualizar las operaciones mentales de los escritores y la didáctica de los procesos de escritura, no han sido suficientes para el desarrollo de la composición escrita (Castelló, 2002; Hyland, 2003; Marinkovich, 2002).

No obstante a lo anterior, los autores de los modelos planteados están conscientes de las restricciones de su paradigma, lo que provoca el surgimiento de modelos cognitivos renovados. Entre estos, se encuentra el modelo renovado de Hayes (1996), que incorpora, aparte de lo cognitivo, aspectos socioculturales y emocionales. Asimismo, Flower (1993) afirma que es necesaria una teoría más interactiva de la producción escrita que dé cuenta de los significados que los escritores construyen en un contexto determinado y de las estrategias que estos utilizan al resolver los problemas a los que se enfrentan durante el proceso.

### **2.3 Teoría y modelos socioculturales**

Desde la perspectiva sociocultural, la escritura es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento, por lo que contar con un dominio adecuado de esta habilidad se ha convertido en un requisito cada vez más necesario para desenvolverse en diversos ámbitos de la vida. Según Prior (2006), la escritura abre la posibilidad de comunicarnos a través de un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual

las sociedades construyen una memoria y una herencia. Es decir, las prácticas de escritura son necesariamente mediadas y requieren el uso de varias herramientas. Los modelos socioculturales de escritura pretenden dar cuenta de cómo el contexto social y cultural, los objetivos personales, las actitudes del escritor constituyen y determinan el proceso cognitivo que el autor de un texto pone en marcha al momento de escribir (Castelló, 2002). Sobre esto la lingüística ha sido una disciplina fundamental en la creación de estos modelos.

Dentro de este marco, los modelos socioculturales tienen sus principales referencias en los aportes de Vygotsky y Bajtín. Para Vygotsky, el pensamiento se construye y se desarrolla en la medida en que el niño aprende distintas formas de comunicarse y utilizar el lenguaje. De acuerdo con esto, la forma de comunicarse y utilizar el lenguaje implica el concepto de género discursivo introducido por Bajtín (1982). Según este autor, el concepto corresponde a expresiones de la lengua cuya forma de uso y contenido temático guardan una estrecha relación con el espacio particular en que está siendo utilizada. Es decir, los géneros discursivos están fuertemente vinculados con las diferentes situaciones comunicativas en que se usa la lengua (Camps & Ribas, 2000). En este sentido, la escritura es connaturalmente dialógica, pues se desarrolla en interacción con todas aquellas personas que participan de intercambios sociales y culturales (Castelló, 2002; Espinosa, 2018; Tapia et al., 2012).

La teoría sociocultural ha sido clave en la investigación sobre escritura, ya que ha permitido comprender que el espacio social, cultural y físico en el que se instala el escritor tiene una fuerte influencia en los textos que escribe (Didactext, 2003; Englert et al., 2006). Por este motivo, la escuela tiene, en la enseñanza de la escritura, una responsabilidad estrechamente relacionada con la formación ciudadana de los escolares y con las estrategias que entrega para participar en la sociedad (Espinoza, 2015). Esto hace posible que los niños y niñas puedan asumir un decir frente a un tema.

A partir de los modelos expuestos, es posible comprender que la escritura es un proceso en el que intervienen diversos elementos: cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales. Por tanto, su enseñanza aprendizaje debe considerar estos elementos con la finalidad de que los estudiantes puedan usar la escritura para participar en distintos ámbitos comunicativos relacionados con su vida cotidiana y el contexto escolar.

En este escenario, es necesario situar los aportes de la enseñanza de la escritura basada en la pedagogía del género, pues este enfoque, además de beneficiar la escritura de los estudiantes mejora las prácticas de enseñanza de los docentes (Yang, 2016).

#### **2.4 La enseñanza de la escritura basada en la pedagogía de géneros discursivos**

La pedagogía basada en el género tiene sus principales antecedentes en Martin, quien desde 1979 desarrolla investigaciones que han contribuido a la enseñanza de la escritura desde la perspectiva del género. Una de las primeras discusiones y análisis desarrolladas por el autor, respecto de los modelos de enseñanza más progresivos tiene relación con el ciclo de aprendizaje en el que participan estudiantes y profesores de manera conjunta. Por tanto, desde este enfoque la interacción o experiencia compartida es parte fundamental del ciclo de aprendizaje.

Para Martin (1999), el ciclo de enseñanza aprendizaje de la pedagogía basada en géneros consta de tres etapas: la deconstrucción, la construcción conjunta y la construcción independiente del texto. La primera etapa consiste en introducir un texto modelo que se analiza considerando el género, función, estructura y características. La segunda etapa, construcción conjunta, es un proceso en que los estudiantes y docentes componen de manera conjunta un texto que se discute y analiza en clase. Finalmente, la última etapa, denominada construcción independiente, consiste en la elaboración del escrito realizado por los estudiantes, considerando el proceso de escritura. Asimismo, este ciclo de aprendizaje incluye el modelado por parte del profesor, la negociación del texto para su producción en torno a un género determinado y, finalmente, la construcción final de un texto.

Según Yin (2018), la pedagogía basada en géneros es aplicable a la enseñanza en diferentes disciplinas y en todos los niveles educativos. Por esta razón, se ha convertido en un dispositivo muy importante para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Bazerman, 2004; Hyland, 2003; Yin, 2018; Yang, 2016). En efecto, esta visión aporta una perspectiva más precisa y funcional sobre cómo la lengua es estructurada según los diferentes propósitos comunicativos, sociales y culturales que surgen dentro y fuera del aula (Jarpa-Azagra, 2019).

Ahora bien, una intervención didáctica de escritura basada en géneros debe incluir actividades o tareas que impliquen la escritura de un determinado género discursivo, es decir, un texto situado en un contexto social, con un propósito y audiencia. Además, estas actividades deben estar orientadas a lograr objetivos explícitos relacionados con la tarea de modo que sirvan de apoyo para la composición escrita y para establecer criterios de evaluación (Zayas, 2012). Asimismo, Navarro (2019) propone algunos rasgos de una didáctica de la escritura basada en géneros que orientan las prácticas de enseñanza de la escritura. Entre ellas, destacan: perspectiva significativa, articulada, socioconstructivista, crítica y explícita.

Frente a lo anterior, nos parece relevante destacar el modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita propuesto por Camps (2003), que, si bien se basa en diferentes perspectivas teóricas, incluye el género discursivo como un concepto clave en el desarrollo de secuencias didácticas de escritura y que orienta el presente trabajo.

## **2.5 Secuencia Didáctica**

Según Vilá i Santasusana (2005), una secuencia didáctica puede ser entendida como ciclos de enseñanza aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a un fin. En el caso de la escritura, Zayas (2012), sostiene que las Secuencias Didácticas (SD) y los modelos de composición escrita deben considerar tres ideas centrales: a) la SD se articula en torno a un género discursivo que es objeto de aprendizaje; b) los objetivos de aprendizaje se seleccionan a partir de las características más relevantes del género y c) el modelo de SD incluye la reflexión sobre el modo de usar la lengua de acuerdo al texto que se está trabajando.

Ahora bien, un modelo de escritura que recoge estas ideas es desarrollado por Camps (2003), denominado “proyectos de escritura” o “proyectos de lengua”. Este modelo o propuesta global de escritura implica una intención comunicativa, una situación comunicativa, unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y criterios de producción del texto meta. Según la autora, existen tres elementos centrales que están presentes durante la fase de desarrollo de la tarea de escritura: la preparación, la realización, y la evaluación. La preparación corresponde al momento en que se deciden las características de la tarea que se llevará a cabo, es decir, la finalidad de la tarea y

los parámetros de la situación discursiva, que los estudiantes deben considerar antes de escribir. La realización consiste en dos tipos de actividades: la producción escrita y las que orientan a aprender las características propias de un género determinado y sus condiciones de uso. Por último, la evaluación formativa, es el elemento transversal del proceso de escritura y del aprendizaje.

En síntesis, la enseñanza de la escritura debe considerar el ciclo de aprendizaje que plantea la pedagogía de la escritura basada en géneros, así como la implementación la de SD debe incluir actividades situadas y significativas durante el proceso de escritura.

## **2.6 Criterios que permiten elaborar textos: adecuación, coherencia y cohesión**

El aprender a escribir implica diferentes tipos de conocimientos que son necesarios para producir un texto. Al respecto, los estudios sobre lingüística del texto plantean que cuando hablamos o escribimos construimos textos es preciso dominar una variedad de habilidades (Cassany, 1987). El dominio de estas habilidades está relacionado, por una parte, con las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones. Por otra parte, se encuentran los criterios de formación de textos, entre ellas se destacan: adecuación, coherencia y cohesión. De hecho, sin estas nociones un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo. De acuerdo con los propósitos del presente trabajo, se abordarán los principales criterios que permiten producir un texto.

### **2.6.1 Adecuación a la situación comunicativa**

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que se debe usar cuando nos comunicamos. Diversos autores emplean el concepto de adecuación a la situación comunicativa para referirse a esta propiedad (Ávila et al., 2015; Cassany, 1987; 1989; Sotomayor et al., 2016). Esta, a su vez, incluye un conjunto de variables que resultan implicadas al comunicarnos: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación con los interlocutores y posición social de los involucrados (Cassany, 1987). Sobre esto, la evidencia empírica demuestra que para escribir un escrito de calidad no se puede perder de vista el destinatario, ni la situación

comunicativa (Tapia & Burdiles, 2009; Tapia, Burdiles, & Arancibia, 2003). Asimismo, Sotomayor et al. (2016), en un estudio realizado con escolares chilenos encontraron que los estudiantes de cuarto año básico tienen dificultades para ajustarse al registro formal o impersonal requerido por la situación comunicativa. Al respecto, un estudio realizado por Benítez (2007) reveló que los estudiantes de octavo año básico demuestran tener empatía con su audiencia; sin embargo, no logran cumplir con el propósito del texto, ni con una adecuada organización textual. Es decir, los estudiantes de este nivel presentan dificultades para escribir textos coherentes.

### **2.6.2 Coherencia**

La coherencia es una propiedad del texto que permite que los lectores puedan interpretar y comprender su contenido (Sotomayor et al., 2015). Una de las primeras aproximaciones del concepto de coherencia fue desarrollada por Van Dijk (1980). En palabras del autor, “La coherencia es una propiedad semántica de los textos o discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases” (p. 147). Es decir, un texto es coherente cuando las ideas que lo conforman están relacionadas lo que hace que tenga sentido para los lectores. Según Cassany (1987) la coherencia es una propiedad del texto que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada. Sobre esto, Van Dijk ha propuesto las nociones de macroestructura y superestructura: la primera noción implica seleccionar la información relevante o irrelevante de un texto. La segunda son ordenamientos que sirven de guía para asignar formato global a los textos. Los escritores competentes dominan este tipo de estructuras y las utilizan para construir, reconstruir y organizar el significado del texto. Una investigación realizada en nuestro país demostró que escolares de octavo año básico presentan manejo en los recursos microestructurales (estructuras de oraciones y secuencias de discurso de carácter local). Sin embargo, tienen dificultades de coherencia global, pues no logran mantener relaciones pertinentes en cada párrafo. Además, tienen problemas para organizar la información en torno a la superestructura del texto (Parodi, 2000). Otro estudio, realizado por Figueroa (2018), encontró que los estudiantes de octavo básico de contextos vulnerables presentan un deficiente desarrollo de las ideas y no logran estructurar un texto.

### **2.6.3 Cohesión**

La cohesión es una propiedad superficial de los textos, de carácter básicamente sintáctico y que trata de cómo las frases formando entre sí una densa red de interrelaciones (Cassany, 1989). Esta conceptualización se ha desarrollado a luz de autores como Halliday y Hasan (1976), quienes plantearon que la cohesión se expresa, por una parte, a través de la gramática y, por otra parte, a través del vocabulario en el texto. Por lo tanto, existen dos tipos de cohesión: la cohesión gramatical y la cohesión léxica. Ambos tipos de cohesión ayudan a mantener unidas las oraciones entre sí, por medio de mecanismos de cohesión, por ejemplo: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre las palabras y enlaces o conectores. En otras palabras, la coherencia implica mantención de referentes, progresión temática y conexión adecuada entre las oraciones de un texto (Sotomayor et al., 2015; Sotomayor, Jéldrez & Bedwell, 2015). Un estudio realizado por Sotomayor et al. (2016) indicó que los estudiantes de cuarto año básico presentan bajos resultados en cohesión, en la producción de textos narrativos e informativos. Asimismo, otra investigación encontró que los estudiantes de enseñanza media tienen una deficiente cohesión textual en la totalidad de los textos estudiados (Bolívar et al., 2010). En este sentido, es necesario orientar a los estudiantes sobre la incorporación de mecanismos de cohesión que les permitan dar continuidad a sus escritos.

Los criterios antes mencionados son esenciales en la elaboración de una tarea de escritura. Sin embargo, hay que considerar que esta es una tarea compleja, por tanto, intervienen otros aspectos y dimensiones que son necesarios para el trabajo de la escritura en diversos contextos. En este sentido, las estrategias didácticas que se ponen en práctica requieren de un proceso de evaluación formativo, lo que conlleva a usar instrumentos de evaluación pertinentes.

## **2.7 La evaluación de la escritura**

En la actualidad, contamos con suficiente información sobre el concepto de evaluación y su rol en el contexto educativo. Por ejemplo, sabemos que la evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje y que su rol es orientar la toma de

decisiones pedagógicas respecto de qué, cuándo y cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes (Black & Wiliam, 2018). En este sentido, la evaluación es un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2016). Sin embargo, para ello es necesario pensar la evaluación como una actividad formadora, dinámica, auténtica y continua en la que participan profesores y estudiantes con la finalidad de avanzar hacia el logro de objetivos (Fernández, 2017). Es decir, una evaluación formativa o para el aprendizaje.

### **2.7.1 La evaluación formativa**

El concepto de evaluación formativa surge debido a la necesidad de demostrar que la evaluación también se podía utilizar para adaptar la labor docente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y orientar hacia lo que aprenderán después (Wiliam, 2018). Al respecto, el modelo de Hattie y Timperley (2007) contempla algunas preguntas que resultan ser orientadoras para que los estudiantes participen del ciclo de aprendizaje formativo ¿a dónde voy?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué sigue ahora? Estas preguntas ayudan a los estudiantes y a los profesores a reunir, interpretar y utilizar la evidencia del aprendizaje. De este modo, la evaluación formativa se ha transformado en un elemento primordial del proceso de enseñanza, pues además de favorecer el aprendizaje promueve la participación y la motivación de los estudiantes (Moreno, 2016). En este contexto, entendemos la evaluación formativa como un proceso que acontece cuando estudiantes y profesores obtienen evidencia de una variedad de métodos que promueven y ayudan a los estudiantes a generar y usar esta información durante el proceso de aprendizaje (Brookhart & Lazarus, 2017). Desde esta perspectiva, la evaluación formativa cumple un rol esencial en el aula, ya que la información recogida durante este proceso sitúa a profesores en la implementación de estrategias educativas pensadas en los estudiantes y coherentes con sus necesidades.

En el caso de la escritura, una buena práctica de evaluación formativa en el aula es reconocer a la escritura como un proceso que genera un producto que, es juzgado por su calidad (Lee, 2017). En este sentido, la evaluación formativa nos ayuda a comprender que toda situación de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita debe tener en cuenta tanto el proceso, como el producto resultante, lo que implica pensar en qué se

puede hacer para mejorar la calidad de los escritos producidos por los estudiantes. Según Camps y Ribas (2000), la evaluación formativa durante el proceso de escritura considera el texto, el proceso de escritura y proceso de aprendizaje, pero no debe concebirse como una suma de mecanismos que funcionan independientemente.

Al respecto, Graham et al., (2011) plantean que los beneficios de la evaluación formativa se evidencian cuando su aplicación práctica incorpora las siguientes acciones: proveer retroalimentación (o *feedback*) efectivo, enseñar a los estudiantes a evaluar su propia escritura y monitorear el progreso de escritura de manera continua. En este sentido, proveer evaluación formativa a los procesos de escritura permite que los estudiantes cuenten con información adecuada para avanzar en su escritura. Es decir, cuenten con instancias de retroalimentación que promueva el potencial de aprendizaje de una mejor escritura (Graham, 2015; Lee, 2017).

En este contexto, la retroalimentación se transforma en parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura (Graham, 2015; Parr & Timperley, 2010; Peterson & McClay, 2010; Lee, 2017; Wilson et al., 2014).

### **2.7.2 La retroalimentación de la escritura**

La retroalimentación es la información que recibe el estudiante acerca de su desempeño en una tarea específica durante el proceso de evaluación formativa. Hattie y Timperley (2007) la definen como la información proporcionada por un "agente" sobre aspectos específicos del desempeño del estudiante y le indica formas de mejorar el rendimiento o la comprensión de la tarea. Esta definición de "feedback" se aplica a la información proporcionada por cualquier tipo de agente: profesor, compañero, libro o persona o experiencia. Sin embargo, de acuerdo al propósito de este trabajo, nos interesa destacar la retroalimentación provista por el profesor, ya que según Hattie y Temperley (2007), Brookhart (2008) y Brookhart y Lazarus (2017), este puede y debe ofrecer una retroalimentación eficaz durante proceso de evaluación formativa. Esto implica informar a los estudiantes respecto de las cualidades de su trabajo y proporcionar andamios para que logren mejorar su tarea (Black & Wiliam, 1998). En la misma línea, Sadler (1989) sostiene que la retroalimentación conduce a una mejora en el aprendizaje cuando "los estudiantes poseen conocimiento respecto de la meta que se aspira lograr,

comparan su desempeño actual con el esperado y participan en la acción que lleva a algún cierre de la brecha” (p.121).

De acuerdo con Wilson et al. (2014), una teoría que explica el efecto de proveer retroalimentación a los textos producidos por los estudiantes es la denominada “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) propuesta por Vygotsky (1978/1997), debido a que la información provista por el profesor ayuda a los estudiantes a reducir la distancia entre su desempeño actual y el esperado durante el proceso de evaluación formativa. Esto implica que los docentes analicen las estrategias que proporcionan a los estudiantes para andamiar la producción escrita con la finalidad de responder a sus necesidades y a la apropiación de estas para avanzar en su escritura (Thomson, 2013). Desde esta perspectiva, la retroalimentación debe ser dialógica, promover la reflexión respecto de cómo todos los estudiantes pueden participar de forma activa en la búsqueda, generación y uso del feedback (Ajjawi & Boud, 2017; Black & Wiliam, 1998; Carless, 2016). Esto se evidencia cuando los estudiantes logran avanzar hacia una escritura independiente, mejorando la calidad de sus escritos y sus producciones futuras (Lee, 2017).

En base a la teoría de Vygotsky, el conocimiento y la experiencia tanto del profesor como del estudiante son componentes fundamentales de una retroalimentación efectiva de escritura en el aula (Thomson, 2013; Wilson et al., 2014).

Desde esta perspectiva, entendemos una visión de *feedback*, más contemporánea que efectivamente promueva el aprendizaje en el aula y la disposición de los estudiantes para actuar frente a nuevas tareas de escritura (Álvarez & Difabio, 2018; Arancibia et al., 2019; Marks, 2019; Tapia et al., 2017; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020). Esta nueva visión se asocia al concepto de “feedforward”, que en palabras de Cano (2016) “es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras”(p.31). No obstante, para que esto ocurra es necesario entender la retroalimentación como un proceso integral, sostenible y autorregulador en el que participan docentes y estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Hounsell et al., 2008; Nicol & Macfarlane, 2006). Según Arancibia et al. (2019), desde esta lógica es posible “comprender aquellas situaciones en la que se espera que la información provista durante las instancias de feedback sea usada por los estudiantes para mejorar en la

etapas subsiguientes de su proceso de escritura”(p. 244). De este modo, el feedforward completa el ciclo de aprendizaje que iniciado con la provisión de feedback, pues ambos conceptos funcionan como un circuito de aprendizaje formativo (Brookhart, 2014).

A propósito de lo anterior, los estudios sobre retroalimentación de la escritura se han desarrollado de manera consistente en la enseñanza del inglés como primera y segunda lengua (Thirakunkovit & Chamcharatsri, 2019). No obstante, en el último tiempo ha ido incrementando el interés sobre las prácticas de retroalimentación en Educación Superior, especialmente en el ámbito de la Escritura Académica (Álvarez & Difabio, 2018; Arancibia et al., 2019; Tapia, 2014; Tapia et al., 2017).

Existe una variedad de formas para retroalimentar la escritura. El uso de un método u otro depende del tipo de tarea o necesidades de profesores y estudiantes. En general, las retroalimentaciones pueden ser orales, escritas, individuales o grupales. Ahora bien, entre las formas de retroalimentar la escritura se destacan: reuniones personalizadas entre estudiantes y profesores, identificación de errores a través de códigos utilizando herramientas tecnológicas y comentarios escritos (Blackman & Asención, 2016; Wilson et al., 2014). No obstante, para la presente investigación nos interesa la provisión de retroalimentación a la escritura a través de comentarios escritos (CE), pues su potencial dialógico favorece las interacciones entre estudiantes y profesores durante el aprendizaje de la escritura.

De acuerdo con Bazerman (2004), los CE son un género pedagógico que ayuda a la escritura de otros géneros (Tapia, 2014). Según Tapia et al. (2016), los CE son “anotaciones manuales o electrónicas con a lo menos una palabra que proveen información al escritor en vistas a orientar su proceso de escritura” (p. 3). Por tanto, los comentarios no tienen un fin solo correctivo, ya que están orientados a entregar sugerencias o indicaciones a diferentes dimensiones del texto que permitan a los estudiantes escribir textos coherentes.

Ahora bien, la provisión la retroalimentación a través de CE puede darse básicamente de dos formas: comentarios al margen del texto o comentarios al final del texto del estudiante. La primera forma consiste en entregar CE en los márgenes a lo largo del texto. Al respecto, Walk (2008) sostiene que este tipo de CE permite establecer un diálogo que puede tener múltiples propósitos por ejemplo: consejos, sugerencias

elogios, preguntas, propuestas y reflexión . Además, ayuda a los estudiantes a localizar uno o más lugares específicos en el texto donde prestar mayor atención. En cambio, los CE al final del texto tienden a ser un comentario más global, es decir, una síntesis constructiva de las principales fortalezas y debilidades del escrito. Sobre este tipo de comentarios, algunos autores proponen que una buena forma es consignarlos en una carta al final del escrito que puede abordar distintos aspectos (Walk, 2008; Sommers, 2013). El hecho es que, independientemente del tipo de comentario, la retroalimentación a los escritos de los estudiantes debe ser clara, apropiada para la edad, específica del contenido, oportuna y de alta calidad (Brookhart, 2008). En este sentido, nos parece muy importante los principios para una retroalimentación efectiva de la escritura propuestos por Ávila et al. (2020), ya que orientan la provisión de feedback efectivo, pero también promueven prácticas justas e inclusivas. Desde esta perspectiva, las autoras sostienen que la retroalimentación a la escritura debe considerar: una variedad de focos, modos, promoción para el aprendizaje, entrega oportuna y equilibrio en los juicios.

La evidencia reciente sobre la provisión de retroalimentación a la escritura en el contexto escolar demuestra que los CE impacta positivamente en el desempeño y la motivación de los estudiantes (Koenka et al., 2019; Baliram & Youde, 2018). Al respecto, un instrumento que resulta ser útil para evaluar la escritura en el aula es la rúbrica.

### **2.7.3 La rúbrica**

La rúbrica es una herramienta de evaluación que está al servicio de la evaluación formativa, pues su diseño y aplicación práctica hace visible lo que se evaluará y el nivel de logro que se puede alcanzar. Para Brookhart (2013), “una rúbrica es un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los estudiantes que incluye descripciones de los niveles de calidad del desempeño en los criterios” (p. 4). Es decir, una rúbrica es un instrumento que establece diferentes criterios del objeto de evaluación que incluye descripciones pertinentes para cada nivel de desempeño. De hecho, si una rúbrica cumple estas condiciones estamos frente a un instrumento que impacta positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje (Brookhart & Chen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013; Picón, 2013; Vilà & Rodríguez, 2020). Esto, debido a la concordancia que existe entre lo que se está enseñando y lo que se está midiendo, es decir, es un instrumento

válido (Picón, 2013). Otros autores indican que el uso de rúbricas promueve la autoeficacia, la motivación y la autoevaluación (Fraile, Pardo y Panadero, 2016). Desde esta perspectiva, las rúbricas son instrumentos que favorecen el aprendizaje, orientan el proceso evaluativo, promueven la motivación y la disposición actuar de los estudiantes.

En el caso de la escritura, Sotomayor et al. (2015) afirman que “la rúbrica es un instrumento particularmente útil cuando lo que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional como la escritura” (p.11). En efecto, su uso permite obtener información respecto de cómo escriben los estudiantes, lo que implica tomar decisiones pedagógicas para mejorar su aprendizaje. Una de esas decisiones pedagógicas, se relaciona con la provisión de retroalimentación durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. En este sentido, la rúbrica orienta la provisión de retroalimentación ajustada a las necesidades de cada estudiante con la finalidad de que estos puedan usar la información recibida para avanzar en su escritura y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Nordrum et al., 2013). De esta manera, el uso de rúbricas da sentido a la evaluación de la escritura, pues permite lograr propósitos formativos que aclaran las expectativas de los profesores e informan a los estudiantes sobre cómo cumplirlas. Por tanto, la rúbrica permite evaluar tanto el proceso de la tarea de escritura como el producto resultante (Picón, 2013).

Existen dos tipos de rúbricas: la holística y la analítica. La primera ofrece una mirada global del desempeño de los estudiantes. En cambio, la segunda descompone el producto que se desea evaluar en dimensiones, criterios o rasgos de diferentes aspectos (Sotomayor et al., 2015; Brookhart, 2013). Este último tipo de rúbrica, la analítica, es un instrumento que resulta ser especialmente adecuado cuando el propósito de la tarea que se evalúa es la producción escrita con enfoque proceso y evaluación formativa, por lo tanto, es el tipo de instrumento que se pensó para este estudio.

La rúbrica analítica, según varios autores es una herramienta efectiva para evaluar la escritura (Sotomayor et al., 2015; Brookhart, 2013; Brookhart & Lazarus, 2017; Lee, 2017). Estos mismos autores, declaran que la rúbrica analítica es un instrumento que al hacer explícito el detalle de las dimensiones, subdimensiones y niveles de desempeño permite modelar, practicar y evaluar formativamente la escritura en el aula, poniendo especial atención en aquellas dimensiones más complejas y de alto nivel cognitivo

(adecuación a la situación comunicativa y coherencia). En este sentido, la rúbrica analítica favorece la provisión de una retroalimentación más detallada, descriptiva y dialógica, es decir, una evaluación formativa.

Frente a lo anterior, la rúbrica es un instrumento que al utilizarse con fines formativos posibilita el desarrollo de prácticas evaluativas de escritura equitativas e inclusivas (Navarro et al., 2019; Picón, 2013). Es decir, prácticas de evaluación de la escritura más justas y comprensibles para los estudiantes. Esto es posible, ya que la rúbrica transparenta la enseñanza y la evaluación al ofrecer información detallada de la tarea evaluativa (Sotomayor et al., 2015). Asimismo, es un instrumento que permite atender a la diversidad de los estudiantes, pues está al servicio de tareas con distintos grados de calidad y no de respuesta única (Vilà & Rodríguez, 2020). Esto implica dar oportunidades a todos los estudiantes para que puedan avanzar y demostrar su aprendizaje. Por tanto, el uso de rúbricas responde a prácticas enseñanza evaluativas inclusivas de escritura en el aula.

Ahora bien, el asesoramiento psicopedagógico recoge estos principios con la finalidad diseñar e implementar secuencias didácticas en una dirección adaptativa e inclusiva.

## **2.8 Secuencias didácticas con asesoramiento psicopedagógico**

De acuerdo con lo ya señalado, se hace evidente que la enseñanza y evaluación de la escritura demanda más prácticas inclusivas y diversificadas, pues su aprendizaje es un proceso complejo que requiere de un trabajo compartido entre profesionales (Navarro et al., 2019). Este trabajo colaborativo entre profesores u otros profesionales de la educación implica repensar las metodologías para tratar de responder a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes en el aula (Echeita, 2020). En este sentido, el asesoramiento psicopedagógico juega un rol fundamental para enfrentar los nuevos escenarios educativos donde es imprescindible un trabajo compartido (Bonals & Sánchez, 2007). Uno de los propósitos del asesoramiento psicopedagógico es introducir mejoras en el diseño y realización de secuencias didácticas en una dirección adaptativa e inclusiva (Onrubia, 2007). Por este motivo, nos interesa profundizar en las diversas formas de ayuda que permiten a todos los estudiantes participar y aprender durante el desarrollo de la secuencia y tener éxito en la tarea de escritura.

Desde esta perspectiva, algunos de los rasgos de las aulas adaptativas e inclusivas propuestos por Onrubia (2007) pueden ser de gran ayuda para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. Un primer rasgo es concebir espacios de realización de actividades auténticas y relevantes. Es decir, plantear actividades que sean de interés desde el punto de vista personal y social de los estudiantes, para que atribuyan a dicha tarea un sentido personal y funcional que promueve la resolución de problemas. Un segundo rasgo es crear espacios de producción individual y conjunta del conocimiento. Este rasgo está estrechamente vinculado con el primero, ya que si las actividades tienen sentido para los estudiantes querrán participar de ellas y, como consecuencia, estarán dispuestos a trabajar con otros y compartir dicho conocimiento. Otro rasgo tiene relación con la organización de actividades a partir de contextos diversificados. Esto permite que los estudiantes puedan desarrollar actividades distintas en diferentes momentos y con grados igualmente diferentes de autonomía, lo que posibilita la atención individual del profesor y poner en práctica estrategias específicas de apoyo. Un último rasgo es la promoción de la conversación educativa, cuyo propósito es realizar un seguimiento detallado de los avances y dificultades por parte de los estudiantes para ofrecer retroalimentación específica para cada caso.

En síntesis, las características antes mencionadas contribuyen de manera clara al contexto de enseñanza aprendizaje de la escritura en una dirección adaptativa, inclusiva y diversificada. Al respecto, las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Lengua y Literatura hacen explícitos estos principios a fin de que los docentes los incorporen en sus planificaciones, de modo que todos los estudiantes puedan participar, experimentar y contribuir de forma significativa en el aula (MINEDUC, 2015).

## **2.9 La argumentación en la escuela**

La argumentación ha sido definida, caracterizada y analizada desde diferentes ópticas. Una definición que intenta integrar estas perspectivas es propuesta por Van Eemeren et al. (1996), quienes sostienen lo siguiente:

La argumentación es una actividad verbal y social cuya meta es reforzar o debilitar la aceptabilidad de un punto de vista controvertido ante un oyente o un

lector, emitiendo una constelación de proposiciones destinadas a justificar o refutar ese punto de vista ante un juez racional (p. 51).

Esta definición, por una parte, destaca el carácter social de la argumentación y, por otra parte, pone de manifiesto el propósito perseguido por esta. En este sentido, entendemos que la habilidad de argumentar es una práctica social orientada a promover una determinada conducta en la audiencia o destinatario.

Según Cisterna & Garayzábal (2016), el desarrollo de la competencia argumentativa requiere ser enseñada en el contexto escolar y familiar, debido a que es una habilidad de pensamiento complejo que se vincula, por una parte, con la competencia social y ciudadana; y por otra, con otros contextos de aprendizaje, tales como la competencia matemática, científica y digital. Al respecto, Padilla (2020) advierte que la enseñanza de la argumentación requiere de un proceso sistemático, con el propósito de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, así como el aprendizaje de contenidos disciplinares de los diferentes dominios del saber.

Sobre esto, el currículum nacional plantea que argumentar permite utilizar la escritura para aprender y transformar el conocimiento, para explorar distintos puntos de vista, para resolver problemas y para formarse una opinión razonada (MINEDUC, 2015; 2016). Desde esta perspectiva, se hace visible la necesidad de trabajar la escritura argumentativa desde los primeros años de escolaridad para enfrentar los desafíos propios de la enseñanza media y, por su puesto los desafíos del ámbito social y laboral futuro. En este sentido, es muy importante proponer a los estudiantes tareas de escritura que contribuyan a su formación ciudadana, a la democratización de la palabra con la posibilidad de asumir un decir frente a un tema de interés público (Giménez et al., 2013). Es decir, generar tareas que permitan a los niños y niñas concebir un punto de vista propio, sustentarlo mediante razones pertinentes, así como evaluar críticamente otras opiniones, las cuales pueden ser contrargumentadas (Arriagada & Osorio, 2019). Para ello, es fundamental que las actividades de argumentación, las consignas y los tópicos dejen espacios a los intereses, saberes o posicionamiento de los escolares con la finalidad de potenciar procesos que habiliten su palabra (Giménez et al., 2013). También es importante que los estudiantes se apropien de estrategias que les permitan ahondar

en sus propios posicionamientos sobre el mundo real y socializarlos, lo que favorece la disposición a actuar frente a la tarea de escritura y, por tanto, las operaciones cognitivas implicadas en el proceso de escritura.

Frente a lo anterior, consideramos que trabajar la escritura de géneros discursivos con predominancia argumentativa como la carta de opinión, implica escuchar las voces de los estudiantes. En efecto, se deben proponer temas relevantes desde su punto de vista, vinculados al mundo real y la participación ciudadana. Además, las temáticas deben ser opinables orientadas a emitir un juicio y adoptar una postura frente a una audiencia o destinatario concreto y real. En este sentido, las orientaciones que aquí se proponen son fundamentales para avanzar en el aprendizaje de la escritura y la argumentación. Como es sabido, ambas competencias constituyen habilidades complejas que comparten la necesidad de un proceso de enseñanza aprendizaje sistemático.

Ahora bien, un elemento clave del proceso de enseñanza aprendizaje de la composición escrita, tiene relación con la evaluación de la escritura de textos argumentativos. Al respecto, Parodi y Núñez (citados por Peón, 2004), basados en la teoría de Toulmin (2007) establecen los siguientes criterios (p. 44):

- La opinión y los argumentos no se relacionan con el tema de la tarea o el contexto no es argumentativo.
- No hay argumentación explícita, sino argumentos que la presuponen. Hay opinión seguida de argumentos no válidos, o se argumenta un argumento con otros argumentos no válidos o ideas no relacionadas.
- Hay opinión y por lo menos un argumento válido.
- Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos.
- Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.

En síntesis, el desarrollo de competencias complejas como la escritura y la argumentación requiere de un proceso de enseñanza aprendizaje sistemático en los diferentes ciclos educativos. Para ello, es importante trabajar la escritura de textos argumentativos en un contexto y no como algo solamente estructural. Es decir, que las tareas de escritura que se proponen a los estudiantes correspondan a situaciones reales,

tal como ocurre en los hechos cotidianos. Esto permite que los niños y niñas puedan manifestar su punto de vista, emitir un juicio y adoptar una postura frente a un tema. Desde esta perspectiva, la escuela contribuye a la formación de ciudadanos críticos y capaces de resolver problemas.

En este contexto, destacamos la importancia del asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de habilidades de escritura, dado que las prácticas de enseñanza aprendizaje en una línea adaptativa e inclusiva favorece el aprendizaje de todos los niños y niñas. Por este motivo, consideramos muy necesario realizar investigaciones situadas de escritura que incluyan la visión de los propios estudiantes en el desarrollo de habilidades de argumentativas que favorezcan su participación en la sociedad.

## **CAPITULO 3. Marco Metodológico**

### **3.1 Paradigma y enfoque investigativo**

El presente estudio se corresponde con un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo, puesto que se establecieron hipótesis y se determinaron variables que se analizan a través de métodos estadísticos para poder responder a la pregunta de investigación. Según Creswell (2012), un enfoque cuantitativo es un medio para probar y medir los objetivos de las teorías, examinando las relaciones entre las variables. Al respecto, Hernández et al., (2010) sostienen que este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de ésta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba. Es decir, se orienta a medir y estimar numéricamente las características del objeto de estudio. En coherencia con lo anterior, en esta investigación se trabaja con variables. En específico, se pretende observar el efecto que tiene el uso de CE como retroalimentación (variable independiente) sobre la producción escrita de cartas de opinión (variable dependiente).

### **3.2 Diseño Metodológico**

De acuerdo con el objetivo de esta investigación, se desarrolló un estudio de tipo comparativo, el cual tiene como propósito comparar si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que está siendo estudiado (Mcmillan & Schumacher, 2005). Otros autores se refieren a esta modalidad como un estudio de tipo descriptivo - comparativo, ya que toda investigación supone algún grado o modo de comparación (Salinas & Cárdenas, 2009). De este modo, el presente estudio describe el desempeño inicial obtenido por dos grupos de escolares en una misma tarea de escritura, luego se desarrolla una secuencia didáctica en la que proporciona retroalimentación a través de CE en dos modalidades distintas a cada grupo y, finalmente, se compara si existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del tratamiento.

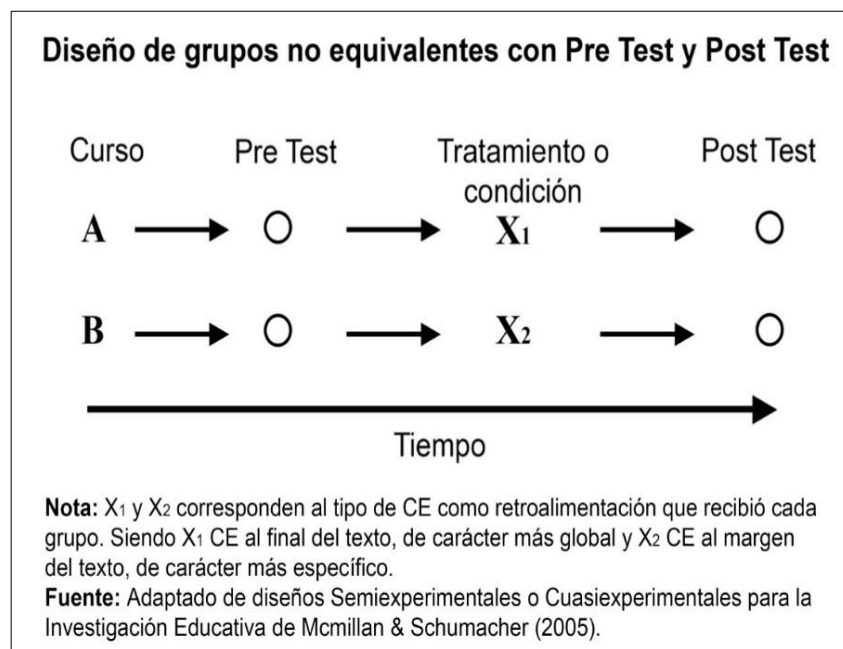
El diseño de investigación es de carácter cuasiexperimental, dado que los participantes no fueron asignados al azar. Es decir, se trabajó con grupos ya formados de ante mano o grupos intactos (Creswell, 2012). No obstante, en este tipo de

investigaciones se manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes (Hernández et al., 2010). Cabe destacar que este diseño es muy habitual y útil en educación, dado que a menudo es imposible asignar sujetos de manera aleatoria, ya sea por razones académico administrativas o éticas.

Entre los diversos tipos de cuasiexperimentos, el presente estudio considera un diseño de grupos de tratamiento y comparación no equivalentes. No se usó grupo control sin tratamiento, ya que, según Mcmillan & Schumacher (2005), “en las investigaciones educativas no es productivo comparar un grupo que recibe un tratamiento con un grupo que no recibe nada” (p. 319).

Los grupos no son equivalentes, ya que no hubo asignación al azar de los sujetos. Cada grupo (A y B) corresponde a un curso distinto previamente establecido, pero del mismo nivel educativo (octavo año básico). Por tanto, el diseño contempla primero la aplicación de un pre test, luego se administra la condición de tratamiento diferente a cada grupo y, finalmente, se aplica el pos test (Mcmillan & Schumacher, 2005). Este diseño está representado a continuación en la figura 1.

**Figura 1**



### 3.3 Población y muestra

La población está constituida por escolares de octavo año básico pertenecientes a la promoción 2020 de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Lota. La muestra está formada por clases intactas, pertenecientes a dos cursos de octavo año básico, pues -como se señaló anteriormente- no hubo asignación al azar de los grupos. Por tanto, se consideró un muestreo no probabilístico, en particular, un muestreo por conveniencia, debido al acceso a los cursos que constituyen la muestra. Al respecto, Mcmillan & Schumacher (2005), señalan que el muestreo por conveniencia corresponde a un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados. Ahora bien, dadas las condiciones del contexto, un requisito básico de inclusión de los niños en el análisis de la investigación, fue que participaran de todas las clases virtuales en que se implementó la SD.

De acuerdo con este criterio, de un total de 28 estudiantes del octavo año A y de un total de 23 estudiantes del octavo año B, la muestra se redujo a 15 niños que cumplieron con este requisito en cada uno de los cursos. De este modo, la muestra total quedó conformada por 30 estudiantes de octavo año básico. La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes y sus características.

**Tabla 1**

*Distribución de la Muestra por Curso*

Curso	Número	Edad Promedio	Mínimo	Máximo
A	15	13 años, 6 meses	13 años, 5 meses	15 años, 1 mes
B	15	13 años, 5 meses	13 años, 4 meses	16 años, 6 meses

**Fuente:** Elaboración propia

Cabe señalar que en ambos grupos había estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). No obstante, ninguno de ellos presentaba un diagnóstico relacionado con Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Escritura. Por ejemplo, dos estudiantes del grupo A presentaban NEE permanentes, uno de ellos con la edad máxima que indica la Tabla 1. En el grupo B, hay dos estudiantes con NEE de carácter transitorias, cuyas

edades no exceden la edad promedio. El escolar que presenta la edad máxima no tiene NEE derivadas de algún diagnóstico.

### **3.4 Instrumentos**

Para dar respuesta a los objetivos de investigación fue necesario diseñar dos instrumentos: una rúbrica analítica para evaluar la escritura de cartas de opinión y una escala de valoración tipo Likert para recoger información respecto de la apreciación de los y las participantes sobre la SD, el tipo de retroalimentación y el proceso de evaluación.

#### **3.4.1 La rúbrica**

El proceso de diseño de la rúbrica, implicó tres etapas: diseño del instrumento, validación del instrumento y análisis del nivel de concordancia entre correctores.

En la primera etapa, se realizó una revisión de la literatura especializada en el tema, la cual se expone en el marco referencial. En particular, se siguieron algunos criterios propuestos por Sotomayor et al. (2015) sobre la construcción de rúbricas y otras herramientas para evaluar la escritura en el aula. De este modo, se definieron tres dimensiones: adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión, además de sus respectivos subdimensiones. Asimismo, se consideraron cuatro niveles de desempeño con la finalidad de lograr limitar las posibles ambigüedades durante el proceso de corrección (Panadero & Jonsson, 2013).

Una vez definidas las dimensiones, subdimensiones y niveles de desempeño se procedió a elaborar la rúbrica analítica para evaluar la producción escrita de una carta de opinión.

La segunda etapa consistió en la validación del instrumento por un panel de juezas expertas, con el propósito de contar con observaciones sobre la pertinencia y coherencia de diversos aspectos del instrumento. Cabe señalar, que el número de jueces no está consensuado en la literatura, por tanto, este puede depender de los intereses del investigador (Carretero & Pérez, 2005; Gable & Wolf, 1993).

Frente a lo anterior, fueron escogidas tres expertas, quienes participaron en la validación del instrumento en tres fases. La información presentada en la Tabla 2 muestra algunas características de las juezas y los objetivos del proceso de evaluación.

**Tabla 2**

*Expertas que Participaron en la Validación del Instrumento*

<b>Experta</b>	<b>Área de especialidad</b>	<b>Propósito de la evaluación</b>
J1	Lingüista, investigadora en escritura	Evaluar la tarea de escritura y relevancia del instrumento.
J2	Lingüista, investigadora en escritura	Evaluar la coherencia entre dimensiones y niveles de desempeño.
J3	Magíster en Educación investigadora en retroalimentación a la escritura	Evaluar los niveles de desempeño (puntaje y etiquetas).

**Fuente:** Elaboración propia

**Fase 1:** La jueza 1, revisó el primer borrador de la rúbrica el cual fue corregido inmediatamente.

**Fase 2:** Las tres juezas revisaron el segundo borrador. Luego, de recibir las observaciones y sugerencias se procedió a corregir el instrumento por segunda vez.

**Fase 3:** La jueza 3 revisó la tercera versión de la rúbrica e hizo una última sugerencia. la cual se consideró en la versión final del instrumento.

En síntesis, la versión final del instrumento “Rúbrica para evaluar la escritura de una carta de opinión” (ver detalle en Anexo 5) se estructura como informa la Tabla 3, que muestra las dimensiones, subdimensiones y los puntajes máximos esperados por dimensión y la puntuación global.

**Tabla 3***Estructura de la rúbrica para evaluar cartas de opinión*

<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Puntaje Máximo</b>
Adecuación a la situación comunicativa	Tópico, propósito comunicativo, relación el destinatario y estructura propia del género	16
Coherencia	Relación entre tema, punto de vista y argumentos; suficiencia de información	16
Cohesión	Mantención/cambio de referentes	8
Ortografía	Uso de conectores Tildación, uso de letras	
Formato	Tamaño y tipo de letra, márgenes número de líneas	2
<b>Total</b>		<b>42</b>

**3.4.2 Escala de valoración**

En cuanto al segundo instrumento, se estructuró como una escala tipo Likert, con el propósito de recoger información sobre la valoración de los estudiantes sobre tres aspectos: el desarrollo de la SD de escritura, el uso de la rúbrica para la evaluación y la provisión de retroalimentación durante el proceso.

El proceso de diseño de la escala implicó dos etapas: la elaboración del instrumento y la validación por juicio de expertas. La primera etapa consistió en la selección de 10 enunciados o aseveraciones respecto de los tres aspectos antes mencionados. Ejemplo de ítems son los siguientes: “Los ejemplos de cartas de opinión vistos en clases me ayudaron a escribir mi carta”, “Me gustó saber de qué forma sería evaluada mi carta para hacer bien mi tarea” y “La manera en que recibí los comentarios escritos me facilitó la revisión y edición de mi carta”.

Se definieron tres posibilidades de respuestas para manifestar el nivel de acuerdo de los escolares frente a cada enunciado (0 = en desacuerdo, 1 = de acuerdo 2 = muy de acuerdo). Al respecto, Hernández et al. (2010) plantean que este tipo de decisiones depende de la capacidad de discriminación de los participantes. Es decir, si los sujetos tienen bajo nivel de discriminación es pertinente considerar hasta tres categorías. En el

caso de personas con un nivel educativo elevado o gran capacidad de discriminación, se pueden incluir un mayor número de categorías.

La segunda etapa fue la validación del instrumento por juicio de expertas. Cabe señalar que las expertas que participaron en la validación de la escala son las mismas que participaron en la validación del primer instrumento. Se les envió el instrumento con el propósito de evaluar la correspondencia entre los ítems, categorías de respuesta y los aspectos o dimensiones establecidas. Luego de recopilar la evaluación de las expertas, se revisaron dos ítems con la finalidad de corregir aspectos gramaticales de la redacción de los ítems.

### **3.5 Procedimientos**

A continuación, se describen las tres fases que se desarrollaron durante el cuasiexperimento: pre test, intervención o tratamiento y pos test. Hay que destacar que estas se llevaron a cabo de forma remota debido a la situación de pandemia producto del COVID- 19.

**Fase 1:** Durante la fase de pre test se evaluó la escritura a todos los estudiantes de octavo año básico (grupo A y B) que participaron de las clases de Lenguaje. Para ello se diseñó una tarea de escritura situada y significativa, es decir, la consigna que se les presentó a los estudiantes explicitaba una audiencia y un género discursivo (carta de opinión). En específico, se les solicitó a los estudiantes que escribieran una carta al director del colegio sobre un tema de su interés y relacionado con su contexto escolar, frente al cual debían adoptar una postura (ver Anexo 6). Este proceso se llevó a cabo a través de la plataforma Google Classroom, medio oficial que el establecimiento destinó para la educación remota a la cual los estudiantes podían acceder usando sus correos institucionales. A través de este medio se informó a los estudiantes la actividad que debían llevar a cabo, además se estableció un plazo de tres días como máximo para la entrega de la tarea. Cabe señalar que, con anterioridad, ya se les había comentado a los escolares acerca de la actividad (diagnóstico) y, también sobre las actividades que se desarrollarían con posterioridad. Además, se les colgó un video explicativo (grabado

con la herramienta Screencast-o-Matic) para orientar el desarrollo de dicha actividad. De este modo, los estudiantes trabajaron de forma asincrónica, es decir, desarrollaron la tarea de manera autónoma enviando sus escritos a través de la plataforma Classroom. Esto permitió que la mayoría de los estudiantes trabajara sus escritos de forma digital, ya que este medio integra otras herramientas, como documentos de Google y Drive.

El instrumento de evaluación es una rúbrica como se indicó anteriormente, con el objeto de evidenciar y describir la escritura de una carta de opinión en relación a las dimensiones, subdimensiones y niveles de desempeño antes mencionados.

**Fase 2:** Con posterioridad al pre test se diseñó una SD de escritura basada en la pedagogía del género, es decir, la enseñanza de la escritura se desarrolló a partir de las características propias de una carta de opinión. Esto implicó modelado de la profesora, negociación de la tarea con los estudiantes y, finalmente, el proceso de escritura. En la implementación de la SD participaron la profesora de asignatura y la profesora diferencial (la propia investigadora), siendo esta última quien lideró la ruta de aprendizaje en ambos grupos (A y B). Ahora bien, ambas docentes jugaron un rol muy importante para promover la continuidad en los procesos de aprendizaje y acompañamiento de los escolares. En particular, la profesora de asignatura se encargó de motivar y promover la participación al inicio de cada clase, lo que generó un compromiso en los niños y niñas con su aprendizaje. Además, fomentó la formulación de preguntas y reflexiones por parte de los estudiantes. Por su parte, la profesora diferencial se encargó de ofrecer instrucciones y consignas claras, con un lenguaje comprensible para el nivel. Además, modeló y ofreció ejemplos, relacionados con los propósitos personales y sociales de los estudiantes. Asimismo, la educadora diferencial generó dos cápsulas de procedimientos, las cuales se colgaron en la plataforma Classroom, con el propósito de explicar el trabajo que los estudiantes debían desarrollar de forma autónoma.

Durante el proceso de escritura, los estudiantes planificaron su texto de acuerdo a lo planteado en la consigna, la cual fue similar al pre test (ver anexo 6). Luego escribieron un primer borrador de manera autónoma en la plataforma antes mencionada y posteriormente enviaron sus escritos para ser revisados. En esta etapa los estudiantes recibieron retroalimentación a través de CE, los cuales fueron ofrecidos por ambas

profesoras. El grupo A recibió un CE global tipo carta, mientras que el grupo B recibió CE al margen de su texto. Por último, los estudiantes revisaron y editaron sus textos hasta obtener una versión final.

La implementación de la SD se desarrolló en seis clases remotas sincrónicas y asincrónicas de 45 minutos a la semana, a través de la plataforma Meet de Google. Considerando el contexto, cada grabación de clases y recursos de apoyo se colgaron en la plataforma classroom. Esta plataforma permitió generar actividades asincrónicas, por ejemplo, los estudiantes podían revisar las grabaciones de clases y realizar las actividades propuestas en periodos de tiempos diferenciados. La provisión de CE como retroalimentación a la escritura se realizó mediante Google Docs. Ahora bien, algunos escolares no tenían acceso a estas plataformas, por tanto, el mismo proceso se realizó a través de mensajes por WhatsApp.

**Tabla 4**

*Objetivos de Aprendizaje para cada sesión de la SD y el contexto en que se desarrollaron*

**OA 16:** Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo de clase</b>	<b>Contexto</b>
1	Reconocer los rasgos propios de una carta de opinión a través de la revisión de ejemplos y del chequeo de la rúbrica	Clase virtual en plataforma Meet
2	Describir los elementos centrales de la estructura de una carta de opinión de forma oral	Clase virtual en plataforma Meet
3	Comparar diferentes tipos de cartas distinguiendo diferencias y similitudes con una carta de opinión en un diagrama Ven	Clase virtual en plataforma Meet
4	Planificar la escritura de una carta de opinión según lo planteado en la consigna	Clase virtual en plataforma Meet
5	Escribir una carta de opinión de manera independiente	Trabajo autónomo en Classroom
6	Revisar y editar sus cartas a partir de los comentarios escritos entregados por las docentes	Trabajo autónomo en Classroom

**Fuente:** Elaboración propia.

**Fase 3:** Una vez que los estudiantes revisaron y editaron su texto, se obtuvo una versión final de su escrito. Esta se revisó con el mismo instrumento de evaluación del pre test, con la finalidad de evidenciar si existían diferencias antes y después del uso de CE como retroalimentación a la escritura de las cartas de opinión.

Al mismo tiempo, se les solicitó a los estudiantes responder la escala de valoración, con el propósito de recoger su punto de vista respecto de la SD, retroalimentación y evaluación.

### **3.6 Técnicas de manejo y análisis de la Información**

#### **3.6.1 Control de validez del instrumento rúbrica**

Para controlar la validez de los resultados, la rúbrica fue aplicada de manera independiente por la investigadora y un evaluador externo a la investigación, docente de Lenguaje y magíster en Ciencias de la Educación, con experiencia en enseñanza de escritura. Esta persona fue contactada por la profesora guía de tesis, quien le explicó las dimensiones y descriptores del instrumento, y la descripción de la tarea de escritura que realizaron los estudiantes. En una primera instancia, se recopilaron 35 escritos (pre test). De igual manera, en una segunda instancia, se revisaron 30 escritos (pos test). En total, ambas evaluadoras corrigieron 65 escritos.

Durante el proceso de evaluación de los escritos de los estudiantes, se auditó una submuestra de la aplicación de la rúbrica a 15 cartas, 7 de un curso y 8 del otro, para detectar a tiempo posibles incomprendiones de los descriptores que pusieran en riesgo la validez de los resultados. Esto permitió repasar los criterios en conjunto. Finalizadas las evaluaciones, se realizó un análisis del grado de concordancias entre correctores, mediante el índice Kappa de Cohen, que permite estimar las concordancias controlando el acuerdo por azar (Cerde y Villarroel, 2008).

**Tabla 5***Concordancia entre Correctores Pre y Pos Test*

Dimensiones	Índice Kappa de Cohen			
	Pre Test		Pos Test	
	Valor	Grado de concordancia	Valor	Grado de concordancia
Adecuación a la situación comunicativa	.80	Substancial	1.00	Kappa Perfecto
Coherencia	.96	Casi Perfecta	.71	Substancial
Cohesión	.86	Casi Perfecta	1.00	Kappa Perfecto

**Fuente:** Elaboración propia.

La Tabla 4 muestra los resultados de consistencia entre los correctores obtenidos en el pre y pos test. Los análisis evidencian un alto grado de acuerdo entre ambos evaluadores. Por lo tanto, habiendo validado los resultados, se calculó el puntaje final de cada estudiante promediando las puntuaciones de cada evaluador.

### 3.6.2 Análisis estadístico de los resultados

El análisis de los datos se realizó en un primer momento de manera intragrupo y posteriormente se comparó el desempeño alcanzado por ambos grupos en el pos test. Los resultados correspondientes a la escritura de una carta de opinión se analizaron de forma global y por dimensión. En cuanto a los datos recogidos mediante la escala de valoración, se analizaron por cada ítem. No obstante, el enunciado ocho también se analizó por curso.

Para el análisis estadístico, se creó una base de datos en planilla Excel, que contiene la información obtenida durante el proceso de recolección de datos. Esta información fue analizada con el software estadístico libre JASP 0.14.0. siguiendo los pasos que se presentan a continuación.

1. Análisis descriptivo a través de estadísticos de tendencia central (Media o M, Mediana o Me) y medidas de dispersión (desviación estándar o DE; puntaje mínimo y máximo), además de frecuencias y gráficas.

2. Verificación de la distribución de los datos. La prueba que se empleó para contrastar normalidad fue el test de Shapiro-Wilk, ya que la potencia estadística de esta prueba es alta cuando el tamaño de la muestra es  $\geq 30$  (Muñoz et al., 2019).

3. Selección de pruebas no paramétricas debido a que los datos no siguieron una distribución normal. En el caso de muestras relacionadas del mismo grupo, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para contrastes pre y pos test. La comparación inter grupos se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (grupo A y B).

## CAPITULO 4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el pre test, la comparación de desempeño pre y pos test del total de la muestra y de cada grupo. Además, se presenta la comparación de desempeño entre el grupo A y B en el pos test. Por último, se muestran los resultados de la escala de valoración correspondiente a la apreciación de los estudiantes respecto del trabajo realizado.

### 4.1 Resultados Descriptivos

**Tabla 6**

*Estadísticos Descriptivos sobre las Puntuaciones Obtenidas en el Pre Test*

<b>Dimensiones</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Me</b>	<b>DE</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Adecuación	30	13.0	13.5	2.7	4.0	16.0
Coherencia	30	13.5	14.0	2.8	4.0	16.0
Cohesión	30	6.9	7.0	0.8	5.0	8.0
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>33.8</b>	<b>35.0</b>	<b>5.3</b>	<b>13.0</b>	<b>40.0</b>

**Nota.** N = número de participantes; M = media; Me = mediana; DE= desviación estándar  
**Fuente:** Elaboración propia

En términos generales, se evidencian diferencias entre los puntajes mínimos y máximos obtenidos en el pre test. Es decir, hay estudiantes que alcanzaron un óptimo desempeño en la tarea de escritura, mientras que otros obtuvieron un desempeño más bajo. De manera global, podemos observar que el 50% de los estudiantes obtuvo un buen desempeño ( $Me = 35.0$ ), en cambio, el 50% restante se sitúa por debajo de este valor. El promedio de los desempeños obtenidos en la tarea de escritura es de ( $M = 33.8$ ,  $DS = 5.3$ ). En cuanto a los desempeños por dimensión, se evidencia que estos fueron similares en adecuación ( $M=13.0$ ,  $DS = 2.7$ ) y coherencia ( $M=13.0$ ,  $DS= 2.8$ ). Hay que destacar que en la dimensión cohesión se observa una menor dispersión de las puntuaciones ( $M= 6.9$ ,  $DS=0.8$ ) respecto al promedio.

**Tabla 7***Comparación Grupo A y Grupo B en el Pre Test*

Variables	Grupo A			Grupo B			U	P	R <sub>B</sub>
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3			
Adecuación	13.0	10.0	15.0	14.0	12.7	14.7	78.5	.162	- 0.30
Coherencia	13.0	12.0	16.0	15.0	13.0	16.0	86.0	.269	- 0.23
Cohesión	7.0	6.2	7.2	7.0	7.0	7.7	89.5	.321	- 0.20
<b>TOTAL</b>	33.5	28.7	37.0	36.0	33.7	37.2	83.0	.228	- 0.26

**Nota.** Me = Mediana; Q = Cuartiles; U = Prueba U de Mann Whitney; R<sub>B</sub> = corresponde a la correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto.

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se puede concluir de la tabla no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos al comparar su desempeño en la tarea de escritura que sirvió de pre test. Por lo tanto, el desempeño inicial de los grupos es equivalente.

#### 4.2 Resultados de la comparación de grupos relacionados

**Tabla 8***Comparación Antes y Después del Total de la Muestra*

Variable	Mediana	Mediana	Diferencia Estimada	W	P	R <sub>B</sub>
	Pre Test	Pos Test				
Adecuación	13.5	16.0	3.0	19.0	.000	-0.87
Coherencia	14.0	16.0	2.5	13.0	.000	-0.89
Cohesión	7.0	8.0	1.0	28.5	.011	-0.66
<b>Total</b>	35.0	39.0	4.5	12.0	.001	-0.93

**Nota.** La diferencia estimada corresponde al parámetro de localización Hodges Lehmann Estimate; W = rango con signo de Wilcoxon; R<sub>B</sub> corresponde a la correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto.

**Fuente:** Elaboración propia

Como podemos observar, existen diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto importante para cada una de las dimensiones: [adecuación ( $Me = 16.0$ ,  $W = 1.9$ ,  $p < .000$ ;  $R_B -0.87$ ); coherencia ( $Me = 16.0$ ,  $W = 1.3$ ,  $p < .000$ ;  $R_B -0.89$ ); cohesión ( $Me = 16.0$ ,  $W = 1.9$ ,  $p < .011$ ;  $R_B -0.66$ )]. En síntesis, el análisis global de los datos muestra que después de la implementación de la SD el desempeño de los participantes mejoró de manera significativa en todos los aspectos evaluados.

Las tablas que se presentan a continuación muestran las comparaciones entre el pre y pos test por separado, es decir, de acuerdo al tipo de CE provisto: CE global, al final del texto (Grupo A) y CE más específicos, al margen del texto (Grupo B).

**Tabla 9**

*Desempeño Pre y Pos Test Grupo A*

Variables	Pre Test			Pos Test			W	P	HL	R <sub>B</sub>
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3				
Adecuación	13.0	10.0	15.0	16.0	15.0	16.0	4.0	.004	-3.5	-0.91
Coherencia	13.0	12.0	16.0	16.0	14.0	16.0	2.0	.006	-3.0	-0.93
Cohesión	7.0	6.2	7.2	7.0	7.0	8.0	11.0	.095	-0.75	-0.60
<b>Total</b>	33.5	28.7	37.0	39.0	36.5	39.2	9.5	.004	-5.5	-0.84

**Nota.** Me = mediana; Q = cuartiles; HL= Hodges Lehmann Estimate parámetro de localización corresponde a la diferencia mediana estimada; W = rango con signo de Wilcoxon; R<sub>B</sub>= correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto.

**Fuente:** Elaboración propia

Se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto importante en las dimensiones [adecuación ( $Me = 16.0$ ,  $W = 4.0$ ,  $p < .004$ ;  $R_B -0.91$ ) y coherencia ( $Me = 16.0$ ,  $W = 2.0$ ,  $p < .006$ ;  $R_B -0.93$ )]. A pesar de que la dimensión cohesión evidencia diferencias, estas no logran ser estadísticamente significativas ( $Me = 7.0$ ,  $W = 11.0$ ,  $p > .095$ ;  $R_B -0.60$ ). Esto puede deberse a que el desempeño obtenido en el pre test fue cercano a la puntuación máxima. En general, la prueba de rangos de Wilcoxon mostró que el uso de CE al final del texto, como retroalimentación de carácter más global, mejoró el rendimiento obtenido en la tarea de escritura ( $Me = 39.$ ,  $W = 9.5$ ,  $p < .004$ ;  $R_B -0.84$ ). en comparación con la puntuación anterior ( $Me = 33.5$ ).

**Tabla 10***Desempeño Pre y Pos Test Grupo B*

Variables	Pre Test			Pos Test			W	P	HL	R <sub>B</sub>
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3				
Adecuación	14.0	12.7	14.7	16.0	15.0	16.0	6.0	.018	-2.0	-0.81
Coherencia	15.0	13.0	16.0	16.0	16.0	16.0	5.5	.016	-1.0	-0.83
Cohesión	7.0	7.0	7.7	8.0	7.0	8.0	4.5	.057	-1.0	-0.75
<b>Total</b>	36.0	33.7	37.2	39.0	38.0	40.0	0.0	.002	-3.8	-1.00

**Nota.** Me = mediana; Q = cuartiles; HL= Hodges Lehmann Estimate parámetro de localización corresponde a la diferencia mediana estimada; W = rango con signo de Wilcoxon; R<sub>B</sub> = correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto

**Fuente:** Elaboración propia

Al respecto, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto importante en las dimensiones [adecuación ( $Me = 16.0$ ,  $W = 6.0$ ,  $p < .018$ ;  $R_B -0,81$ ) y coherencia ( $Me = 16.0$ ,  $W = 5.5$ ,  $p < .016$ ;  $R_B -0,83$ )]. Si bien la dimensión cohesión presenta diferencias estas no alcanzan a ser estadísticamente significativas ( $Me = 8.0$ ,  $W = 4.5$ ,  $p > 0.57$ ;  $R_B -0.75$ ). Como se indicó anteriormente, esto puede deberse a que el desempeño obtenido en el pre test fue cercano a la puntuación máxima.

En general, la prueba de rangos de Wilcoxon mostró que el uso de CE al margen del texto, como retroalimentación de carácter más específico, mejoró el rendimiento obtenido en la tarea de escritura ( $Me = 39.0$ ,  $W = 0.0$ ,  $p < .002$ ;  $R_B -1.00$ ) en comparación con la puntuación anterior ( $Me = 36.0$ ).

### 4.3 Resultados de la comparación de grupos independientes

**Tabla 11**

*Comparación Grupo A y Grupo B en el Pos Test*

Variables	Grupo A			Grupo B			U	P	R <sub>B</sub>
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3			
Adecuación	16.0	15.0	16.0	15.0	15.0	16.0	125.0	.555	-0.11
Coherencia	16.0	14.5	16.0	16.0	16.0	16.0	81.0	.125	-0.28
Cohesión	7.0	7.0	8.0	8.0	7.0	8.0	86.5	.234	-0.23
<b>Total</b>	39.0	36.5	39.2	39.0	38.0	40.0	94.0	.441	-0.14

**Nota.** La diferencia estimada corresponde al parámetro de localización Hodges Lehmann Estimate; U = Prueba U de Mann Whitney; R<sub>B</sub> = correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto.

**Fuente:** Elaboración propia

En general, el test U de Mann Whitney muestra que la diferencia de medianas entre los grupos no es estadísticamente significativa ( $U = 94.0, p > .441$ ). Es decir, de acuerdo con los resultados presentados anteriormente, los estudiantes mejoraron sus de cartas de opinión con ambos tipos de CE como retroalimentación a la escritura.

**Tabla 12**

*Comparación de Diferencias Estimadas Grupo A y Grupo B en el Pre y Pos Test*

Variables	U	P	HL	R <sub>B</sub>
Adecuación	75.5	.126	-1.500	-0.329
Coherencia	95.0	.472	-2.237e -5	-0.156
Cohesión	109.0	.913	0.000	0.000
<b>Total</b>	93.5	.442	1.500	-0.169

**Nota.** La diferencia estimada corresponde al parámetro de localización Hodges Lehmann Estimate; U = Prueba U de Mann Whitney; R<sub>B</sub> = correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto.

**Fuente:** Elaboración propia

Como se puede concluir de la tabla no hubo diferencias estadísticamente significativas al contrastar las diferencias obtenidas por ambos grupos en el pre y pos test ( $U = 93.5, p > .442$ ).

#### **4.4 Resultados de la escala de valoración**

Respecto de los datos recogidos con la Escala de Valoración de la SD y CE como retroalimentación, primero se testeó su validez mediante un análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach) que resultó ser aceptable, con un  $\alpha.703$  de confiabilidad.

La Tabla 13 muestra los análisis descriptivos correspondiente a la apreciación de los 30 estudiantes respecto al trabajo realizado. Como se puede observar, ningún participante manifestó estar totalmente en desacuerdo con los ítems, por tanto, los resultados se presentan en dos niveles: “Ni muy de acuerdo ni en desacuerdo” y “De acuerdo”.

**Tabla 13**

*Resultados Escala de Valoración sobre la Implementación de la SD, Instrumento de Evaluación y Uso de CE*

Enunciados	Ni muy de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo	
	f	%	f	%
1. Me gusto la organización de cada una de clases en las que se trabajó la escritura de una "carta de opinión"	9	30	21	70.0
2. Me gustó poder elegir el tema sobre el cual escribí	8	26.7	22	73.3
3. Me gustó la participación conjunta de las profesoras y estudiantes en cada clase de la tarea de escritura	4	13.3	26	86.7
4. Los ejemplos de cartas de opinión vistos en clases me ayudaron a escribir mi carta	10	33.3	20	66.7
5. Me gustó saber de qué forma sería evaluada mi carta para hacer bien mi tarea	11	36.7	19	63.3
6. Me gustó recibir comentarios escritos durante la elaboración de mi carta	8	26.7	22	73.3
7. Recibir comentario escritos me ayudó a organizar mis ideas durante el proceso de escritura de la carta	13	43.3	17	57.7
8. La manera en que recibí los comentarios escritos me facilitó la revisión y edición de mi carta	7	23.3	23	76.7
9. Me gustó tener la oportunidad de mejorar mi carta	4	13.3	26	86.7
10. Ahora me siento más preparado para escribir una carta de opinión	5	16.7	25	83.3

**Fuente:** Elaboración propia

En general, los resultados evidencian una apreciación positiva de los estudiantes hacia la experiencia de aprendizaje, ya que los 10 ítems presentan una frecuencia de respuestas “De acuerdo” por sobre el 50% en los tres aspectos valorados: SD, evaluación y retroalimentación. Respecto a la SD, se destaca que el 86.7% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo con “la participación conjunta de las profesoras y estudiantes en cada clase de la tarea de escritura” (ítem 3). Es decir, se observa una valoración muy positiva sobre el trabajo colaborativo en el aula.

En cuanto a la valoración de los ítems de evaluación y retroalimentación, se destaca que el 73.3% de los participantes le gustó recibir comentarios escritos durante la elaboración de la carta (ítem 6). Asimismo, los resultados muestran que el 76.7% de los niños y niñas manifestaron un alto grado de acuerdo respecto a la manera en que recibieron los CE (ítem 8). Hay que destacar que el análisis por curso reveló que en ambos grupos la tendencia fue similar. En otras palabras, se evidenció que los CE al margen, de carácter más específico, y los CE al final del texto, de carácter más global fueron bien valorados por los estudiantes de cada curso. Además, se observa que el 86.7% de los escolares está de acuerdo con la oportunidad de mejorar sus textos, es decir, manifiestan una apreciación positiva respecto al proceso de revisión y edición de su escrito (ítem 9). Por último, el ítem 10, “Ahora me siento más preparado para escribir una carta de opinión” revela que el 83.3% de los estudiantes percibe estar capacitado y dispuesto para usar lo aprendido en tareas futuras.

## **CAPITULO 5. Discusión y Conclusiones**

### **5.1 Discusión**

El presente estudio busca contribuir al conocimiento sobre la importancia de proveer retroalimentación a la escritura en el contexto escolar desde una perspectiva adaptativa e inclusiva, con la finalidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. La investigación se realizó en el marco de la implementación de una SD de escritura que incluyó una tarea situada y significativa, es decir, una tarea con un sentido personal y funcional para los estudiantes, relacionada con propósitos que demanda el mundo real (Camps et al., 2003; Navarro et al., 2019; Zayas, 2012). De acuerdo con esto, la SD se diseñó e implementó considerando el contexto de las clases virtuales realizadas durante la pandemia por el COVID- 19. En este nuevo y complejo escenario, los equipos de aula han debido fortalecer el trabajo colaborativo con el propósito de generar situaciones más pertinentes y motivadoras para promover el aprendizaje de la escritura en clases no presenciales.

El género discursivo seleccionado para la SD fue la carta de opinión, ya que el currículum de octavo año básico considera como un objetivo de aprendizaje plantear puntos de vista y argumentos a través de textos escritos como la carta. Cabe señalar que la priorización curricular para la asignatura de Lengua y Literatura promueve la escritura de diversos géneros, mediante el enfoque procesual de escritura (MINEDUC, 2020).

Los resultados generales evidencian que la retroalimentación a la escritura que brinda el profesor a través de CE durante la implementación de una SD, mejoró de manera significativa la calidad de las cartas de opinión producidas por los escolares de octavo año básico que participaron del estudio. Esto corrobora lo que plantea la literatura respecto de la importancia de proveer retroalimentación al proceso de aprendizaje de la composición escrita (Graham et al., 2015; Lee, 2017; Parr & Timperley, 2010; Wilson et al., 2014), lo que implica proporcionar andamios y estrategias ajustadas a las necesidades de los estudiantes para que efectivamente puedan avanzar en su tarea de escritura (Thomson, 2013). La provisión de retroalimentación, a la luz de lo señalado por Sadler (1989), deja de manifiesto que los estudiantes mejoran su aprendizaje cuando

conocen la meta que se espera lograr, comparan su desempeño actual con dicha meta y participan de las acciones que conducen al cierre de la brecha. En este sentido, la retroalimentación juega un rol fundamental, pues promueve el aprendizaje y la disposición de los estudiantes para actuar frente a nuevas tareas de escritura (Álvarez & Difabio, 2018; Arancibia et al., 2019; Cano, 2016; Lee, 2017; Marks, 2019; Tapia et al., 2017; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020).

Junto con lo anterior, los resultados muestran que ambos grupos (A y B) independientemente del tipo de CE como retroalimentación, mejoraron de manera estadísticamente significativa su desempeño y, por tanto, la calidad de sus escritos en las dimensiones adecuación a la situación comunicativa y coherencia. Esto es muy relevante, puesto que estas dimensiones son indispensables para escribir un texto comunicativo comprensible (Sotomayor et al., 2015; Cassany, 1987 ; Sotomayor et al., 2016). No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos al comparar los resultados del pos test. Es decir, tanto los CE al margen, de carácter más específico, y los CE al final del texto, de carácter más global, favorecieron en los participantes el aprendizaje de la escritura de una carta de opinión.

Los resultados concuerdan con la literatura existente acerca de la importancia de proporcionar comentarios oportunos y personales, coherentes con una retroalimentación efectiva (Brookhart, 2008). En este sentido, otras características de la retroalimentación pueden haber sido más determinantes en los resultados que la diferencia entre el tipo de comentario. Al respecto, ambos tipos de CE incluyeron los principios y orientaciones fundamentales para una retroalimentación efectiva de la escritura. Es decir, en la provisión de comentarios se consideró una variedad de focos y modos, así como la entrega oportuna y el equilibrio en los juicios contenidos. Además, la retroalimentación y el uso de la rúbrica incluyó la evaluación como promoción del aprendizaje y la implementación de prácticas más justas e inclusivas de escritura en el aula (Ávila et al., 2020).

Hay que destacar que nuestros resultados se relacionan con los hallazgos de un metaanálisis realizado a estudios a nivel secundario y universitario, el cual sugiere que proporcionar retroalimentación positiva y centrada en la tarea tiene un impacto efectivo en el rendimiento académico de los estudiantes (Baliram & Youde, 2018). Asimismo, los

resultados de la presente investigación coinciden con algunos de los hallazgos de Koenka et al. (2019), quienes en una revisión sistemática de experimentos y cuasiexperimentos evidenciaron que los escolares que recibieron comentarios como retroalimentación en las tareas de escritura experimentaron un mejor desempeño y mayor motivación.

En nuestro estudio, el factor subjetivo se pudo apreciar a través de la aplicación de la escala de valoración con que los niños y niñas manifestaron su punto de vista respecto de la experiencia de aprendizaje que se llevó a cabo. Las respuestas permiten constatar que, en términos generales, los estudiantes valoraron positivamente el ciclo de aprendizaje formativo del que fueron partícipes. Esto corrobora la importancia de desarrollar intervenciones didácticas de escritura que incluyan el modelado de la tarea, la negociación del texto en torno a un género y la construcción final de este (Martin, 1999). Todo ello implica explicitar a los estudiantes los objetivos, las actividades y los criterios de producción del texto meta (Camps et al., 2003). En relación con la escritura del texto meta, los escolares evaluaron positivamente la oportunidad de poder elegir el tema de su escrito. Esto es muy relevante, pues permite que los niños le atribuyan un sentido personal y funcional a la tarea (Navarro et al., 2019; Onurbia, 2007; Zayas, 2012). En efecto, posibilita que un mayor número de estudiantes tenga éxito en el desarrollo de dicha tarea.

Respecto al instrumento de evaluación y retroalimentación, se revela que los escolares aprecian la transparencia en el proceso e instrumento de evaluación, así como los CE como retroalimentación. En este sentido, es preciso recordar la importancia de promover prácticas de evaluación de escritura más justas y comprensibles para los estudiantes (Picón, 2013; Navarro et al., 2019). En otras palabras, se debe ofrecer información detallada del proceso e instrumento de evaluación y proporcionar oportunidades de mejora con el propósito de que todos los escolares, puedan avanzar y demostrar su aprendizaje (Sotomayor et al., 2015; Vilà & Rodríguez, 2020). Ahora bien, llevar a cabo estas acciones requiere de un trabajo compartido entre los profesionales que intervienen en aula. En particular, el trabajo colaborativo y cooperativo entre la profesora de aula regular y la profesora diferencial, cuestión que fue altamente valorada por los estudiantes que participaron de las clases virtuales en que se implementó la SD.

Frente a lo anterior, la investigación realizada resalta el rol que juega la profesora diferencial al proponer un asesoramiento psicopedagógico a la planificación, desarrollo y revisión de la SD implementada en una dirección adaptativa e inclusiva. Esto es muy relevante, especialmente en el contexto actual como son las clases online o remotas producto de la pandemia, lo que conlleva un desafío para los docentes. Este nuevo escenario educativo nos insta a repensar las metodologías de enseñanza para atender a la diversidad de estudiantes (Echeita, 2020). Ciertamente, lo anterior es imprescindible, pues el año escolar 2020 ha sido complejo en temas de aprendizaje y profundización de brechas. En este sentido, la educadora diferencial jugó un rol muy importante, ya que no sólo prestó apoyos a los estudiantes con alguna NEE derivada de algún diagnóstico, sino que también promovió el desarrollo de habilidades de todos los niños y niñas. Asimismo, la intervención didáctica liderada por la profesora diferencial ayudó a prevenir retrasos en los aprendizajes. Esto demandó más adaptaciones y un mayor andamiaje para que todos los estudiantes pudieran acceder de manera significativa a los aprendizajes de la escritura propuestos en la priorización curricular vigente.

## **5.2 Conclusiones**

Para las conclusiones de esta investigación se han considerado, los objetivos, las hipótesis y los resultados obtenidos.

En relación con nuestro primer objetivo específico, que buscaba establecer si una SD adaptativa e inclusiva y con retroalimentación provista mediante comentarios escritos mejoraba la escritura de cartas de opinión de los participantes, se puede concluir lo siguiente:

- En primer lugar, los resultados muestran que todos los participantes lograron mejorar de manera significativa la calidad de la escritura de cartas de opinión. En efecto, los escolares mejoraron su rendimiento en los tres aspectos evaluados: adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión, siendo significativa la mejora en los dos primeros aspectos. Hay que destacar que los desempeños obtenidos en las dimensiones adecuación a la situación comunicativa y coherencia fueron aún más significativos.

- Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos se confirma la primera hipótesis, la cual planteaba que la implementación de una SD adaptativa e inclusiva con uso de CE

como retroalimentación mejora la escritura de cartas de opinión. En este sentido, destacamos la importancia de realizar intervenciones didácticas de escritura más justas e inclusivas, para ello es fundamental proponer a los estudiantes tareas de escritura situadas y significativas, con provisión de retroalimentación a través de CE.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscaba establecer si había diferencias en la calidad final de la escritura de cartas de opinión en función del tipo de CE, se concluye lo siguiente:

- El análisis de los resultados intra grupo reveló que no hubo diferencias estadísticamente significativas al comparar la calidad final de la escritura de cartas de opinión. En efecto, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas: adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión.
- Por tanto, a partir de los resultados obtenidos, rechazamos nuestra segunda hipótesis, la cual planteaba que los estudiantes que recibieron retroalimentación con CE específicos al margen del texto tendrían un mejor desempeño final en la escritura de una carta de opinión que los estudiantes que recibieron un CE global. Considerando que no hubo tales diferencias aceptamos la hipótesis alternativa. De modo que podemos concluir que ambos tipos de comentarios como retroalimentación favorecieron la escritura de una carta de opinión. Desde esta perspectiva, resaltamos la importancia de proporcionar a los estudiantes CE coherentes con una retroalimentación efectiva de la escritura en el aula.

En cuanto a nuestro tercer y último objetivo específico, el cual buscaba establecer la valoración de los estudiantes respecto de la implementación de la SD y uso de CE como retroalimentación, se concluye:

- En primer término, los escolares valoraron positivamente la implementación de la SD y el uso de CE como retroalimentación. Sin embargo, hay que hacer notar que al menos cuatro ítems evidencian un mayor nivel de acuerdo respecto de las acciones y prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo. Esto nos ha permitido constatar que, desde el punto de vista de los niños y niñas, es muy importante y relevante que los agentes que intervienen en el aula, particularmente, la profesora de aula y la profesora diferencial desarrollen un trabajo compartido o colaborativo dentro y fuera del aula. Asimismo, de las respuestas de los de estudiantes podemos inferir que aprecian las

distintas oportunidades de participación que se les ofrecieron durante la experiencia de aprendizaje. En segundo lugar, destacamos la importancia que reviste el brindar a los estudiantes oportunidades de mejorar sus textos, aspecto que fue altamente valorado por estos. Para ello, fue fundamental poner en práctica la evaluación formativa y retroalimentación, lo que favoreció el proceso de revisión y edición de su escrito. En tercer lugar, uno de los resultados más notables fue que al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje los escolares percibieron estar más preparados y dispuestos para usar lo aprendido en tareas futuras.

Con respecto al ítem que buscaba recoger la valoración sobre el tipo de CE como retroalimentación, podemos concluir que los participantes valoraron positivamente las dos formas en que recibieron dichos comentarios.

En síntesis, la investigación realizada muestra que todos los niños y niñas de octavo año básico participantes lograron mejorar la calidad de la escritura de una carta de opinión. De este modo, se evidencia la efectividad de la SD implementada, así como la provisión de retroalimentación a través de CE.

## **CAPITULO 6. Limitaciones y Proyecciones**

### **6.1 Limitaciones**

La primera limitación de esta tesis es el tamaño de la muestra, por tanto, la generalización de nuestros resultados está sujeta a las características y atributos propios de los participantes. Otro punto a considerar es que se trabajó con clases intactas, por tanto, no fue posible contar con un tercer grupo de tratamiento y comparación que permitiera precisar el efecto de las características de la SD más allá del tipo de CE. En efecto, los resultados sugieren que no es posible atribuir la mejora en la calidad de los escritos sólo a la provisión de retroalimentación a través de CE. Hay otros elementos propios de la implementación de la SD y características del feedback, que pueden haber sido determinantes en el buen desempeño obtenido por los estudiantes. Otra posible limitación tiene relación con la construcción de la rúbrica, pues a pesar de contar con validez de contenido (juicio de expertas) y análisis de consistencia entre correctores, no se realizó un proceso de análisis factorial.

Si bien la situación actual de enseñanza producto de la pandemia es una fortaleza para esta investigación, también se observaron limitantes como el escaso acceso a herramientas tecnológicas y conectividad limitada. Esto afectó la participación sistemática de todos los niños y niñas de octavo año básico, lo que redujo la muestra.

### **6.2 Proyecciones**

A la luz de los resultados planeados en esta tesis, las proyecciones de esta investigación son variadas y de distinta índole. Por una parte, hace falta investigaciones o experiencias de aprendizaje en el campo de la escritura en el contexto escolar, sobre todo, estudios empíricos en los que se trabaje la escritura desde una perspectiva situada, adaptativa e inclusiva con provisión de retroalimentación efectiva. En este sentido, el presente estudio puede ser replicado y mejorado, para lo cual es importante que futuras investigaciones sobre escritura consideren ampliar el tamaño de la muestra a otros niveles escolares. Al respecto, otra proyección de este estudio apunta la incorporación de un tercer grupo de comparación y tratamiento que incluya como condición otro tipo

de retroalimentación o controlar otras características de los comentarios como su modo o su contenido. Asimismo, se recomienda trabajar la escritura de otros géneros discursivos propios del contexto escolar. Por otra parte, se podrían efectuar mejoras en la construcción de la rúbrica o corroborar la fiabilidad de está aplicándola en poblaciones diversas.

Por último, queda pendiente en esta investigación una aproximación que contemple la indagación sobre las percepciones de las docentes acerca de la experiencia vivida. Por tanto, también es importante desarrollar estudios similares que contemplen modelos metodológicos mixtos.

## Referencias

- Álvarez, G., & Difabio, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8–23.  
<https://doi.org/10.18381/Ap.v10n1.996>
- Arancibia, B., Tapia, 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*, 52(100), 242–264.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Arriagada., F. & Osorio, J. (2019). Argumentación y Ciudadanía: El aporte de la escuela básica. *Paideia*, 64, 41-63
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santillana del Pacífico, S.A
- Ávila, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. En *Prácticas Para Justicia Educativa*.
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal. Siglo XXI.
- Baliram, N., & Youde, J. (2018). A Meta-analytic Synthesis: Examining the academic impacts of feedback on student achievement. *International Dialogues on Education Past and Present*, 5(2), 70–79.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Research of writing in primary education in Chile: A review of decade, 56(1), 59–84.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Bazerman, Ch. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En Ch. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What Writing does and how it does it. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practice* (pp. 309-340). London: lea
- Benítez, & Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos*, 23(2), 127-150.
- Benítez, R. (2009). Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita. *Onomázein*, 16, 191-209.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de

- composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition. The Psychology of Education and Instruction Series*
- Bonals, J. & Sánchez, M. (2007). *Manual de Asoramiento Psicopedógico*. Graó.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.  
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blackman, M., & Asención, Y. (2016). Retroalimentación de la escritura de estudiantes de español con “screencasts”: beneficios y retos. *Marco ELe Revista de Didáctica Español Como Segunda Lengua*, 23, 1–18.
- Blanco, R. (2018). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Bolívar, A., Arnáez, P., Villegas, M., & Hernández, Y. (2010). Recursos de cohesión en textos académicos: Un estudio comparativo. *Paradigma*, 31(2), 1011–2251.
- Brookhart, S., & Lazarus, S. (2017). Formative assessment for students with disabilities Formative. In *Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing Special Education Students and Formative Assessment*.
- Brookhart, S. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brookhart, S., & Chen, F. (2013). ToThe quality and effectiveness of descriptive rubrics *Educational Review*, 67(3), 343 - 368,  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A., & Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- Cano, E. (2016). Del feedback al feedforward. In N. Cabrera & R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Colección Transmedia XXI, (pp. 31–39).
- Carretero, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–551. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1989). Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet, Lenguaje y textos, 39, 39-47. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Cassany, D. (2009). *La composición escrita en E/LE*. revista de didáctica del español como lengua extranjera. (9): 47–66.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51), 149–162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Cisterna, V., & Garayzábal, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademeia*, 7(1), 31–52.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and cualitative research*
- Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (15), 77–104.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones. Morata.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Englert, C. S., Mariage, T., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- Espinosa, M., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>

- Espinosa, M. (2018). *Qué , cómo y por qué enseñan así los docentes*. [Tesis de doctorado, Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado]. Repositorio Conicyt.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y Aprendizaje. *Marco ELE:Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 24(24), 1–43.
- Fidalgo, R., Arrimada, M., & López, P. (2018). Un sistema de tutoría inteligente para la mejora de la competencia escrita del alumnado de primaria. *El Papel de La Psicología Hoy*, 1, 251–260. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Figueroa, J. (2018). *Escribir Explicaciones y Argumentaciones en la Escuela: Calidad de la escritura y lenguaje académico (habilidades y recursos) en estudiantes chilenos de 8° básico*. [tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional UC.
- [https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/22051/Compendio%20de%20art%C3%ADculos\\_Javiera\\_Figueroa\\_Miralles.pdf](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/22051/Compendio%20de%20art%C3%ADculos_Javiera_Figueroa_Miralles.pdf)
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8°. *Revista Signos*, 52(99), 31–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2020). Perfiles de escritores: calidad y recursos de lenguaje académico en ensayos escritos por estudiantes de 8° básico. 12(1), 105–133. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.336>
- Flower, L. (1993) *Problem-solving strategies for writing*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gable, R., & Wolf, M. (1993). *Instrument development in the affective domain: measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Kluwer Aca.
- García, N. (2014). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. NARCEA, S. A.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instructions in students with learning disabilities in writing product, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29, 1-31. <https://doi.org/10.2307/30035506>
- García, N., Marbán, J., Fidalgo, A., Arias, O., Gonzales, L., Mnaez, B., Rodríguez, C., Pacheco, D., Robledo, P., & Díez, C. (2006). La composición escrita en alumnos con Dificultades de Aprendizaje: enfoque psicológico e instruccional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 119–130.

- Giménez, G., Stancato, C., Subtil, C., Colafigli, L., Reinaldi, A., Cacciavinalli, C., Maina, Melisa. (2013). Opinar y decir lo propio: Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldres, E., Badwell, P., & Ana, D. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. En *Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile*.
- Graham, S, Harris, K., & Hebert, M. (2011). Informing writing: The Benefits of Formative Assessment. In *Carnegie Corporation of New York*.
- Graham, Steve, Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). The University of Chicago Press. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523–547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, J. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing* ( and applications In C. M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Longman.
- Hernández, R., Fernanéz, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill Educación.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Jarpa, M. (2019) Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Kimanzi, P. R., Bwire, A. & Miima, F. (2019). Influence of teacher feedback techniques

- on students' essay writing skills in english language in secondary schools in Nairobi County, Kenya. *International Academic Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 181-211.
- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- Koster, M., Tribushinina, E., Jong, P., & van den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write : A meta -analysis o of Writing Intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274.
- Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer.
- Limia, S., Deaño, M., Conde, Á., Iglesias, V., Alfonso, S., & Tellado, F. (2017). Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3º a 6º grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 61. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.975>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de Proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51–52), 217–230. <https://doi.org/10.4067/S071809342002005100014>
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123-155).Continuum.
- Marks, T. (2019). Feedforward Instruction in Legal Research. *Perspectives: Teaching Legal Research and Writing* 27(2), 50–59.
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. PEARSON EDUCACIÓN.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020, 26 de junio). *Implementación de la Priorización Curricular en forma remota y presencial*. Resolución Exenta N° 2765. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209381\\_recurso\\_pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209381_recurso_pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Priorización Curricular, Covid-19*. Unidad de Curriculum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177739\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177739_archivo_01.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Resultados nacionales aprendizaje de escritura SIMCE 2018*. Unidad de Curriculum y Evaluación. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT\\_Nacional\\_Resultados\\_educativos\\_2019](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019).

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015*. Educación especial. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Programa de Estudio de Lengua y Literatura Octavo básico*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-18967\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-18967_programa.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares de 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación [en línea]. [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos36703\\_Bases\\_curriculares\\_1\\_medio.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos36703_Bases_curriculares_1_medio.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Decreto N° 83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación*. Educación especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE). Educación especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Miras, M. (2000a). La escritura reflexiva . Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65–80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Miras, M. (2000b). La escritura reflexiva . Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe Resumen. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65–80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. In Universidad Autónoma Metropolitana (Eds.), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula* (pp. 25–53).
- Muñoz, P., Escobar, L., & Acalo, T. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Perfiles*, 21(1), 1–11.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., & Gómez Vera, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Revista Meta:*

*Avaliação*, 11(31), 1–35. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nordrum, L., Evans, K., & Gustafsson, M. (2013). Comparing student learning experiences of in text commentary and rubric, articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(8), 919–940. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.758229>
- Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321–348).
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20(20), 7–29.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- 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>
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- Peón Z., M. (2004). Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento. (Tesis doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Peterson, S., & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15(2), 86–99. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.003>
- Picón, É. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 79–94.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En: VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.
- Prior, P. (2006). *A Sociocultural Theory of Writing*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J.

- Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (p. 54–66). The Guilford Press.
- Rodríguez, C., González, P., Álvarez, L., Cerezo, R., García, J., González, J., Alvarez, D., & Bernardo, A. (2010). Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tdah). *Papeles Del Psicologo*, 31(2), 211–220.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Salinas, P., & Cardenas, M. (2009). Métodos de investigación Social. CIESPAL
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43–64.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Sarvestani, M. S., & Pishkar, K. (2015). The effect of written corrective feedback on writing accuracy of intermediate learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 2046-2052. <https://doi.org/10.17507/tp1s.0510.10>
- Sommers, N. (2013). *Responding to Student Writers*. Bedford.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A., & Natalia Ávila. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción Evaluación Onomázein*, 34, 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Stagg, S. (2010). WHAT WORKS ? Research into Practice. *The Literacy and Numeracy Secretariat and the Ontario Association of Deans of Education*, 19, 1–5.
- Tapia-Ladino, M., Gutiérrez, B., & 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.rcec>
- Tapia, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 30, 254–268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>
- Tapia, M., & Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. *Letras*, 51(79), 9–10.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54).  
<https://doi.org/10.4067/s0718-09342003005400009>

- Tapia, M., Correa, R., & Arancibia, B. (2017). Retroalimentación Con Comentarios Escritos de Ajuste Al Género en El Proceso de Elaboración de Tesis de Programas de Formación de Profesores. *Lenguas Modernas*, 50(50),175-192.
- Tapia, M., Correa, R., Ortiz, M., & Neira, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno Wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 90(253), 553–571.
- Thirakunkovit, S., & Chamcharatsri, B. (2019). A meta-analysis of effectiveness of teacher and peer feedback: Implications for writing instructions and research. *Asian EFL Journal*, 21(1), 140–170.
- Thomson, I. (2013).The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity. *Research in the Teaching of English* 47(3), 247-275.
- Valencia, M., & Caicedo, A. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado. *Revista Ces Psicología*, 8(2), 1–30.
- Vilà, M., & Rodríguez, C. (2020). Rúbricas y evaluación de géneros discursivos. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 88, 45–53.
- Vilá i Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.
- Van Eemeren, FH, Grootendorst, R., Henkemans, FS, Blair, JA, Johnson, RH, Krabbe, ECW, Plantin, C., Walton, DN, Willard, CA, et al. (1996). Fundamentos de la teoría de la argumentación: un manual de antecedentes históricos y desarrollos contemporáneos. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van Dijk, T. (1980). Coherencia. En *Texto y Contexto: Semántica y Pragmática del Discurso* (Cátedra, pp. 147–178).
- Walk, K. (2008). *Teaching with Writing: A Guide for Faculty and Graduate Students*. The Trustees of Princeton University
- Wiliam, D. (2018). Feedback: At the Heart of - But Definitely Not All of - Formative Assessment. In I. A. A. L. & J. K. S. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 3–28). <https://doi.org/10.1017/9781316832134.003>
- Wilson, J., Olinghouse, N., & Andrada, G. (2014). Does Automated Feedback Improve Writing Quality? *Learning Disabilities: A Contemporary*, 12(1), 93–118.
- Wong, B. (1998). Reflections on current attainments and future directions in writing intervention research in learning disabilities. En T. E. Scruggs & M. A. Martropieri

(Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp 127-149). Connecticut: JAI PRESS INC

Yang, Y. (2016). Teaching Chinese College ESL Writing: A Genre-based Approach. *English Language Teaching*, 9(9), 36–44.

Yin, J. (2018). A Review on Researches of “Genre-Based Teaching Approaches” in Recent 20 Years in China. *International Journal of Secondary Education*, 6(1), 16. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20180601.14>

Zarrinabadi, N., & Rezazadeh, M. (2020). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research*, 00(0), 1–18. <https://doi.org/10.1177/1362168820960725>

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63–85.

## ANEXOS

### Anexo 1: Carta para director (a)



Concepción, 06 octubre 2020

Señor  
Oscar Bórquez  
Director Colegio Niño Jesús  
Presente

Estimado Director,

Junto con saludarle, me dirijo a usted como Investigadora del Proyecto Fondecyt 1180586, sobre retroalimentación a la escritura. El equipo de investigación lo dirige la Dra. Mónica Tapia Ladino, Vicerrectora de Investigación y Postgrado de la UCSC.

En el marco de la investigación, se contempla el desarrollo de tesis de magíster como la de la profesora Claudia Retamal, de la cual soy profesora guía. El tema de la tesis es la retroalimentación a cartas de opinión escritas por niños de 8vo año básico, con y sin NEE.

La investigación de la profesora consiste en la implementación de una secuencia didáctica que contempla un diagnóstico, intervención y evaluación final de la carta a través una rúbrica analítica. La mitad de los estudiantes recibirán retroalimentación global y la otra mitad, comentarios específicos. El objetivo es comparar qué tipo de retroalimentación resulta más efectiva para mejorar la calidad de los escritos. El tiempo de implementación es de 03 sesiones sincrónicas vía plataforma *on line* y 02 sesiones asincrónicas de trabajo individual del estudiante.

Los datos serán manejados solo con fines investigativos, cautelando la identidad del establecimiento y de los estudiantes. No obstante, los estudiantes serán beneficiados con la actividad pues les permitirá desarrollar sus habilidades de escritura. En este contexto, le solicitamos que se le den las facilidades a la prof. Retamal para realizar su trabajo en el marco de las clases de Lenguaje, en coordinación con la docente dela asignatura de ambos octavos.

Como forma de retribuir al establecimiento, se contempla presentar la experiencia y sus resultados al cuerpo docente, pues la retroalimentación tendrá un enfoque de proceso, alineada con las orientaciones de la política que impulsa el ministerio para la evaluación en aula.

Quedamos atentas a su respuesta y consultas. Para comunicación personal, mis contactos son: barancib@ucsc.cl, fono 41-2345630.

Saluda muy atentamente a usted y desde ya agradecida de su atención y disposición,

Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

## Anexo 2: Carta de solicitud para la revisión de la rúbrica por juicio de expertos



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Concepción, 02 de octubre de 2020

ESTIMADO(A) EVALUADOR(A):

En el marco del desarrollo de la Tesis para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial, estoy desarrollando una investigación, cuyo propósito es analizar la efectividad que tiene la implementación de una secuencia didáctica inclusiva con uso de comentarios escritos para retroalimentar la producción de una carta de opinión escolares en octavo año básico. El estudio considera un diagnóstico, la implementación una secuencia didáctica y una evaluación final. Durante el proceso, se les proveerá feedback mediante comentarios escritos a dos grupos de estudiantes. Sin embargo, un grupo va recibir comentarios escritos al margen, mientras que el otro grupo, recibirá comentarios generales al final de su escrito.

Este estudio considera como instrumento una rúbrica analítica para evaluar la escritura de una carta de opinión. Las dimensiones que se consideraron son: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y organización textual. Estos criterios han sido caracterizados y descritos en cuatro niveles de desempeño (inicial, en desarrollo, logrado y destacado). Además, a cada nivel se le ha asignado un puntaje, siendo el puntaje máximo de cuatro puntos. Sin embargo, se ha determinado que dos de los criterios a evaluar son de mayor relevancia en el desarrollo de la tarea, por tanto, tienen una mayor ponderación.

Por tal motivo, y en su condición de experto, le solicito emitir su juicio respecto de este instrumento. Sus observaciones serán de mucha utilidad para determinar el grado de pertinencia y claridad, respecto del objetivo señalado.

Agradeciendo de antemano su colaboración, se despide atte.,

Claudia Retamal Rivera

**Anexo 3:** Carta de solicitud para la revisión de la escala de valoración por juicio de expertos.



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Concepción, 26 de noviembre del 2020

ESTIMADO(A) EVALUADOR(A):

En el marco del desarrollo de la Tesis para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial, estoy desarrollando una investigación, cuyo propósito es analizar la efectividad que tiene la implementación de una Secuencia Didáctica (SD) y el uso de Comentarios Escritos (CE) como retroalimentación a la producción de una carta de opinión en escolares de octavo año básico. El estudio considera un diagnóstico, la implementación una secuencia didáctica y una evaluación final. Durante el proceso, se les proveerá feedback mediante comentarios escritos a dos grupos de estudiantes. Sin embargo, un grupo va a recibir comentarios escritos al margen, mientras que el otro grupo, recibirá comentarios generales al final de su escrito.

Este estudio considera como instrumento una escala de valoración o apreciación tipo Likert, elaborada especialmente para presente investigación con el fin de recoger información sobre la valoración u opinión de los escolares, respecto de la implementación de la SD y el uso de CE como retroalimentación a la producción de una carta de opinión. El instrumentó consta de 10 aseveraciones o ítems frente a los cuales los estudiantes indicarán su nivel de acuerdo o identificación. Cada ítem, tiene tres posibilidades de respuesta: Muy de acuerdo, de acuerdo y en desacuerdo.

Por tal motivo, y en su condición de experto, le solicito emitir su juicio respecto de este instrumento. Sus observaciones serán de mucha utilidad para determinar el grado de pertinencia y claridad, respecto del propósito señalado.

Agradeciendo de antemano su colaboración, se despide atte.,

Claudia Retamal Rivera

**Anexo 4:** Escala de valoración de la implementación de una SD de escritura y el uso CE como retroalimentación a la producción de una carta de opinión.

Nº	Ítems	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Observaciones
1	Me gustó la organización de cada una de las clases en que se trabajó la escritura de una “carta de opinión”.				
2	Me gustó poder elegir el tema sobre el cual escribí.				
3	Me gustó la participación conjunta de las profesoras y estudiantes en cada clase de la tarea de escritura.				
4	Los ejemplos de cartas de opinión vistos en clases me ayudaron a escribir mi carta.				
5	Me gustó saber de qué forma sería evaluada mi carta para hacer bien mi tarea.				
6	Me gustó recibir comentarios escritos durante la elaboración de mi carta.				
7	Recibir comentarios escritos me ayudó a organizar mis ideas durante el proceso de escritura de la carta.				
8	La manera en que recibí los comentarios escritos me facilitó la revisión y edición de mi carta.				
9	Me gustó tener la oportunidad de mejorar mi carta.				
10	Ahora me siento más preparado para escribir una carta de opinión.				

**Anexo 5:** Rúbrica analítica para evaluar la escritura de una carta de opinión

Dimensiones	Niveles de Desempeño				Puntos
	Nivel 1 Inicial (0.5 puntos)	Nivel 2 En desarrollo (1 punto)	Nivel 3 Logrado (1.5 puntos)	Nivel 4 Destacado (2 puntos)	
<b>Adecuación a la situación comunicativa :</b>	La carta aborda muy escasamente el tema planteado en la consigna. Necesita mejorar.	La carta aborda el tema planteado en la consigna, aunque se desvía hacia otros temas.	La carta rara vez se desvía del tema planteado en la consigna.	La carta alude en todo momento al tema planteado en la consigna.	<b>4</b>
-Tópico -Propósito -Relación con el destinatario -Género	La carta no explicita una opinión o punto de vista del autor con suficiente claridad sobre el tema planteado en la consigna y cuesta deducirla del contexto. O bien presenta el tema en una modalidad distinta (narra, informa, describe, etc.). Necesita mejorar.	La carta no explicita con claridad la opinión o punto de vista del autor sobre el tema planteado en la consigna, aunque se deduce del contexto.	La carta presenta la opinión o punto de vista del autor sobre el tema planteado en la consigna, aunque no de forma evidente.	La carta explicita con claridad la opinión o punto de vista del autor sobre el tema planteado en la consigna.	<b>4</b>

<b>Cada subdimensión se multiplica (X2)</b>	La carta no se dirige al destinatario o bien necesita mejorar el uso del lenguaje para que sea adecuado a un registro formal.	La carta se dirige al destinatario empleando con frecuencia un lenguaje no adecuado, pues presenta abundantes marcas de informalidad u oralidad (hasta dos de cada una).	La carta se dirige al destinatario empleando generalmente un lenguaje adecuado, pero presenta algunas marcas de informalidad u oralidad (hasta una de cada una)	La carta se dirige al destinatario empleando siempre un lenguaje adecuado, en un registro formal.	<b>4</b>
	El texto necesita mejorar su estructura para que corresponda a una carta, pues no se observa sus partes típicas.	El texto presenta al menos los siguientes elementos propios de una carta: -saludo -cuerpo: en el que expresa su punto de vista y argumentos. - Firma.	El texto presenta al menos los siguientes elementos propios de la estructura de una carta: -saludo -cuerpo: en el que expresa su punto de vista y argumentos. -cierre o despedida: concluye con una idea relacionada con su punto de vista que no es necesariamente una propuesta.	El texto presenta la estructura propia de una carta: -fecha -saludo o vocativo inicial. -cuerpo: en el que se distinguen la presentación del tema, punto de vista y argumentos. -cierre o despedida: finaliza con una propuesta relacionada con su punto de vista. -Firma	<b>4</b>
<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1</b> Inicial (0.5 puntos)	<b>Nivel 2</b> En desarrollo (1 punto)	<b>Nivel 3</b> Logrado (1.5 puntos)	<b>Nivel 4</b> Destacado (2 puntos)	
<b>Coherencia:</b>	Al comienzo de la carta no se menciona explícitamente el tema	Al comienzo de la carta se presenta de manera imprecisa el	Al comienzo de la carta se explicita el tema sobre el cual se	Al comienzo de la carta se explicita con precisión el tema	<b>4</b>

<p>Relación entre el tema, punto de vista y argumentos.</p> <p>-Suficiencia de información</p> <p><b>Cada subdimensión se multiplica (X2)</b></p>	sobre el cual se va a opinar.	tema sobre el cual se va a opinar.	va a opinar. A pesar de que pueda haber algunas digresiones ocasionales.	sobre el cual se va a opinar.	
	No se manifiesta un punto de vista respecto del tema o necesita mejorar la relación con el tema.	El punto de vista manifestado por el autor se relaciona muy escasamente con el tema sobre el cual se va a opinar.	El punto de vista manifestado por el autor se relaciona parcialmente con el tema sobre el cual se va a opinar.	El punto de vista manifestado por el autor se relaciona plenamente con el tema sobre el cual se va a opinar.	<b>4</b>
	La carta no presenta argumentos para sostener el punto de vista o necesita mejorar para que los argumentos no sean contradictorios con el punto de vista.	La carta presenta uno o más argumentos no relacionados con el punto de vista planteado por el autor. O que contienen contradicciones o digresiones no pertinentes.	La carta presenta uno o más argumentos o razones no suficientemente relacionados con el punto de vista planteado por el autor.	La carta presenta uno o más argumentos o razones relacionados con el tema y el punto de vista planteado por el autor.	<b>4</b>
	Los argumentos o razones no se desarrollan. Necesita mejorar.	Los argumentos o razones están escasamente desarrollados o no justifican con claridad la opinión o punto de vista planteado por el autor.	Los argumentos o razones están parcialmente desarrollados para justificar o aclarar la opinión o punto de vista del autor respecto del tema.	Los argumentos o razones están suficientemente desarrollados para justificar o aclarar la opinión o punto de vista del autor respecto del tema.	<b>4</b>
<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Nivel 4</b>	

	Inicial (1 punto)	En desarrollo (2 puntos)	Logrado (3 puntos)	Destacado (4 puntos)	
<b>Cohesión:</b> mantención de los referentes y conectores	Necesita mejorar el uso nombres, pronombres, sinónimos u otros, para que no se pierden referentes.	En la carta se pierden referentes (de qué se está hablando) debido a frecuentes fallos en el uso de nombres, pronombres, sinónimos u otros.	En la carta se mantienen los referentes (de qué se está hablando) gracias al uso adecuado de nombres, pronombres, sinónimos u otros, aunque, puede haber algunos fallos.	En la carta se mantienen siempre los referentes (de qué se está hablando) gracias al uso adecuado de nombres, pronombres, sinónimos u otros.	<b>4</b>
	Necesita mejorar uso de conectores para que no falten o aparezcan mal empleados.	La carta presenta conectores a veces bien empleados, pero no variados. Contiene abundantes errores u omisiones.	La carta presenta conectores frecuentemente bien empleados y variados, con escasos errores u omisiones.	La carta presenta conectores siempre bien empleados y variados. No presenta errores ni omisiones.	<b>4</b>
<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1</b> Inicial (0.5 puntos)	<b>Nivel 2</b> En desarrollo (1 punto)	<b>Nivel 3</b> Logrado (2 puntos)		
<b>Ortografía</b>	El texto presenta frecuentes errores ortográficos de tipo literal y acentual. Necesita mejorar.	El texto presenta algunos errores ortográficos de tipo literal y/o acentual (hasta tres de cada uno).	El texto no presenta errores ortográficos de tipo literal (uso de letras) ni acentual (uso de tilde).		<b>2</b>
<b>Formato</b>	La presentación del texto necesita mejorar los límites fijados,	La presentación del texto se ajusta parcialmente a los	La presentación del texto se ajusta perfectamente dentro		<b>2</b>

	pues la extensión del texto sobrepasa o disminuye por mucho. O bien no se ajusta al tipo y tamaño de letra.	límites fijados (hasta 10 líneas). Además, incluye al menos uno de los siguientes elementos:  tipo de letra (arial)  -tamaño de letra (11 o 12)	de los límites fijados (15 líneas), tipo de letra (arial), tamaño de letra (11 o 12).		
				<b>Puntaje obtenido</b>	<b>44</b>

## Anexo 6: Consigna del pre test

### Consigna

Los directores y representantes de los centros de padres y apoderados de la comuna de Lota se han reunido para tratar el tema del uso del uniforme escolar durante el 2021. De este encuentro surgieron dos propuestas muy distintas: que los estudiantes asistan a clases con el buzo de cada establecimiento o que asistan con ropa de color durante el 2021. Sin embargo, antes de tomar una decisión consideraron necesario conocer punto de vista de los estudiantes acordando que los estudiantes elijan algunos de los dos temas propuestos y entreguen su opinión en una carta.

Escribe una carta al director del colegio en la que expreses tu opinión respecto del tema que has seleccionado. La opinión debe reflejar tu postura o punto de vista personal frente al tema (a favor o en contra). Además, debes escribir uno o más argumentos o razones que justifiquen tu postura sobre el tema seleccionado y finalizar con una propuesta relacionada con tu punto de vista.

## Consigna del pos test

### Consigna

El Ministro de Educación está pensando en realizar cambios para que los estudiantes puedan aprender de forma segura. Sin embargo, antes de realizar estos cambios ha decidido conocer la opinión de los estudiantes y, así tomar la mejor decisión **sobre dos temas: Las clases online producto de la pandemia por coronavirus y el retorno a clases presenciales durante el 2020.**

Para conocer el punto de vista de los estudiantes, el ministro ha solicitado a los colegios que los estudiantes de octavo año básico **elijan algunos de los dos temas propuestos** y entreguen su opinión en una carta.

Escribe una carta al Ministro de Educación en la que expreses tu opinión respecto del tema que has seleccionado. La opinión debe reflejar tu postura o punto de vista personal frente al tema (a favor o en contra). Además, debes escribir uno o más argumentos o razones que justifiquen tu postura sobre el tema seleccionado y finalizar con una propuesta relacionada con tu punto de vista.

## Anexo 6: Ejemplos de comentarios escritos al margen del texto.


Lota 17/11/2020

Querido ministro Raúl Figueroa:


Junto con saludarle cordialmente, quisiera dar mi opinión al respecto sobre el regreso a clases 2020 de forma presencial, estoy en desacuerdo por que aun no se encuentra una vacuna están en proceso de hacerla aparte se demoran en encontrar una, no tenemos un futuro seguro, no podemos regresar a clases presenciales ya que la cifra de contagios sube y no baja nada, en Lota estamos en cuarentena y no se puede salir ahora hay que sacar salvoconducto para todo, los niños de primero básico no saben lo que es distancia social a ellos les gusta correr por el patio todos juntos y eso no se puede en estas condiciones, las inspectoras no van a andar todos los recreos viendo que estemos a una distancia social o no van a andar por curso cada 10 minutos desinfectando, hay alumnos que viven con gente de población de riesgo no pueden arriesgarse a que les pase nada por que el virus es tan potente que puede llegar hasta fallecer una persona, ojala pueda tomar la decisión más adecuada y esa sea que las clases presenciales se realicen cuando la pandemia haya acabado, para poder estar seguros y obviamente estar con las medidas sanitarias.

Me despido cordialmente.


Katherine Pavez Quezada  
Curso 8° año B  
Colegio Niño Jesús

 claudia retamal 13:46 Hoy ✓ ⋮


Felicitaciones por cumplir con la actividad solicitada.

 marta jorquera 13:42 Hoy ✓ ⋮

Recuerde el uso de lenguaje formal.

 marta jorquera 13:43 Hoy ✓ ⋮

Utilice signos de puntuación, por ejemplo: uso de la coma. en el cuerpo de la carta para una mejor comprensión.

 claudia retamal 13:47 Hoy ✓ ⋮

Recuerda que tus argumentos tienen que estar relacionados con tu punto de vista.

## **Anexo 7: Ejemplo de comentarios escritos al final del texto**

Lota, 20 de Noviembre 2020

Estimado:

Junto con saludar, le escribo esta carta para dar mi opinión acerca del retorno a clases durante el 2020. Sinceramente opino que esta mal volver a dichas clases, ¿Por qué? Simplemente por el hecho de que la pandemia aún continúa, por lo que sería muy riesgoso, volver a estudiar presencialmente, primeramente porque a pesar de que se cumplan las reglas sanitarias, seguirá existiendo la posibilidad de que alguien contagie el Covid-19, aparte de que si esto sucediera, la probabilidad de que los estudiantes contagien a sus padres, hermanos, tíos, abuelos, etc, es demasiado alta, y los alumnos, junto a sus familias, no pueden correr tal riesgo.

Así que, mi propuesta, la cual es muy sencilla, es que deberían continuar las clases virtuales hasta que esto del covid se termine definitivamente.

Esperando que se encuentre muy bien, me despido.  
Saludos Cordiales.

Atentamente:  
Óscar Pérez 8-A

**Buen día Óscar, hemos recibido tu carta y debemos señalar algunas cosas:**

- **Primero, felicitaciones por el trabajo realizado.**
- **Sugerimos leer la consigna nuevamente para verificar el destinatario.**
- **Recuerda utilizar un lenguaje formal**
- **Revise la ortografía en su texto.**

**Esperamos haber sido claras y que puedas mejorar tu carta.  
Saludos y que tengas una buena semana.**

**Atte:**

**Profesoras Marta Jorquera - Claudia Retamal.**



**MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

<b>Título de la Tesis:</b> Efectividad de una secuencia didáctica inclusiva de escritura con retroalimentación provista mediante el uso de comentarios en escolares de octavo año básico
--

Autor(a)	CLAUDIA RETAMAL RIVERA
Director de Tesis	Beatriz Arancibia
Programa	<b>Magíster en Psicopedagogía y Educación Especial</b>
Nombre del Evaluador	Mónica Tapia Ladino

**Nota:** Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

**1. De los Aspectos Formales (10%)**

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	7
3. Resumen (en español e inglés)	7
4. Correcto uso de ortografía	7
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	7
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6Th Edition.	7
<b>Promedio</b>	<b>7</b>

**2. De la Formulación del Problema (20%)**

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	7
3. Formulación de la interrogante de investigación	7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	7
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7
<b>Promedio</b>	<b>7</b>

**3. Del Marco Teórico (20%)**

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	7
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	7
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	7
<b>Promedio</b>	<b>7</b>



#### 4. Del Marco Metodológico (20%)

Indicadores	Nota
1. Paradigma y Enfoque de la investigación	7
2. Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	7
3. Muestra o Participantes	7
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7
5. Estrategias de análisis de datos	7
6. Criterios de rigor científico	7
<b>Promedio</b>	<b>7</b>

#### 5. De los Resultados (20%)

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	6
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	6
3. Tablas, figuras o gráficos bien construidos	5.0
<b>Promedio</b>	<b>5.6</b>

#### 6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	6
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	6.5
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	7
<b>Promedio</b>	<b>6.5</b>

#### Observaciones:

La tesis cumple con todo el rigor de una tesis de postgrado de nivel de magister. La tesista logra llevar adelante una investigación rigurosa en situación de pandemia, lo que destaco como un gran logro. Mis observaciones están el capítulo Resultados. La presentación de las tablas es débil, deja al lector averiguar qué información se presenta tanto en columnas como en filas. Igualmente son escasas las comparaciones con otros estudios empíricos comparables.

La discusión es correcta. Sin embargo, eché de menos reconsiderar aspectos del marco referencial como los aspectos argumentativos del género solicitado.

Con todo, la tesis aporta a los estudios de intervenciones didácticas en contextos reales y, en particular, a los estudios de retroalimentación escrita. Es un avance saber que los comentarios escritos operan como apoyos para el logro del escrito y, en definitiva, del aprendizaje.



**Facultad de Educación**

Universidad Católica de la Santísima Concepción



**Calificación Final**

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	7	10%	0.7
2.Formulación	7	20%	1.4
3. Marco Teórico	7	20%	1.4
4.Marco Metodológico	7	20%	1.4
5.Resultados	5.6	20%	1,12
6.Conclusiones y Discusión	6.5	10%	0.65
<b>Calificación Final</b>		<b>6.67</b>	

Firmado digitalmente por  
MONICA TARRA LADINO  
Fecha: 2021.05.19 13:07:52  
+0400'

**NOMBRE Y FIRMA**

**FECHA 19 de mayo 2021**



**MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PAUTA EVALUACIÓN TESIS MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**Título de la Tesis:** Efectividad de una secuencia didáctica inclusiva de escritura con retroalimentación provista mediante el uso de comentarios en escolares de octavo año básico

Autor(a)	Claudia Retamal Rivera
Director de Tesis	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez
Programa	Magister en Psicopedagogía y Educación Especial
Nombre del Evaluador	Georgina García Escala

**Nota:** Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

**1. De los Aspectos Formales (10%)**

Indicadores	Nota
1. Presentación de la Tesis de acuerdo a formato oficial	7.0
2. Índice (de contenidos, gráficos y/o figuras)	5.0
3. Resumen (en español e inglés)	7.0
4. Correcto uso de ortografía	7.0
5. Redacción coherente con escritura científica de la especialidad	7.0
6. Referencias y citas de acuerdo a Norma APA, 6th Edition.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6,7</b>

**2. De la Formulación del Problema (20%)**

Indicadores	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes contextuales, teóricos y empíricos	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio	7.0
3. Formulación de la interrogante de investigación	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de la disciplina	7.0
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**3. Del Marco Teórico (20%)**

Indicadores	Nota
1. Antecedentes teóricos : presentación ordenada y coherente de los capítulos, apartados y sub apartados teóricos que sustentan la investigación	7.0
2. Aproximación al estado de arte de la problemática de investigación	7.0
3. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>



**4. Del Marco Metodológico (20%)**

Indicadores	Nota
1.Paradigma y Enfoque de la investigación	7.0
2.Diseño de la investigación: operacionalización de la investigación en fases	7.0
3. Muestra o Participantes	7.0
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	7.0
5. Estrategias de análisis de datos	7.0
6. Criterios de rigor científico	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**5. De los Resultados (20%)**

Indicadores	Nota
1. Presentación de resultados de forma clara y sintética	7.0
2. Procesamiento, análisis e interpretación de los resultados o hallazgos	7.0
3. Tablas, figuras o gráficos bien contruidos	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**6. De las Conclusiones, Discusión y Proyecciones (10%)**

Indicadores	Nota
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	7.0
2. Discusión de resultados, según el marco teórico referencial y el estado del arte	7.0
3. Limitaciones y proyecciones del estudio	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**Observaciones:**

La tesis aborda un tema crítico a nivel nacional, la enseñanza de la producción de textos escritos. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas y también, es un buen predictor del rendimiento académico. Esta investigación además se centra en escolares de 8° año básico y en un contexto de cierre de escuelas y clases a distancia, para prevenir el contagio de COVID 19. Doble mérito, trabajar con niños pequeños en modalidad a distancia.

Respecto a la formulación del problema, presenta suficientes antecedentes para construir su objeto de estudio y justificar la relevancia del problema, además sus hipótesis y el objetivo general y los objetivos específicos son claros y coherentes con el objeto de estudio. En relación al marco teórico, este apartado es muy sólido en especial acerca de los procesos cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales involucrados en la producción escrita. También es sólido el marco referencial acerca de la enseñanza y evaluación de la escritura, especificando además las dificultades de los escolares chilenos en esta tarea. Se destaca el análisis de la enseñanza de la escritura con un enfoque inclusivo, el que destaca el trabajo de la co-docencia, propuestas didácticas diversificadas, tareas pertinentes y significativas ya que se considera las motivaciones e intereses de los propios escolares. Respecto al marco metodológico, se



observa rigor científico ya que es coherente el paradigma en enfoque de la investigación con el diseño de investigación, los instrumentos y el análisis de datos. Si bien la muestra es pequeña, casi un estudio de caso, se comprende por el contexto de clases a distancia por Covid-19. Los resultados fueron presentados de forma clara y sintética y la interpretación de los hallazgos se realizó en base al marco teórico explicitado. Las conclusiones de esta investigación, y tal como lo señala la autora, se realizó en bases a las hipótesis planteadas previamente. Finalmente, la discusión, limitaciones y proyecciones del estudio son muy contundente. Se felicita a la autora por esta tesis para optar al grado de magister, no solo por su solidez teórica y metodológica sino que fundamentalmente porque en este complejo contexto educacional, promueve el trabajo colaborativo e inclusivo para enseñar a los escolares una habilidad muy compleja: escribir.

Se sugiere corregir algunos aspectos formales, como por ejemplo: mejorar algunos errores de tipeo, usar siempre el mismo tipo de letra, mejorar el índice (que sea concordante con el texto), y la concordancia de número en algunas oraciones (Ejemplo: Todos los subtítulos con letra minúscula. Ejemplo: Desde el apartado 2.6 en adelante, señalado en el índice como Criterios que permiten elaborar textos: adecuación, coherencia y cohesión, no son concordantes con el texto (aparece como 2.6 La evaluación de la escritura). Ejemplo: revisar concordancia de número en el análisis de los resultados tabla 10 (pág. 55), entre otros.

Finalmente, en el apartado de dedicatoria y agradecimientos, no se hace mención a ninguna persona. Se sugiere eliminar ese apartado.



Calificación Final

	Promedio Calificación (de 1.0 a 7.0)	Porcentaje	Ponderación
1.Aspectos Formales	6,7	10%	0.6
2.Formulación	7.0	20%	1.4
3. Marco Teórico	7.0	20%	1.4
4.Marco Metodológico	7.0	20%	1.4
5.Resultados	7.0	20%	1.4
6.Conclusiones y Discusión	7.0	10%	0.7
Calificación Final			6,9

GEORGINA GARCIA ESCALA

La Serena, 4 de mayo de 2021.