

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN FACULTAD DE
EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS



**TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN A LA ESCRITURA QUE ENTREGAN LOS
DOCENTES EN UN NIVEL DE KÍNDER DE UNA ESCUELA MUNICIPAL EN
LA COMUNA DE TALCAHUANO.**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

**PROFESOR (A) GUÍA: DRA. MARÍA
LORETO MUÑOZ ABRINES
ESTUDIANTES: CLAUDIA CARES U.
CARLA PAREDES Q.
KAREN SALAS J.
CLAUDIA VÁSQUEZ C.**

CONCEPCIÓN, NOVIEMBRE DE 2018

DEDICATORIA

Dedicado a los docentes que quieren reflexionar sobre su decir y hacer educativo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por guiar mi vida, darme sabiduría y fuerza en los momentos de adversidad durante estos cinco años de formación. Gracias a mis padres Magdalena y Héctor, a mis hermanas Estefani y Polette y mis sobrinas Antonella y Maite por su amor y apoyo incondicional. A la Dra. María Loreto Muñoz y mis compañeras de seminario por la entrega y compromiso a la construcción de esta investigación.

Claudia Cares Unda.

Agradezco a Dios por brindarme fortaleza en todo momento. Agradezco a mi familia especialmente a mis padres Juana y Carlos por el apoyo, preocupación y esfuerzos brindados durante el proceso de mi formación. Finalmente agradezco a los docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por los conocimientos y valores entregados, especialmente a la Dra. María Lotero Muñoz.

Carla Paredes Quiroz.

Agradezco a Dios por darme perseverancia y fuerza para salir adelante en los buenos y en los difíciles momentos vividos en mis años de formación. Agradezco a mi gran y numerosa familia, en especial a mi madre Jeannette y a mi abuela Floridina, quienes estuvieron en todo momento apoyándome y dándome su amor incondicional para cumplir mis sueños. Por último, agradezco a los docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por haberme enseñado todo lo que ahora se.

Karen Salas Jara.

Agradezco a mi familia por el apoyo incondicional en esta importante etapa de mi vida, especialmente a mi madre Sonia, y agradezco a la Universidad Católica de la Santísima Concepción por la entrega de conocimientos y herramientas en todo mi proceso formativo, especialmente a la Dra. María Loreto Muñoz.

Claudia Vásquez C.

INDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	viii
CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
1.1.1 La escritura: aprendizaje complejo en escritores principiantes.....	10
1.1.2 Las implicancias emocionales de la escritura y el impacto de los comentarios que se entregan a los niños.....	12
1.1.3 Focos relevantes para la escritura	16
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.2.1 Retroalimentación	17
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
1.4 PREGUNTAS	22
1.5 OBJETIVO GENERAL.....	23
1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICO.....	23
1.7 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	23
1.8 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	25
2.1 ESCRITURA	25
2.1.1 Importancia de la escritura.....	25
2.1.2 Enfoques de escritura.....	26
2.1.2.1 Enfoque dimensión Motora.....	26
2.1.2.1.1 Aspectos convencionales de escritura enfocados en la dimensión motora	27
2.1.2.2 Soportes de escritura	27
2.1.2.3 Tipos de letras en escritura.....	28
2.1.2.4 Enfoque de dimensión Creativa	29
2.1.3 Estrategias de escritura con enfoque motriz.....	31
2.2 TEORÍA DE RETROALIMENTACIÓN	32
2.2.1 Definición de Retroalimentación	32
2.2.3 Tipos de Retroalimentación	34
2.2.3.1 Retroalimentación Positiva	34
2.2.3.2 Retroalimentación Negativa.....	35

2.2.3.3 Retroalimentación Correctiva	35
2.2.3.3.1 Estrategias durante la retroalimentación correctiva para aportar a destrezas grafomotoras.	36
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO DEL PROBLEMA.....	39
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	39
3.2 Método de investigación	39
3.3 Población.....	40
3.3.1 Muestra	40
3.4 Estrategias y técnicas de recogida de información.....	41
3.5 Descripción del procedimiento y escenario donde se realiza la investigación.....	42
3.6 Control de validez y/o credibilidad y triangulación	44
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	46
4.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	70
5.1 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.....	73
5.2 APORTES.....	74
5.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	74
5.4 PROYECCIONES	75
REFERENCIAS.....	76
ANEXOS	82

RESUMEN

La presente investigación, tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la información contenida en las indicaciones entregadas para escribir y la información contenida en la retroalimentación entregado a la escritura en un establecimiento municipal de la comuna de Talcahuano. Es por esto que esta investigación busca analizar y reflexionar sobre las prácticas que están realizando los docentes en los establecimientos. La retroalimentación o feedback es una estrategia evaluativa de alto impacto para el aprendizaje de los niños y niñas en la escritura, específicamente en niveles socioeconómicos bajos, ya que puede influir de manera positiva en la autorregulación de los niños y niñas. La metodología fue de tipo cualitativa descriptiva, con utilización de grabaciones de audio para registrar la información y estrategia de análisis de contenido. Los resultados de esta investigación dan cuenta de la importancia de los comentarios que realizan las docentes desde el momento en que se entrega las indicaciones hasta la entrega de la retroalimentación en las actividades de escritura, se evidenció que en algunos casos existe relación con la información que se entrega en las indicaciones y la información que se entrega en la retroalimentación pero esta resulta ser de bajo aporte para el aprendizaje, aportando a la motivación de los niños y niñas. El otro caso que se evidenció, es que no existe relación entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación, ya que esta supera criterios, metas, estándares e información desde las indicaciones.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the relationship between the information contained in the instructions given for writing and the information contained in the feedback delivered to the writing in a municipal establishment in the commune of Talcahuano. This is why this research seeks to analyze and reflect on the practices that teachers are doing in the establishments. Feedback is a high-impact evaluation strategy for children's learning in writing, specifically at low socioeconomic levels, as it can positively influence the self-regulation of children. The methodology was of descriptive qualitative type, with the use of audio recordings to record the information and strategy of content analysis. The results of this investigation show the importance of the comments made by the teachers from the moment the instructions are given to the delivery of the feedback in the writing activities, it was evidenced that in some cases there is a relationship with the information it is given in the indications and the information that is given in the feedback but this turns out to be of low contribution for the learning, contributing to the motivation of the boys and girls. The other case that was evidenced, is that there is no relationship between the information contained in the indications and the information contained in the feedback, since it exceeds criteria, goals, standards and information from the indications.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es muy difícil concebir un mundo sin una cultura alfabetizada, es por esta razón que en esta investigación quisimos plasmar la importancia y la complejidad de la escritura, haciendo énfasis en la retroalimentación como una estrategia evaluativa que favorece el aprendizaje de la escritura.

El aprendizaje de la escritura es probablemente el primer aprendizaje formal y sistemático más importante que adquieren los niños y niñas en sus primeros años. La adquisición de este aprendizaje, se convierte en un modelo o referente para otros procesos que irán desarrollando a lo largo de la escolaridad, no obstante, es importante tomar consciencia que, si bien resulta un aprendizaje fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos, de igual modo resulta ser uno de los aprendizajes más complejos, que requieren de una enseñanza más explícita. Por lo anterior, en esta investigación, nos referimos a la retroalimentación como una estrategia de alto impacto (positiva o negativa) para el aprendizaje de los niños y niñas en escritura, debido a que el adulto al evaluar lo escrito por el niño o niña, puede dialogar con él sobre los aciertos y errores en la medida en que ambos corrigen, permitiendo a su vez que el propio niño/a restructure esta nueva información en su memoria, logrando un aprendizaje de calidad.

Tomando en cuenta las evidencias que existen del fracaso escolar sobre el lenguaje escrito, es que consideramos relevante abordar y profundizar en la enseñabilidad de la escritura, es decir, en la manera en que las docentes entregan información y retroalimentación a los niños y niñas, cuando realizan actividades que favorecen el aprendizaje de escritura.

El objetivo de esta investigación, es analizar la relación que existe entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación entregada en la escritura por parte de las docentes. Para lograr dicho objetivo, se analizaron grabaciones de audio de seis actividades de escritura realizadas en un nivel de Kínder, de una Escuela municipal de la comuna de Talcahuano. A partir de lo anterior, se analizó en profundidad el tipo de información que entregaban las docentes, que fue contrastar con referentes teóricos y resultados de otras investigaciones.

Esta investigación se presenta en nueve capítulos, que en conjunto dan respuesta a lo proyectado. Un primer capítulo de antecedentes cuyo objetivo principal es orientar al lector en la problemática del complejo proceso de la escritura en niños y niñas de Kínder. Un segundo capítulo donde se expone un marco teórico referencial en el cual se sustenta y argumenta el problema y los conceptos que son la base del análisis realizado. Un tercer capítulo donde se plantea un marco metodológico en función a los objetivos de investigación y sustentado por teoría. Un cuarto capítulo que presenta los resultados de nuestra investigación. Un quinto capítulo, en el que se presenta las conclusiones a las

cuales se llegó con esta investigación. Un sexto capítulo con los aportes y limitaciones de la investigación realizada. Un séptimo capítulo con las proyecciones para futuras investigaciones. Y finalmente se presenta la referencia y anexos de esta investigación.

CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1 La escritura: aprendizaje complejo en escritores principiantes.

El fracaso escolar en Argentina y Chile se evidencia desde los porcentajes de repitencia en niveles primarios, incidiendo en los sectores más vulnerables de ambos países. Según De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola, y Pozo. (2002), el fracaso escolar se refleja específicamente en la escolaridad primaria de Argentina en lengua escrita, recayendo en los sectores con mayor vulnerabilidad, lo que queda reflejado en la alta tasa de repitencia con un 9,2 % del nivel primario. En Chile esta realidad no es lejana, ya que un estudio realizado por el Ministerio de educación (MINEDUC, 2018), deja de manifiesto que en el año 2016 la tasa de repitencia fue de un 5% en primero básico. Referido a lo anterior León (2010) sustenta que el fracaso en primero básico es el fracaso del lenguaje escrito y según lo que plantea el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2003), el hecho de que una de las causas de la repitencia en primero básico sea presentar un retraso significativo en escritura, posiciona la escritura como un aprendizaje crítico en niños pequeños.

En Chile se ha avanzado en temas de cobertura en educación parvularia, según MINEDUC (2018). Las estadísticas del año 2016 arrojan la tasa bruta de matrícula en el nivel de transición dos, de un 98,1%, siendo este el mayor porcentaje comparando todos los niveles de educación parvularia.

Por experiencia sabemos que durante una rutina diaria en kínder, se tienen programadas por ejemplo; actividades de escritura, sin embargo, desde investigaciones, como la de Strasser, Lissi y Silva (2009), realizada a 12 salas de kínder, se demuestra que se dedica muy poco tiempo para realizar actividades de escritura y que los establecimientos municipales, son los que dedican menos tiempo para ello, en comparación con los establecimientos particulares subvencionados. La escritura, siendo un aprendizaje de alto impacto, pero como queda en manifiesto se le dedica muy poco tiempo.

Sabemos que la escritura es un aprendizaje que se potencia en todos los niveles educativos, partiendo desde prekínder y que debiese presentar altos niveles de logro y avances significativos debido a la importancia que esta tiene para la formación de todo individuo. No obstante, tal como concluyen en diversas investigaciones Borzone de Manrique y Diuk (2001), y Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo (2008) que la escritura es compleja para niños pequeños en sus investigaciones, que niños de 1° a 3° básico de nivel socioeconómico bajo no solo ingresan con una baja calidad de escritura alfabética y

obtienen un desempeño inferior en la escritura convencional de palabras, sino que los puntajes logrados van un año desfasados en comparación a los puntajes logrados por niños de nivel socioeconómico medio. Resultados similares obtienen Romero, Islas, Pérez y Rincón (2012), al concluir que niños que ingresan a primero básico (habiendo cursado la mayoría educación preescolar) lo hacen con un bajo nivel de conocimiento en lectoescritura inicial, que no supera el 50% de los aspectos a evaluar. Lo anterior, resulta preocupante más aun sabiendo que estos resultados son en base a investigaciones realizadas con niños y niñas de niveles socioeconómicos bajos, siendo estos los que más fracasan en la escritura. Durante el desarrollo de tareas, suelen omitir mayor cantidad de letras en palabras cuando la tarea solicitada es escritura de textos en comparación a la escritura de palabras aisladas. Borzone de Manrique, (1997), Sánchez Abchi, Borzone y Diuk (2007), señalan que las omisiones de letras en la escritura de textos dan cuenta de la complejidad que tiene el escribir para los niños y niñas, provocando un bajo nivel en las tareas que demandan escritura de textos. Así también, cuando las habilidades grafomotoras no están automatizadas, el niño debe dedicar más tiempo y recursos a las tareas que demandan escritura generando un cansancio o la pérdida de interés en ellas. Lo anterior, es evidencia clara de que niños y niñas necesitan que se mejore la enseñabilidad de la escritura, que sea un verdadero aporte para ellos y no solo a sus conocimientos, si no que sea una enseñanza que no resulte para los niños algo desgastante, sino más bien un aprendizaje que promueva el interés y motivación de ellos por aprender a escribir. Lo anterior, supondría mayores aprendizajes sobre la escritura en los niños y niñas de niveles socioeconómicos bajos, siendo de crucial importancia hacerse cargo de este proceso e intentar revertir el fracaso.

Con respecto a la situación anterior, se sabe que en Chile se está aplicando la prueba nacional de SIMCE para evaluar los logros de aprendizajes sobre escritura de los niños/a, y como lo menciona Muñoz (2017) “El hecho que los puntajes SIMCE constituyan un indicador de mejora en el rendimiento conlleva a que los contenidos que evalúa (caso de la escritura) adquieran una importancia protagónica en el aula.” (p.51). Por lo anterior, es que podemos interpretar que las educadoras se sienten presionadas a trabajar con foco a la escritura y tienden a potenciar más esa área. Sin embargo, el hecho de que trabajen la escritura con los niños y niñas, no significa que la calidad de la enseñanza de escritura sea lo suficientemente adecuada, ya que sigue habiendo bajos niveles de logro en los resultados del SIMCE. Un ejemplo de ello es lo publicado por la Agencia de Calidad de la Educación (2015), donde se concluye que niños y niñas del nivel socioeconómico bajo obtuvieron 47 puntos de 62 indicando un bajo nivel de logro, presentando además una diferencia de siete puntos en comparación con los niños del nivel socioeconómico alto. Estos resultados demuestran que los niños de niveles socioeconómico bajos tienen en

general, bajos resultados en escritura en comparación con los niños de nivel socioeconómico alto.

Considerando los resultados del SIMCE, es imposible no pensar en las causas que posiblemente estén influyendo en la brecha que existe entre los logros de aprendizaje sobre escritura. Vemos evidencia clara de los bajos resultados que tienen en escritura los niños del nivel socioeconómico bajo, a pesar de que tanto educadoras como docentes la están privilegiando por sobre otros aprendizajes. Los perjudicados son especialmente los niños de niveles socioeconómicos bajos, a quienes se les debería promover y favorecer una mejor educación en cuanto a la escritura, darles una educación de calidad que les permita potenciar sus habilidades y tener un mayor dominio sobre la escritura, para facilitar la comunicación con otros y la adquisición de nuevos aprendizajes de estos niños. Esta es la tarea de la cual debieran tomar conciencia y empoderarse los docentes y educadoras, en función de contribuir en los aprendizajes y formación de los niños y niñas.

1.1.2 Las implicancias emocionales de la escritura y el impacto de los comentarios que se entregan a los niños.

La escritura tiene fuertes implicaciones emocionales en los niños. Pueden verse afectados negativa o positivamente, y esto va a depender del manejo que tenga en el desarrollo de sus habilidades, del control que tenga sobre su escrito y de los comentarios que los adultos realizan sobre los escritos.

De la Cruz et al. (2002), plantea que la ausencia o poco dominio que tienen los niños sobre sus producciones escritas genera el incremento de control por parte de los maestros, teniendo como consecuencia el aumento de la vulnerabilidad y dependencia de los niños para aprender, cómo plantea un maestro, “...hay que manejarlo bien con mucho cuidado porque es una frustración muy grande cuando vos les decís que se equivocó...” “...si no se sienta y no escribe nunca más nada...” (p.21). Esta situación conlleva a los niños a frustrarse con mayor facilidad durante el proceso, ya que toman conciencia cuando se equivocan, afectándose emocionalmente.

Considerando lo anterior, es necesario crear instancias donde el niño logre tener el control de sus producciones escritas, evitando la sensación de fracaso a la que se puede ver enfrentado durante este proceso tan complejo. Es fundamental generar instancias agradables durante el proceso de escritura, dada la importancia y la influencia que ella puede generar.

Bajo el mismo enfoque Díaz y Price (2012), concluyen en su investigación que los niños y niñas de kínder sienten que su gusto por la escritura no es siempre el mismo, esto debido a que las situaciones que los adultos les ofrecen, en momentos en los que se promueva la escritura, influyen en su manera de pensar si la escritura es de su agrado o no lo es. Los niños argumentan que “...se me confunden las letras”, “...es un poco aburrido igual, que tengo que estudiar”, “me encanta escribir de mi familia y del colegio (...) pero no me gusta tanto porque no me sale todas las palabras”, “...me gusta cuando no haya ruido, es que cuando está todo el curso así, gritan, juegan (no me gusta)” (p. 229). Lo anterior demuestra que existen emociones de desagrado cuando los niños intentan escribir y no logran hacerlo, así mismo, que el ambiente en el cual se encuentre el niño al momento de escribir igual influyen en su gusto por la escritura. Las situaciones ofrecidas en actividades de escritura influyen en las emociones de los niños y niñas, por ello es esencial que tanto educadoras y docentes tomen en cuenta que deben buscar estrategias que respeten las individualidades de los niños y niñas, que consideren enseñarles de mejor forma tomando en cuenta sus intereses, de lo contrario es esperable que los niños no quieran escribir más y que les resulte un proceso, además de complejo, aburrido, creándose en el niño una visión que posteriormente podría repercutir en bajos logros de aprendizaje en escritura. Por otra parte, otro dato que evidencia las implicaciones emocionales que conlleva el escribir, es lo que plantean De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005), los cuales señalan que los niños de preescolar y de primer grado de escuelas públicas de Bariloche, perteneciente a sectores marginados, recuerdan los conocimientos que tienen sobre la escritura dependiendo de los estados emocionales en los que se encuentren. Cuando los niños se sienten tristes se les olvida lo que quieren escribir, así también, presentan conductas destructivas cuando intentan escribir y no pueden, por ejemplo, rompen la hoja. Tomando en cuenta lo anterior, es relevante hacer énfasis en que no siempre los niños van a estar dispuestos emocionalmente al momento de escribir. Muchas veces hemos observado que niños y niñas están aburridos o cansados, pero de igual modo las educadoras y/o docentes insisten en realizar experiencias para las cuales los niños no demuestran tener suficiente motivación y disposición para hacerlas. Cabe mencionar que los niños durante el proceso de aprendizaje de la escritura, tienen experiencias negativas. Díaz y Price (2012) arrojan en su investigación que un 38,8% de niños en Kínder, (de nivel socioeconómico bajo) opinan que, si no aprenden a escribir, lo más probable es que los reten o los expulsen de la escuela. Lo anterior permite interpretar que, la motivación para escribir se vincularía con evitar sanciones.

Debido a las sanciones los niños no logran un aprendizaje significativo, sintiendo miedo, poca motivación, desconfianza y desinterés, tornándose preocupante pensar que el castigo sea el medio utilizado por el docente durante el complejo proceso de la escritura.

Es importante considerar que tanto niños, padres y maestros reconocen la importancia y complejidad de la escritura, siendo conscientes además de que si se tienen poco control o dominio sobre ella puede generar instancias de frustración o desmotivación por realizar las actividades.

Es relevante destacar que los niños los niños y niñas que han pasado, en algún momento de su vida, por el difícil proceso de aprender a escribir, sorprende que en este contexto de fracaso de la escritura ellos tienen conciencia y sobre la importancia de la escritura. En un estudio, realizado por Díaz y Price (2012), a niños y niñas de kínder, el 77 % de alumnos indicaron que escribir es importante, ya que influye en la vida adulta. De lo anterior se interpreta que los niños creen que la escritura les permite tener éxito como adultos.

La creencia anterior es un tema delicado, que requiere que educadores tomen conciencia y conocimiento de que aprender a escribir tiene efectos a largo plazo. Para los niños y niñas la escritura resulta ser un aporte de suma relevancia para sus futuros aprendizajes y sin el conocimiento de esta, lo más probable es que no podrían hacer con eficacia sus trabajos. Es importante que las educadoras sean conscientes de sus acciones en el aula, ya que, al momento de enseñar la escritura, sus opiniones influyen directamente en los niños/as y en el como ellos valoren aprender a escribir. Las educadoras son responsables de estar pendientes de las prácticas que se lleven a cabo dentro del aula, apelando a la entrega de aprendizajes significativos y agradables para el niño con la escritura.

El quehacer realizado dentro del aula queda guiado por la educadora, pero desde el hogar es la familia la encargada de monitorear que estas actividades se lleven a cabo. De la Cruz et al. (2002), nos señala que los padres ven a la familia como el primer agente educativo de la escritura, afirmando que desde la casa dan sus primeros pasos, por ejemplo, copiando su nombre. Si bien la escuela cumple un rol fundamental durante el proceso de la escritura para los padres; la génesis de esta radica desde el hogar.

Estos mismos autores, señalan que los padres a medida que los niños van adquiriendo mayor interés por la escritura, reconocen el esfuerzo que los niños invierten durante este proceso de aprendizaje, debiendo tener una atención activa hacia el niño, generando comentarios y entregando pistas facilitadoras. Este proceso es necesario, ya que proporciona seguridad al niño en sus producciones escritas, donde la aprobación de los maestros y familia genera instancias de alegría cuando logran los resultados esperados.

La necesidad de plasmar sus escritos, radica principalmente por sus observaciones cotidianas, "...por el contacto de textos escritos y prácticas de escrituras de los adultos (aprenden del contacto con el mundo. Aprenden porque existe la necesidad de escribir, porque necesitan registrar, anotar algo, y así empiezan a escribir // creo que tiene que ver con los modelos que uno muestra, si uno necesita algo, uno anota y lo cuelga en la heladera y si necesita un teléfono lo anota, creo que está en la actividad naturalmente que uno tiene...) (p.13)

La familia reconoce la importancia que tiene el participar complementariamente con los maestros durante este proceso de la escritura. El potenciar la seguridad en el niño puede lograrse por medio de las prácticas y el contacto cercano entre familia y maestro.

De la Cruz et al. (2002), sustenta las visiones que tienen tanto los padres como los maestros. Los maestros afirman que los niños de sectores medios adquieren conocimiento de la escritura en el contexto familiar y cotidiano, mediante las prácticas visualizadas, el contacto con textos escritos y las instituciones educativas.

Estos maestros señalan que los niños aprenden a escribir cuando presentan cambios cognitivos anticipando verbalmente lo que el maestro plasma en el pizarrón (identifican las letras y las relacionan) además de aspectos motivacionales donde el niño muestra una disposición ante el trabajo, concentrándose en lo que hacen abordando la tarea con seguridad y mayor autonomía. Los maestros expresan que la toma de conciencia de los niños ante el aprendizaje de la escritura potencia su motivación por aprender.

Según los maestros los niños de sectores marginados toman conciencia de su aprendizaje cuando sus producciones escritas son evaluadas "... (Una de las cosas es que ellos necesitan que vos les leas lo que ellos escribieron y que vos les digas qué está bien y si está mal que les digas dónde está mal...la necesidad de la aprobación del grupo de que eso está bien y que lo que él quiso escribir es lo que dice)." (p. 12).

A partir de esto se desprende que los niños deben ser capaces de comprender lo que escriben, siendo fundamental la retroalimentación de su escrito y los comentarios necesarios para que el niño sienta que tiene el poder y control sobre su escrito a partir de lo que el maestro le comunica, permitiendo una mayor independencia, disminuyendo el tiempo y esfuerzo del maestro para enseñar. De la Cruz et al. (2002) "...hay que manejarlo bien con mucho cuidado porque es una frustración muy grande cuando vos le decís que se equivocó, (...) sino se sienta y no escribe nunca más nada)." (p. 12)

Lo anteriormente mencionado, deja en evidencia el rol fundamental que deben cumplir tanto los maestros como los padres. Dejando en conocimiento la baja capacidad de control, y la excesiva dependencia que tienen los niños y niñas. Las actitudes y los comentarios que maestros y padres realicen al momento de evaluar las producciones escritas de los niños, deben ser instancias que reduzcan la complejidad que genera en la conciencia de los niños producir textos escritos.

1.1.3 Focos relevantes para la escritura

Sabemos que las experiencias significativas conllevan a la adquisición, por parte de los niños, de aprendizajes significativos que promueven la comprensión de otros saberes y posiblemente a la formulación de nuevos intereses. La Agencia de Calidad de Educación (2016) en el contexto de los bajos resultados de SIMCE de escritura plantea que es necesario que se les enseñe a escribir a los niños y niñas, palabras que sean significativas y que estén dentro de un contexto para la mejor comprensión y motivación de los niños y niñas. Podemos inferir que el escribir con significado para los niños de sexto básico es algo importante, entonces es necesario mencionar que el escribir con significado igualmente es relevante para los niños de educación de párvulos que habitualmente se desempeñan en torno a motivación y significado.

Los profesores y familias son parte fundamental en el proceso de enseñanza a la escritura por ende las ayudas que entregan para escribir son de suma importancia para aquel proceso. De acuerdo a la investigación realizada por De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005), se reportan dos tipos de ayudas que brindan los profesores y familias cuando ellos escriben; las ayudas afectivo- emocional y las específicas. Las ayudas específicas son netamente del área de la escritura, y las afectivo- emocionales regulan el comportamiento y los estados emocionales de los niños y niñas. Las ayudas específicas en preescolar son orientadas al mayor control de la motricidad para realizar una copia de modelos, siendo el maestro quien inicia un trazo y el niño lo continúa. Cabe destacar que todos los niños y niñas piden ayudas para escribir, pero en primero y cuarto básico, piden una solicitud de control y evaluación de los productos por parte de los maestros. En base a esta investigación es necesario señalar que sin la intervención de los padres y profesores a los niños y niñas se les complica aún más el aprender a escribir, siendo las ayudas afectivo- emocionales de gran impacto, ya que al ser la escritura un proceso complejo para el niño, estas ayudas permiten al niño autorregularse en las distintas emociones que siente al escribir. En el contexto de ayudas para la escritura planteado anteriormente existe una estrategia evaluativa que puede mejorar los procesos de escritura. Contreras y Zuñiga (2017) establece la influencia de la evaluación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en distintos niveles de educación, siendo el feedback o retroalimentación una estrategia evaluativa de alto impacto. Considerando lo anterior, podemos inducir que la retroalimentación es una oportunidad de mejora hacia los procesos de escritura en niveles socioeconómicos bajos.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 Retroalimentación

Como lo mencionamos con anterioridad, el feedback o retroalimentación es una estrategia de alto impacto para el aprendizaje de los niños y niñas en escritura, más específicamente en niveles socioeconómico bajos. Es relevante comprender que, según Contreras y Zúñiga (2017) "...la retroalimentación se considera como parte de la evaluación formativa y, específicamente se conceptualiza como un proceso de diálogo que el profesor inicia a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento o actividad de evaluación, que involucra la entrega de comentario o sugerencias, con el fin de desarrollar en sus estudiantes habilidades de autoevaluación y monitoreo." (p.71). Es muy importante también lo planteado por Hattie y Timperley (2007) quienes señalan "La retroalimentación es información con la cual el alumno puede confirmar, agregar, sobrescribir, sintonizar o reestructurar información en la memoria, ya sea que esa información sea conocimiento de dominio, conocimiento metacognitivo, creencias sobre uno mismo, tareas y estrategias negativas" (p. 5740). Por lo anterior, la retroalimentación es una estrategia que permite aumentar las habilidades de comprensión para el aprendizaje en escritura de los niños y niñas, debido a que el adulto al evaluar lo escrito, puede en suma dialogar con el niño sobre sus aciertos y errores en la medida en que ambos corrigen y el propio niño reestructura esta nueva información en su memoria, siendo entonces una estrategia que puede mejorar la baja calidad a la escritura en niños y niñas.

La retroalimentación es importante, ya que la información contenida en los comentarios evaluativos no solo es de alto impacto, sino que es crítica porque puede influir de manera positiva o negativa en los niños y niñas. La información contenida en los comentarios puede influir de manera negativa si genera conductas de evitación y expresiones de hostilidad, que finalmente se pueden traducir en resultados muy deficientes Villalón (2011) siendo más delicado en la escritura, ya que los niños que reciben críticas constantes a causa de su mala caligrafía pueden desarrollar negativas opiniones sobre su habilidad para escribir, Graves (2002) generando una desmotivación hacia esta.

Un aspecto positivo a considerar según Hattie y Timperley (2007) es favorecer la autorregulación, ya que esta estimula la reflexión sobre cómo se llevará a cabo una tarea, como se está llevando y el cómo se llevó a cabo. Esto a través de un proceso de evaluación verificando la calidad del proceso y de lo escrito. Además de esto, la retroalimentación

conduce cambios en el esfuerzo, en el compromiso y en los sentimientos de eficacia en relación con el aprendizaje. Para favorecer la autorregulación, es fundamental que el maestro comunique los objetivos de manera clara y específica, enfocando la atención del niño en las indicaciones, lo que facilita una escritura más autónoma y autorregulada en el niño.

La importancia que tiene la retroalimentación para el aprendizaje, sustenta que forme parte de un indicador en el Marco para la Buena Enseñanza (2008) vinculado a prácticas pedagógicas de calidad. En este se plantea que el educador debe reflexionar consciente y sistemáticamente sobre su práctica y reestructurarla si es necesario.

Según Muñoz (2017) de acuerdo a lo observado en la evaluación docente los resultados son preocupantes, en los años 2013 al 2015 se observa que la mayoría de los educadores de párvulos y profesores de primer ciclo básico se ubican en niveles de desempeño insuficiente (41.9%) y básico (36.9%). Solo un 20.1% se ubica en la categoría competente, que es el desempeño mínimo esperado. La mayoría de las educadoras de párvulos se ubica en el nivel de desempeño insuficiente (55.9%), en comparación a la mayoría de los profesores de primer ciclo, que se ubica en un nivel de desempeño básico (44.6%). El desempeño logrado se vincula con prácticas donde la calidad de la retroalimentación, que los docentes de kinder y primer ciclo entregan, es deficiente, expresando dos focos: el docente juzga y describe el desempeño, en vez de orientar a los estudiantes para que lo hagan.

Por la información obtenida de las investigaciones anteriores sobre la importancia de la retroalimentación, es pertinente mencionar investigaciones que den cuenta de los tipos de comentarios de los cuales se hacen uso y el cómo estos pueden influir en el aprendizaje de los niños y niñas, haciendo énfasis en que el uso de comentarios de elogios verbales, resulta ser favorable para la motivación y participación de los niños y niñas, mientras que los comentarios de crítica verbal disminuyen la participación de los niños/as.

En la investigación de Muñoz (2017) se evidencia que las educadoras de Kinder y las profesoras de primero básico, en su mayoría, realizan comentarios positivos, fuertemente de valoración general. De acuerdo con la investigación de Wanjiru (2015), con niños/as preescolares, al usar comentarios de tipo elogios verbales, los niños y niñas manifestaron una participación más alta en clase. Por otro lado, se evidenció que, al utilizarse comentarios de crítica verbal, la participación de los niños fue más baja, y que estos principalmente participaban cuando los maestros les pedían. De lo expuesto, se evidencia que las educadoras hacen comentarios que podrían estar siendo un aporte para la participación de los niños o quizás todo lo contrario, pudiendo influir en su desinterés por participar. Por otro lado, al momento de recibir retroalimentación por medio de

recompensas, castigos y elogios reciben efectos más bajos en el aprendizaje; en cambio los comentarios de los maestros con señales y refuerzos mejora el rendimiento de los niños y niñas en su aprendizaje. Los castigos y recompensas no ayudan a que el niño y niña desarrolle su compromiso, autonomía y la capacidad de detección de error. Se interpreta que cada palabra dicha por una educadora y que vaya dirigida al niño y lo que él hizo, incidirá en su iniciativa por participar o posiblemente en que no se atreva a preguntar cuando tiene dudas. Cabría cuestionarse entonces, si las educadoras están conscientes de que sus propios comentarios pueden influir en la motivación que los niños demuestran en el aprendizaje sobre la escritura y si no están conscientes de ello, es preciso que adquieran conocimiento sobre ello y que aprendan a hacer comentarios con sentido, para un adecuado aprendizaje de los niños y niñas, y más aún si se trata de niños pertenecientes a sectores de nivel socioeconómico bajo.

Como ya se ha evidenciado, la retroalimentación que valora y critica es fundamental en el proceso de enseñanza—aprendizaje de los niños y niñas, dejando en evidencia las consecuencias positivas y negativas que esto conlleva. Por lo mismo es fundamental profundizar de igual modo en los tipos de retroalimentación correctivo en la escritura, ya que pueden incidir de distinta forma en el aprendizaje de los niños y niñas.

Muñoz (2017) plantea que se realizan más correcciones de tipo correctivo directo que indirecto, tanto en kínder como en primero básico, y que estas suelen ser con respecto a la distancia entre las letras (cerca-lejos), la forma de las letras, su tamaño y la ubicación de las letras, diciéndoles a los niños explícitamente dónde se equivocaron. Según Wanjiru (2015) sobre la corrección de tipo directo, demostró que los profesores de preescolar “...utilizan comentarios escritos sobre los exámenes...” (p.40), y así mismo sobre los libros que los niños/as usan, haciendo referencia a que este tipo de comentarios resulta favorecedor para los niños, ya que para ellos es más fácil corregir sus escritos de esta manera porque saben de inmediato que deben corregir. Sin embargo, Silva (2013) plantea que este tipo de corrección que indica la presencia del error y da la solución, no fomenta la participación del alumno, porque “...recibe pasivamente la retroalimentación o feedback por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error.”(p.3). La corrección indirecta implica que al encontrar un error el adulto no ofrece posibilidades de soluciones de forma oral Silva (2013) “...en cambio, proporciona símbolos que ayudan a los alumnos a descifrar el error...” “Una ventaja de este tratamiento del error es que los alumnos pueden reconocer los errores y autocorregirse, ya que les proporcionan pistas facilitadoras.” (p.3). Este tipo de corrección favorece el aprendizaje de los niños y/o alumnos, debido a que desarrolla su autonomía. Los resultados de su investigación, dan cuenta que los niños y niñas al recibir pistas facilitadoras, habrían reducido sus errores en un 50%, permitiendo concluir que los niños y niñas disminuyeron sus errores con una

retroalimentación indirecta. Hattie y Timperley (2007), señalan que, a partir de una retroalimentación indirecta, los niños y niñas adquieren habilidades metacognitivas por lo que son capaces de realizar autoevaluaciones de sus escritos, de igual modo logran evaluar sus esfuerzos y las estrategias utilizadas en las tareas, así como también, pueden evaluar las opiniones de otras personas sobre sus tareas, logrando comprender cómo y cuándo requieren buscar comentarios que retroalimenten sus escritos.

Tomando en cuenta el tipo de corrección directo e indirecto, podemos señalar que a pesar de que la primera resulta más fácil para la comprensión de los niños sobre sus errores, no favorece que ellos tengan una participación más activa en su aprendizaje; en cambio la retroalimentación indirecta permite que niños detecten y corrijan errores, lo que promueve que participen activamente y se comprometan con sus producciones escritas. Por ello, es que los aportes que se hagan durante este proceso son de suma importancia y serán eficaces siempre y cuando se entregue una retroalimentación indirecta y con pistas facilitadoras.

Por otra parte, es importante mencionar que si bien existe una retroalimentación que señala de forma directa los errores de un escrito, de igual modo existe una retroalimentación directa con estrategia, la cual ofrece información que ayuda a los niños y niñas a lograr los objetivos de su escrito. Muñoz (2017), menciona que el modelaje, el apoyo físico y la enseñanza de estrategias, le permiten al niño y niña mejorar en sus intentos de escritura, ya que le proporcionan algunas orientaciones que le informan al niño y niña como va realizando su escrito.

Un componente de la retroalimentación efectiva es cuando el profesor sirve de guía para brindar consejos a cada alumno sobre cómo puede mejorar. Es importante proporcionar estrategias al alumno sobre cómo lograr el objetivo al momento de recibir su texto corregido.

Como planteamos con anterioridad, la retroalimentación que realizan las educadoras y/o docentes, influye directamente en el aprendizaje de la escritura de los niños y niñas. La Agencia de Calidad de Educación (2016), señala que para que los niños produzcan mejores escritos y adquieran aprendizajes de calidad, es de suma importancia que el educador evalúe a su grupo de niños/as. Para esto, es fundamental que se les diga en un principio, lo que evaluará de sus escritos, de modo que progresivamente el niño pueda revisar y corregir sus propios escritos. Así también, es esencial que el adulto retroalimente de manera oportuna ciertas debilidades en la producción del escrito del niño y niña, sin olvidar que la principal intención de esa retroalimentación es aportar en aprendizajes de

escritura que sean de calidad.

La relación que tiene la información entregada en las indicaciones o instrucciones y la información entregada en la retroalimentación, es resaltada desde dos investigaciones, sin embargo, estas dos investigaciones no la analizan al interior de su investigación; sin embargo, la proyectan como focos de futuras investigaciones.

Desde la investigación de Muñoz (2017), se concluye que, en el inicio de las actividades con copia, a los niños de kínder se les dan más indicaciones de lo que deben copiar, pero muy pocas indicaciones del cómo y dónde deben hacerlo y que en la retroalimentación se tiende a entregar información específica del cómo quedó lo copiado, la cual supera a la información entregada en las indicaciones. La importante relación entre estos dos tipos de información, se proyecta como foco de investigación.

De igual manera, lo posiciona como foco de proyección Muñoz y Santa Cruz (2016). En las grabaciones de esta investigación el maestro en ocasiones daba ciertas instrucciones verbalmente y estos al final no concordaban con lo que revisaba, perdiendo el valor de la instrucción dada al comienzo.

Ambos estudios se interesan por la concordancia que debe tener la información que entrega el adulto en las indicaciones con la información que entrega en la retroalimentación.

Considerando que la importante relación planteada anteriormente, constituye foco de proyecciones desde dos investigaciones de retroalimentación a niños y niñas, la relación entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación se posiciona como una problemática relevante y necesaria de investigar.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se justifica en función del aporte teórico y práctico. En lo que respecta el aporte teórico de esta investigación, llena un vacío de conocimiento proyectado solo de dos investigaciones actuales sobre retroalimentación, que son la investigación de Muñoz (2017) y la realizada por Muñoz y Santa Cruz (2016). Aporta a la construcción de un nuevo conocimiento sobre la retroalimentación, en la relación que existe entre la información contenida en las indicaciones, tanto generales como específicas, y la información contenida en la retroalimentación.

Por otro lado, esta investigación tiene un gran aporte práctico, en lo que respecta a mejorar la información que se entrega en las indicaciones y en la retroalimentación, para resguardar su coherencia. Lo anterior, podría darles directrices a las educadoras de párvulos y a los docentes, para la toma de decisiones cuando trabajan escritura.

1.4 PREGUNTAS

A raíz de lo anteriormente expuesto la pregunta general a responder en nuestra investigación es:

- ¿Qué relación existe entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación entregada a la escritura?

Las preguntas específicas a responder en nuestra investigación son:

- ¿Qué caracteriza la información contenida en las indicaciones generales entregadas para escribir?
- ¿Qué caracteriza el tipo de información contenida en las indicaciones específicas para escribir?
- ¿Qué caracteriza la información contenida en la retroalimentación entregada para escribir?
- ¿Qué diferencia existe entre la información contenida en las indicaciones y la información que se entrega en la retroalimentación?

1.5 OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación que existe entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación entregada en la escritura.

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICO

Describir la información contenida en las indicaciones generales entregadas para escribir.
Describir la información contenida en las indicaciones específicas para escribir.
Describir la información contenida en la retroalimentación entregada para escribir.
Comparar la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación entregada en la escritura.

1.7 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tabla N°1
Categorías y subcategorías de análisis

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Objetivo 1	Indicaciones Generales	Qué, Cómo.
Objetivo 2	Indicaciones Específicas	Qué, Cómo.
Objetivo 3	Positivo: Valorativo, de logro y Retroalimentación	confirmación Negativo: Desvalorativo
Objetivo 4	Indicaciones y Retroalimentación	Correctivo: Directo, indirecto y con estrategia.

Fuente: Elaboración propia

1.8 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

La información contenida en las indicaciones generales resulta insuficiente con respecto a la información contenida en las indicaciones específicas.

La información entregada en la retroalimentación de tipo correctiva, supera en especificidad la información entregada en las indicaciones generales.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 ESCRITURA

2.1.1 Importancia de la escritura.

Fons (2004) da a la escritura un sentido y un uso en nuestra sociedad alfabetizada, afirmando que la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto donde incluye el resolver problemas de la vida cotidiana, acceder a la información y apreciar el uso literario. Sostiene que hay que tener en cuenta que el aprender a escribir tiene tres usos que le otorgan valor al conocimiento.

El primer uso es práctico, siendo una herramienta que permite al ser humano el vivir autónomamente, adaptándose y satisfaciendo las necesidades cotidianas que se presentan al interactuar en la sociedad alfabetizada.

Al mismo tiempo tiene un uso científico, donde el acceso a la información es un potencial al conocimiento, permitiendo el interpretar la realidad hecha por los demás y por nosotros mismos. El escribir obliga a procesar la información adecuando el texto a las circunstancias y el uso que queremos dar, llegando a considerar el mensaje como un objeto de reflexión. En este mismo proceso se crean nuevas ideas y conexiones con nuestros aprendizajes previos interpretando la realidad.

El último, hace referencia al uso literario contemplando aspectos retóricos, poéticos y/o estéticos del lenguaje. Desde esta perspectiva se acentúa la capacidad de expresar sentimientos y de crear mundos imaginarios.

Esta acepción de la alfabetización es la que le otorga el valor a los libros entregando conocimiento a quien lo posee, teniendo como objetivo apreciar la particularidad de los géneros literarios.

Condemarín y Chadwick (2006) afirman que la escritura es un elemento de vital importancia puesto que permite adquirir, retener y recuperar el lenguaje escrito. Desde el punto de vista afectivo y social la escritura le ayuda al niño a comunicarse de manera más personal ante los múltiples requerimientos de sociabilidad.

Desde el punto de vista de diferentes autores, a lo largo del tiempo, la escritura se posiciona como una actividad compleja y fundamental en la vida del ser humano, ya que se rige por un conjunto de normas preestablecidas que regulan la correcta escritura de una lengua. El poner en práctica este tipo de actividad permitirá el ir disciplinando y automatizando la regulación del escrito y lo que se quiere comunicar.

2.1.2 Enfoques de escritura

Tenemos conocimiento de que existen dos enfoques de escritura, según menciona González (2013). Un enfoque considera la escritura como un acto motor, centrado en la grafía y en las destrezas motrices, mientras que el otro enfoque está relacionado a un concepto más amplio de escritura, referido a producir mensajes reales, es decir, producir distintos textos significativos.

En base a lo anterior, a continuación, desarrollamos más ampliamente el concepto de escritura desde el enfoque motor y desde el enfoque creativo.

2.1.2.1 Enfoque dimensión Motora

A lo largo del tiempo diferentes autores se han referido al concepto de escritura. Bigas (2001), se refiere a la escritura como un "...sistema de signos y concepciones usados para transcribir el lenguaje oral; en el caso de un sistema alfabético, estaría formado por el alfabeto, los signos de puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas, los acentos y las disposiciones gráficas convencionales." (p.104). Por otro lado, Correig (2001) señala que "...frecuentemente se habla de escritura refiriéndose al acto material de escribir, de reproducir unas letras en el papel." (p.146). Con respecto a esta concepción, su principal foco es la habilidad motora que se requiere para hacer bien las letras, en otras palabras, para hacer correctamente la caligrafía. Así también, Correig (2001), señala que existe otra idea más amplia la cual define que escribir es "...transcribir mediante signos el lenguaje hablado." (p.146). Esta idea, centra su atención en la "...correcta correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente." (p.146)

González (2013), plantea que la escritura es un acto motor, que se centra principalmente en la adquisición de habilidades necesarias para escribir correctamente las letras.

Para Condemarín y Chadwick (2006) la escritura manuscrita es una modalidad del lenguaje con niveles de organización de motricidad, dominio de dirección del espacio, el pensamiento y la efectividad que su funcionamiento requiere. Por lo anterior, la escritura no es algo homogéneo, sino que expresa diferentes niveles de desarrollo e integración, siendo una función propia de maduración donde el estudiante representa gráficamente el lenguaje utilizando signos convencionales e identificables, "consiste en una representación visual y permanente que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular". (p.3).

2.1.2.1.1 Aspectos convencionales de escritura enfocados en la dimensión motora

Para aprender un buen grafismo en escritura es necesario conocer los aspectos convencionales que tiene la escritura. Ribera, Villagrasa & López (2015) destacan que el aspecto gráfico de la escritura no se limita únicamente a la forma y trazado de letras. Existen otros aspectos convencionales como la disposición de texto en líneas, la ordenación de izquierda a derecha y de arriba a abajo, los márgenes, puntuación, los espacios en blanco de una palabra a otra, el uso de mayúsculas, el acento gráfico, etc. Por lo anterior, se puede interpretar que los docentes al entregar información vinculada a indicaciones y a retroalimentación, estarían entregando información relevante que le permite al niño y niña adquirir estos aspectos convencionales (forma y trazado de letras, ordenación de izquierda a derecha, de arriba a abajo, los márgenes, entre otros) y que de manera progresiva lo ayudan a mejorar su grafismo en escritura.

2.1.2.2 Soportes de escritura

Para iniciar la escritura existen distintos tipos de soportes. Ribera, Villagrasa & López (2015) mencionan que cuando se inicia la escritura se debe establecer una progresión coherente en los materiales, es decir los materiales amplios vayan dando paso a soportes más reducidos. Para realizar un juego gráfico es recomendable que los niños inicien en escritura sobre papel blanco, donde puedan realizar las grafías de un modo amplio y con libertad de movimientos, cuando esto se realice con mayor facilidad se puede introducir determinadas pautas. Así también lo destaca Fons (2001), quien menciona que la hoja en blanco es un soporte que puede ser utilizado para escribir "...a fin de que el propio niño vaya adquiriendo destreza en la linealidad, regularidad en el tamaño, etc." no sintiéndose forzado a seguir las pautas que se le imponen. (p.192). Así mismo, Villalón, Bedregal y Figueroa (2008) afirman que el uso de hojas de papel, como una superficie en la cual los niños/as pueden escribir, les permite mejorar y favorecer "...sus destrezas de manipulación..." (p.145) y el desarrollo de su creatividad.

Así también, González (2013) señala que "El lenguaje escrito...orientado a la creación, transmisión y comprensión del mensaje, requiere de la existencia de un texto representado en un medio bidimensional (papel, pantalla, pizarra), siendo el más frecuente, en el ámbito escolar, el papel: cuadernos de composición, de ejercicios, libros de actividades". (p.28). Se puede interpretar que la adquisición de la escritura por parte de los niños/as, no solo implica el copiar letras, sino que, además, deben ser conscientes de plasmar dicha letra en un soporte, el cual podría ser uno que resulte favorecedor para copiar, facilitando su destreza motriz u otro que resulte necesario para dicha tarea.

Por otra parte, las pautas tienen como finalidad dar un apoyo para que el niño aprenda el tamaño y proporción de cada letra. Fons (2001), señala otro soporte que puede ser utilizado, pero de forma ocasional, y es el caso de las "...pautas, como una línea que guíe el camino para escribir, un punto que señale dónde empezar..." (p.192). Así mismo Pitluk, González, Weinstein y Ortiz (2016), explican que los cuadernillos de aprestamiento son guías en las que aparecen una serie de ejercicios vinculados a repetir muchas veces diferentes líneas, con el fin de practicar la motricidad fina y el uso del espacio. Sin embargo, estas autoras señalan que el uso de este tipo de ayudas en el nivel inicial, limita la enseñanza y el aprendizaje puesto que solo se centra en llevar a cabo una repetición de líneas sin sentido y no siendo significativo para los niños y niñas. Junto con lo anterior, Pitluk et al. (2016), enfatizan que "Las ejercitaciones vacías de significado y carentes de sentido poco aportan a los verdaderos aprendizajes..."(p.7)

2.1.2.3 Tipos de letras en escritura

Para comenzar a escribir es importante destacar los tipos de letras. Fons (2001) define los tipos de letras, como "...estilos de las formas de las letras. Todas las letras del abecedario de un mismo estilo o tipo guardan una relación estética entre sí que permite reconocerlas como letras del mismo tipo." (p.180), además haciendo referencia a que en la escuela se hace uso generalmente de la letra imprenta mayúscula y la letra manuscrita o cursiva. La primera, resulta más fácil imitarla y reproducirla para los niños que se inician en actividades de escritura, puesto que no es necesario que se le instruya al niño el trazado de este tipo de letra. Mientras que el uso de la letra cursiva o manuscrita, puede ser usada por el niño y niña, cuando ya haya progresado en el conocimiento de la correspondencia de cada fonema con su respectivo grafema, no obstante, para que el niño adquiriera conocimiento del trazado de este tipo de letra, se requiere una enseñanza guiada.

González (2013) destaca que existen distintos tipos de letras: mayúsculas, minúsculas, en letra cursiva o letra imprenta. Al aproximarse al lenguaje escrito los niños y niñas tienen que conocer distintos tipos de representación del código escrito. Ribera, Villagrasa & López (2015), plantean que durante mucho tiempo la enseñanza de la escritura en las escuelas se realizó a través de dos tipos de letras, la ligada que era la más frecuente y la imprenta que era más atípica. Con la llegada del enfoque constructivista se añadió una tercera, la mayúscula de palo más conocida como imprenta mayúscula, utilizándose esta letra en las edades tempranas, "este tipo de letra se caracteriza por una mayor sencillez en los trazos, por lo que resulta la más adecuada para los niños muy pequeños" (p.26).

2.1.2.4 Enfoque de dimensión Creativa

El segundo enfoque es dimensión creativa, Fons (2004) plantea que “Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito” (p.22), teniendo como implicancia pensar en el lector y en el mensaje que se quiere entregar. El texto escrito debe ser portador de significado, expresando lo que el autor quiere transmitir, siendo un proceso que va más allá de escribir letras y signos; implica elaborar un significado global para una audiencia utilizando el código escrito dotado de significado.

Por ende, la escritura es el medio de comunicación insustituible que involucra la utilización de un código, es decir un sistema de símbolos que sirven para transmitir y recibir mensajes. La persona que escribe codifica y el lector lo decodifica en función de sus esquemas y códigos personales. Cuando escribimos demostramos habilidades para transmitir nuestras ideas, ordenar secuencias, establecer relaciones, anticipar la ubicación de palabras, entre otros.

Pujato (2013) complementa el concepto anteriormente señalado, mencionando que la escritura tiene como finalidad producir un texto con significado, utilizando letras y ordenándose de tal manera que resulte comprensible para el lector. También a la escritura se le atribuye el reproducir el lenguaje hablado por medio de las letras. Años más tarde aportando a las concepciones que diferentes autores presentaron con respecto al concepto de escritura, Borsani (2017) se refiere a la escritura como “la acción y derivación del escribir, que consiste en plasmar pensamientos en un papel o en otro soporte material, a través de signos gráficos. Por lo general estos signos son letras que permiten la materialización de la lengua y posibilitan un tipo particular de comunicación.” (p. 21)

Queremos aclarar que este segundo enfoque de escritura, no constituye el foco de esta investigación, ya que las actividades eran dirigidas por el adulto. No obstante, es fundamental mencionarlo, ya que le da valor a la capacidad creativa del niño aun cuando él no logre representar sus ideas según los aspectos convenciones de la escritura. Para este enfoque es importante, destacar el carácter de proceso que tiene la escritura por ello en este contexto. Fons (2004) y Pujato (2013) mencionan que el primer proceso es la planificación, en la que se elabora una representación mental (lo que va hacer y cómo lo va hacer) enlazando información que se posee sobre el tema o texto a escribir, hace referencia a las decisiones que el escritor toma mientras elabora el texto, durante este mismo genera ideas, la organiza y establece objetivos.

El segundo proceso es la textualización o redacción, en el cual el escrito se transforma a partir de las ideas, cuidando la coherencia y cohesión de tal forma que pueda ser entendido por el receptor, en este momento el escritor debe exponer los saberes y dominar la producción del escrito debiendo dejar claro el propósito planificado. Es durante este proceso donde el escritor puede frustrarse, ya que hay una sobrecarga cognitiva que se manifiesta en una debilitación del proceso, dejando de lado la coherencia, dirigiéndose a otros objetivos o con el acabar repentinamente el escrito.

Y el último proceso es, pero no menos importante, la revisión tomando mayor relevancia la composición del texto, evaluando el logro del objetivo desde el momento en que el niño comienza a escribir hasta el momento del acabado del escrito. Es en este proceso donde se realiza la lectura del escrito realizando correcciones a algunos aspectos que consideren no logrados.

Para esta investigación, es relevante tomar en cuenta la mirada más restringida de la escritura, utilizando más fuertemente en nuestra tesis la dimensión motriz, ya que es ahí en donde se generan las mayores complicaciones en educación parvularia, debido a que los tipos de actividades que predominan son de copia, actividades a la que les interesa que la copia de las letras quede correcta, perfecta o muy bien hecha. Un ejemplo de ello es lo que señala Muñoz (2017) en su investigación, de 41 actividades registradas 31 eran de copia, siendo veinte de copia reiterativa de letras y/o sílabas. Muñoz (2017), señala que la “Copia mecánica y/o reiterativa” (p.85), consiste en copiar varias veces la misma letra o, en otros casos, la copia repetitiva de sílabas. En consecuencia, este tipo de actividad de escritura, es foco de muchos errores por parte de los niños y niñas, por ende, muchas correcciones por parte de los educadores.

Según Pujato (2013), la copia es una mala práctica escolar cuando no se le otorga un sentido, donde muchas veces se le toma como una actividad rutinaria o parte del proceso de la escritura; no así cuando se le valora como una estrategia mediadora y que encamine el objetivo a cumplir. A esto cabe agregar que los maestros suelen utilizar la copia de textos como un adiestramiento, con instrucciones que conduzcan al niño y niña a la producción de textos sin aun saber leer y escribir. De acuerdo con Pujato (2013), se ha observado que la copia sin una intencionalidad pedagógica bloquea y anula en los niños la independencia, ya que el niño espera que el adulto modele el escrito con el fin de copiar el texto, negándose a escribir solo. Es a partir de esto, que las prácticas pedagógicas de escritura se ven fuertemente vinculadas al enfoque motriz y al trazado de la letra que se quiere reproducir en un papel. Por ello, a continuación, se desarrollan algunas estrategias de escritura que se vinculan con el enfoque motriz.

2.1.3 Estrategias de escritura con enfoque motriz

Es razonable pensar que la mayoría de las educadoras hacen uso de estrategias diversificadas para actividades vinculadas a la enseñanza de la escritura, las que pudiesen favorecer el aprendizaje de los niños sobre esta. Bigas (2001), menciona que algunos maestros, consideran que, al comenzar la enseñanza de la escritura, se parte por la enseñanza de "...las letras, la correspondencia con los sonidos, la utilización de la mayúscula, los signos de puntuación, la caligrafía, etc." (p.112). Sin embargo, ya sea cual fuese el punto de inicio, en la enseñanza de la escritura, esta autora menciona que es indispensable que la adquieran por medio de una enseñanza formal, es decir, "...debe mediar un proceso instructivo..." (p.120) para su aprendizaje, ya que así es como aprenden los niños/as. No obstante, Pujato (2013), señala que el docente puede actuar como mediador antes de que el niño comience su escrito, modelando el inicio de la escritura por medio de pistas facilitadoras y relacionándolas con sus experiencias o su entorno de aprendizaje. También puede actuar como un colaborador realizando estrategias de apoyo, brindando información de cómo se escribe una letra y ofreciendo ayuda al término de esta donde el niño deberá leer y modificar las veces que sea necesario. (p.60). Podemos interpretar entonces, que el aprendizaje de la escritura no implica usar solamente la estrategia de enseñanza dirigida o por medio de la instrucción que le haga una educadora a los niños y niñas, si no que de igual modo se puede hacer uso de una intervención mediadora, en la que el educador/a más que dirigir al niño, le va a prestar ayuda cuando realmente este lo necesite, por ejemplo, al no saber cómo escribir una letra.

Fons (2001) señala que, desde una perspectiva constructivista, en cuanto a la enseñanza de la escritura, es de suma importancia que exista una interacción constante entre un escritor experto con un escritor emergente, esto debido a que los escritores expertos son modelos adecuados, que promueven el interés de los niños por imitar acciones vinculadas con la práctica de escritura.

De igual modo, con respecto a las estrategias dimensión motriz, Correig (2001) menciona que los niños aprenden a escribir realizando dibujos de las letras, ya sea por medio de actividades de copia, cuadernillos de caligrafía u otro material que permita "...ejercitar la forma de las letras (letras punteadas o caminos que deben seguirse, flechas que indican la dirección correcta de los trazos, etc.)" (p.146). sostiene que es más conveniente tomar en cuenta la motivación que tienen los niños por dibujar letras espontáneamente y, a partir de ello enseñarles el trazado apropiado de cada letra. Por último, es importante mencionar que si bien existen estrategias que se vinculan con el enfoque de dimensión motriz, de igual modo existen algunas estrategias para el enfoque de dimensión creativa. Fons (2001) plantea una manera de favorecer los aprendizajes de los niños y niñas que poseen pocos conocimientos lingüísticos, basándose en la dimensión creativa. Dicha manera sería que el

maestro transcribiera lo que los niños le dicten, pudiendo ser todo el grupo curso, un subgrupo o un solo niño quien le exprese una idea para que el maestro lo plasme en algún soporte, por ejemplo, en una pizarra. Por consiguiente, se podrá revisar releendo lo escrito y corrigiendo lo que se considere esencial de mejorar.

En suma, es posible evidenciar que existen diferentes estrategias para la enseñanza de la escritura, no obstante, algunas pueden que apunten a un mismo foco, pudiendo ser este el cómo iniciar a los niños en el aprendizaje de la escritura, u otras estrategias que no apunten al mismo tema, por ejemplo, la enseñanza de la escritura por medio de la instrucción formal y la enseñanza a través de una interacción constante entre educador y niño. Cabe destacar que ninguna estrategia es mejor o peor que otra, sin embargo, lo será cuando una educadora no sepa cómo utilizarla en el aula.

2.2 TEORÍA DE RETROALIMENTACIÓN

2.2.1 Definición de Retroalimentación

Como se ha mencionado en esta investigación la estrategia de alto impacto que se trabajara en escritura es la retroalimentación o feedback. Duijnhouwer (2010) menciona que la retroalimentación es entendida como la información proporcionada por un agente externo, que en este caso serían los docentes, sobre el rendimiento de la tarea del alumno, con el propósito de mejorar lo realizado. Por otro lado, Hattie y Timperley (2007), mencionan que la retroalimentación se basa en comentarios o información entregada por un profesor, padre, libro o compañero, respecto al desempeño o rendimiento de una persona. Pero si nos centramos en la retroalimentación en alguna actividad específica, Silva (2013) menciona que la retroalimentación que se da en la clase de lengua consiste en la información que se proporciona al alumno sobre su actuación en una determinada tarea de aprendizaje, con la intención de mejorarla. Un componente de la retroalimentación efectiva es cuando el profesor sirve de guía para brindar consejos a cada alumno sobre cómo puede mejorar. En dicho contexto es importante proporcionar estrategias al alumno sobre cómo lograr que se dé cuenta de su error.

Askew y Lodge (2000), Hattie y Timperley (2007), Pino-Pasternak, Basilio, y Whitebread, (2014) enfatizan que la retroalimentación se basa en un diálogo o intercambio comunicativo. Entonces considerar la retroalimentación como un diálogo- intercambio implica analizar las intervenciones que son propias de una estructura I-R-E Kerbrat-Orecchioni, (1998); Roulet, (1994); Sinclair y Coulthard, (1978) o “diálogo tríadico”

Lemke, (1990). Este diálogo está formado por tres componentes o posiciones: Iniciación-Respuesta-Evaluación. La primera posición (I) da sentido y organiza todo el intercambio, lo realiza el profesor y comprende preguntas, afirmaciones, explicaciones, indicaciones, descripciones, etc.; contienen conocimiento e información. La segunda posición (R) sigue a la primera intervención y está en dependencia condicional con ella, lo realiza el estudiante y constituye una intervención en respuesta a la intervención inicial realizada por el docente. El estudiante puede entregar una respuesta, realizar una consulta, un comentario, etc. La tercera posición (E) la realiza el profesor y puede considerar la respuesta (R) como adecuada o inadecuada. Si es adecuada evaluará positivamente la respuesta y cerrará el intercambio. Si es inadecuada evaluará negativamente la respuesta, dando origen a otro intercambio que estará subordinado al anterior. De manera particular, es importante conocer la información contenida en las indicaciones que se entregan a los niños y niñas sobre escritura y la información contenida en la retroalimentación porque hay que visualizar si existe coherencia entre ambos tipos de información. Entonces como se mencionó anteriormente la retroalimentación es entendida como una interacción, un diálogo, donde existen intervenciones que se relacionan. En esta investigación interesa relevar las indicaciones que entregan los docentes a los niños y niñas para que realicen la actividad de copia. Se supone que lo que el educador corrige en una retroalimentación de tipo correctiva debiera estar relacionado con lo que le solicitó a los niños y niñas en las indicaciones.

La retroalimentación, es parte de un intercambio comunicativo que se produce entre el profesor y el estudiante. En ese intercambio hay intervenciones que se relacionan con las intervenciones anteriores y se constituyen a la vez en el contexto inmediato de las posteriores. Cuando el profesor realiza la intervención inicial (I) entrega importante información que el niño necesita para realizar la tarea o actividad de escritura. De la comprensión de dicha información depende la respuesta del niño (R) y de esta respuesta depende la evaluación (E) que realiza el profesor, pudiendo considerarla adecuada o no adecuada. Dichas indicaciones deben contener, información sobre qué; referido a las indicaciones sobre lo que hay que copiar. Y sobre un Cómo; indicaciones sobre cómo hay que copiar. Las indicaciones generales para escribir, se caracteriza por entregar la misma información a todos los niños y niñas y las indicaciones específicas se caracterizan por entregar información de forma más personalizada, es decir, entregar información a un grupo más reducido de niños y niñas. Muñoz (2017) en los resultados, indicaciones tipos y subtipos de retroalimentación, evidencian que la información entregada en indicaciones sobre lo que hay que copiar se obtienen mayores resultados que en las indicaciones de cómo hay que copiar.

Tabla N°2
Indicaciones sobre escritura

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Indicaciones sobre escritura	Indicaciones que entregan los docentes a los niños para que realicen la actividad de copia.	Qué Cómo	Indicaciones sobre lo que hay que copiar. Indicaciones sobre cómo hay que copiar.

Fuente: Elaboración propia

2.2.3 Tipos de Retroalimentación

Los conceptos teóricos vinculados a retroalimentación, que se utilizaran en esta investigación, son tres; algunos con subcategorías que se explicitan a continuación.

2.2.3.1 Retroalimentación Positiva

Dentro de la retroalimentación Positiva encontramos tres subcategorías. Según Muñoz (2017), el de confirmación son expresiones breves que comunican aprobación a lo realizado. La subcategoría de Logro según la misma autora son expresiones que explicitan lo copiado o mencionan el aspecto logrado. Y finalmente en este tipo de retroalimentación encontramos la subcategoría de Valoración que son expresiones que califican positivamente de tres formas. El Valorativo Personal, son expresiones calificativas vinculadas a la persona. El Valorativo General según Tunsall y Gipps (1996) el docente puede valorar lo realizado por los estudiantes, felicitando, recompensando dando caritas felices o estrellas, siendo una retroalimentación de la motivación extrínseca. Según Muñoz (2017) son expresiones calificativas no vinculadas a nada o nadie en particular. Finalmente, el Valorativo de Tarea, son expresiones calificativas vinculadas a la tarea o producto realizado por el niño. Esto se complementa con lo mencionada por Hattie y Timperley (2007) ya que, informa el grado en que la tarea ha sido completada, entregando información al niño sobre ella.

A continuación, se tomaron en cuenta los resultados de la investigación de Muñoz (2017) que serán relevantes abordar en esta investigación. Los resultados sobre tipos y subtipos

de retroalimentación, dejan en evidencia a un grupo de estudiantes de kínder donde la entrega de retroalimentación positiva fue significativamente superior a la entrega de retroalimentación correctiva, dejando demostrado que la entrega de alabanzas y valoración ayuda a la motivación del estudiante. Al comparar los tipos de retroalimentación positiva, se evidencia que hay más entrega de retroalimentación valorativa que de confirmación y logro.

2.2.3.2 Retroalimentación Negativa

La retroalimentación negativa tiene una subcategoría que sería la desvalorativa donde Tunsall y Gipps (1996) mencionan que el docente descalifica, juzga o castiga al estudiante, por ejemplo, cuando considera que su trabajo es de mala calidad.

2.2.3.3 Retroalimentación Correctiva

La retroalimentación correctiva con subcategoría directa según Silva (2013) está más relacionada con la corrección que con la retroalimentación de errores. Se indica la presencia del error y se da la solución. No fomenta la participación del alumno, ya que éste recibe pasivamente la retroalimentación o feedback por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error. Muñoz (2017) plantea según los resultados sobre tipo de error, se visualiza que los niños al presentar errores, recibieron más retroalimentación correctiva directa que retroalimentación correctiva indirecta, esto significa que se le explicita el error, disminuyendo el aporte de estrategias de autorregulación y control metacognitivo de su escrito. En cuanto a los errores, con foco en convenciones de la escritura, foco de la no explicitación del error y foco sentido del copiado, en Kínder se entrega igual cantidad de retroalimentación correctiva en los focos convenciones de la escritura y el sentido del copiado.

La retroalimentación Correctiva Indirecta según Silva (2013) evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas; en cambio, proporciona símbolos que ayudan a los alumnos a descifrar el error. El profesor debe elaborar previamente un sistema de signos o marcas que funcionan como pistas para los alumnos, a fin de que éstos puedan descifrar el tipo de error que ha cometido. Esta retroalimentación aporta a la autonomía y autorregulación de los alumnos, lo que postulan de igual manera Hattie y Timperley (2007), mencionando que este tipo de retroalimentación se centra en la autorregulación del individuo, ya que otorga una mayor autoevaluación y confianza al momento de participar en su tarea. Dicha retroalimentación motiva e informa a los niños a mejorar y avanzar en el objetivo a cumplir. Este tipo de retroalimentación permite un

mayor grado de compromiso, control y confianza, donde los estudiantes cautelen, y regulen las acciones hacia el objetivo de aprendizaje.

2.2.3.3.1 Estrategias durante la retroalimentación correctiva para aportar a destrezas grafomotoras.

La retroalimentación correctiva con estrategia es una oportunidad para enseñar estrategias que le permitan al niño avanzar con autonomía y autorregulación. En dicho contexto hay algunos aspectos claves que deben ser considerados. Con el objetivo de mostrar a los niños como es el trazado de las letras y cómo realizar su ubicación sobre el papel se debe tener en cuenta la forma, sentido y proporciones de estas a fin de que entiendan e interioricen los trazos que las componen y las realicen del modo más sencillo. La explicación oral se entiende como una mini lección donde se presentan reglas y ejemplos que se practican y discuten Bitchener y Knoch (2008). La explicación escrita se entiende como comentarios acerca de la naturaleza del error o la entrega de la forma correcta con una explicación Sheen (2011). Se considera que este tipo de explicación promueve la autorregulación en los estudiantes, ya que junto con corregir favorece la reflexión Ferris (2006). En la figura 2-1 se pueden observar los componentes gráficos de la letra mayúscula imprenta.



Figura 2-1. Trazos y movimientos en letra imprenta mayúscula
Fuente: López, Rivera, y Villagrasa, (2015, p. 97)

El error que comete el alumno al realizar escritura se toma como algo positivo, ya que como menciona Ribera, Villagrasa y López (2015) los errores dan información al docente sobre lo que saben o no saben hacer los niños y niñas, pero también al niño en la medida que va siendo capaz de tomar conciencia de los errores. Al ser con ayuda del profesor estamos hablando de una regulación externa, si los errores se van detectando por los propios medios del niño sería una autorregulación. Por ello los errores son un punto de partida de gran importancia para los docentes, ya que les proporcionan información sobre las decisiones didácticas que deben tomar.

De igual manera, estos autores destacan que al momento de revisar la escritura y corregir, los errores no deben ser tachados, ni escritos sobre el error, ni mucho menos ser borrados; por lo contrario, se debe dejar error a la vista, poniendo el error entre corchetes y seguir escribiendo la palabra correctamente, prosiguiendo la escritura. Con esta forma de corrección se favorece en el niño que tenga una visión global del escrito permitiendo observar sus errores y darse cuenta de lo que es necesario modificar. El tachar o borrar el escrito, impide ver los errores, tanto al niño como al docente. Ver figura 2-2.

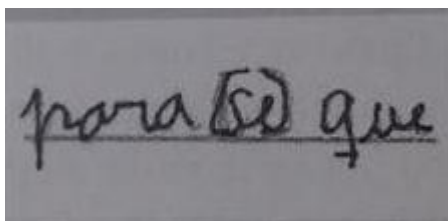


Figura 2-2. Error entre corchetes.

Fuente: Rivera, Villagrasa, López, (2015, p. 116)

La directa relación que existe entre psicomotricidad y actividad gráfica, conlleva a que desde la didáctica del gesto gráfico se plantee como objetivo lograr por parte de los niños una letra legible sin un esfuerzo excesivo. Recapitulando lo planteado se debe realizar instrucción de los trazos y de los movimientos en escritura grande para construir memoria muscular a largo plazo y favorecer la automatización y en consecuencia la fluidez. Desde diversas fuentes se explicitan estrategias que consideran lo planteado y que desde esta investigación se sustentan como información clave durante la retroalimentación de tipo correctiva.

Hacer la guirnalda en el aire (ver figura 2-3) siguiendo el ritmo de una canción en una hoja grande y luego en formato pequeño.



Figura 2-3. Guirnalda de letra m.
Fuente: Condemarín, y Chadwick (2005, p. 96)

Verbalizar el punto de inicio y las direcciones del recorrido necesario para dibujar la letra (ver figura 2-4) “para hacer la letra m; comienzo desde el punto verde luego arriba, abajo en línea recta”, repaso hacia arriba, hago una curva hacia la derecha, etc.



Figura 2-4. Recorrido de letra m.
Fuente: Condemarín, y Chadwick, (2005, p. 97)

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO DEL PROBLEMA

3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación está orientada desde un enfoque cualitativo. Según menciona Ruiz (2012) la investigación cualitativa se basa en la observación del desarrollo de los fenómenos sociales, la vida social en su propio marco natural sin distorsionarlo, ni someterlos a controles experimentales, estudiando significados intersubjetivos, situados y contruidos. Los métodos cualitativos eligen las entrevistas abiertas y la observación directa...”se caracteriza por la insistencia en utilizar múltiples fuentes de datos más que su dependencia de una sola fuente” (p.21).

Según menciona Gibbs (2012) la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo, entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales de varias maneras. La primera analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. La segunda analizando las interacciones o comunicaciones mientras se producen a través de la observación o registro de las prácticas. La tercera analizando documentos similares de las experiencias o interacciones. Estas maneras de explicar los fenómenos sociales tienen en común que tratan de desgranar cómo las personas lo que hacen o lo que les sucede en términos significativos.

Como investigadoras nos hemos enfocado en los docentes, centrando la investigación en analizar interacciones por medio de registros de audio en actividades de escritura de un aula kínder de una escuela municipal de la comuna de Talcahuano.

3.2 Método de investigación

La presente investigación utiliza un método de estudio de caso, según Stott y Ramil (2014) el proceso para la preparación de un estudio de caso conlleva recabar datos y analizarlos. “el método de caso es útil para recabar información en contextos de la vida real. Este tipo de investigación se puede aplicar a situaciones que hayan tenido lugar o emplearse a medida que se vayan desarrollando las mismas. Los estudios de caso, cuando han sido elaborados cuidadosamente, pueden contribuir a materializar cambios significativos en los ámbitos de la política y de la práctica” (p.3).

Como investigadoras, hemos decidido este método ya que la presente investigación busca recoger datos sobre tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal de la comuna de Talcahuano, con el objetivo de analizar la relación que existe entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación sobre la escritura. Siendo esta metodología

de investigación un aporte para contribuir a mejorar las prácticas educativas que se realizan día a día en los niveles de kínder.

3.3 Población

Según Bisquerra (2009) la población se refiere al conjunto de elementos que tienen una característica, o hacen parte de un espacio en común permitiendo conocer datos específicos. A partir de esto nuestra población serán los docentes de niños y niñas que están en niveles de transición y perteneciente a una escuela municipal de alta vulnerabilidad ubicada en Talcahuano. La decisión de considerar a educadores de escuelas municipales, es porque en estos contextos es donde existen mayores porcentajes de repitencia y deserción escolar, generando en los niños y niñas más probabilidades de provocar problemas de fracaso escolar.

3.3.1 Muestra

Según Bisquerra (2009) la muestra es una parte de la población seleccionada mediante algunos criterios, siendo un subconjunto representativo, adecuado y válido. En esta investigación aspiramos obtener información de los comentarios que los educadores les otorgan a niños y niñas que no logran cumplir con los objetivos en la dimensión motriz de la escritura, de esta forma nos permite conocer qué información y comentarios de retroalimentación entregan los docentes a niños y niñas de kínder.

Esta investigación consiste en un tipo de muestreo no probabilístico ya que, como menciona Bisquerra (2009) se establece un criterio al seleccionar la muestra, no teniendo todos los individuos de la población las mismas oportunidades de ser considerados para participar en esta investigación. Como investigadoras, hemos focalizado nuestra investigación en analizar comentarios de una retroalimentación posterior a una respuesta de instrucciones de escritura. Para esta investigación fue relevante elegir a sujetos particulares, ya que lo que nos interesa es que los participantes cumplan con ciertas particularidades en función de las necesidades de esta investigación. Nuestro criterio fundamental para ser parte de esta investigación es ser docente educativo de nivel kínder. La muestra quedó conformada por una educadora y una técnico de la escuela municipal de Talcahuano, donde realiza la práctica una de las investigadoras, es por eso que escogimos entre este criterio de accesibilidad.

3.4 Estrategias y técnicas de recogida de información.

En esta investigación se opta por utilizar la técnica de observación. Whitebread et al., (2009) La observación, se considera dentro de las más idóneas para dar cuenta, lo más fielmente posible, de lo que ocurre en los contextos educativos. Castillo y Cabrerizo (2004) mencionan que la observación se basa en la percepción y en el análisis de la realidad y de las conductas que manifiestan los sujetos sometidos a estudio. Los datos son analizados para garantizar su fiabilidad y por último determinar las conclusiones o resultados a los que se hayan podido llegar.

El instrumento a utilizar es registro de audio. Casanova (1998) propone “un modelo evaluador y su metodología” en el que incluye: 1) técnicas para la recogida de datos (observación, entrevista, encuesta, sociometría, coloquio y trabajos del alumnado); 2) técnicas para el análisis de datos (triangulación y análisis de contenido); y 3) instrumentos para la recogida y el análisis de datos (anecdótico, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma y psicograma, diario y grabación).

La estrategia de análisis de datos comienza con el proceso de transcripción de seis actividades de escritura vinculadas a lo grafomotor y copia de vocales y sílabas, utilizando un medio tecnológico, para hacer uso de grabaciones de audio y tener registro de dichas intervenciones, realizadas por la educadora y técnico del nivel. Dichas grabaciones se realizaron durante el mes de mayo y junio del presente año, una vez por semana.

Análisis cualitativo: El primer análisis fue la transcripción de las intervenciones sobre escritura, luego se realizó la respectiva identificación de los tipos de retroalimentación e indicaciones generales y específicas en los comentarios realizados por las docentes, como tercer análisis se realiza categorización de retroalimentación y sus subcategorías, el cuarto análisis fue la comparación entre los diferentes tipos de retroalimentación y las indicaciones y como último análisis se realiza comparación entre las indicaciones generales y las indicaciones específicas dadas por las docentes específicamente sobre al Que; referido a las indicaciones sobre lo que hay que copiar. Y un Cómo; Indicaciones sobre cómo hay que copiar.

3.5 Descripción del procedimiento y escenario donde se realiza la investigación.

La investigación se realiza en un nivel de Kínder de una escuela municipal en un sector vulnerable de la comuna de Talcahuano. En dicho nivel, la mayoría de las actividades tienen como foco el aprendizaje de la escritura, por ello fue pertinente realizar una investigación más minuciosa sobre el proceso por el que pasan los niños y niñas al aprender a escribir, centrándose específicamente en los tipos de retroalimentación que entregan los docentes, durante las actividades de escritura.

En cuanto a los procedimientos que se llevaron a cabo para la realización de esta investigación, podemos señalar los siguientes:

1°- Se conversó con la directora del establecimiento, y se entregó una carta (Anexo 1) informando nuestra investigación, con el objetivo que ella pudiera otorgar su autorización para la realización de esta.

2°- Se conversó con la educadora del nivel de Kínder, para comentarle acerca de la investigación y así poder hacer entrega de una carta (Anexo 2) informando nuestra investigación, junto con ello se hizo entrega de una carta de autorización a los agentes educativos (Anexo 3), para que dieron su consentimiento de grabar audios de los comentarios otorgados por los docentes educativos del nivel.

3° - Se entregó una carta informativa a los apoderados, vía agenda de comunicaciones, en la carta además se adjuntaba la autorización para grabar las voces de los niños y niñas del nivel, donde los apoderados tenían que marcar con una "x" si querían o no que su hijo fuera partícipe de esta investigación. (Anexo 4)

4° - Se realizó un seguimiento a las cartas de consentimiento por medio de las agendas de los niños y niñas, realizando revisiones si habían sido respondidas, o recordándoles a los padres el poder leerlas y firmarlas según lo que decidieran, además se respondían las dudas de los apoderados.

5° - Se recolectaron todas las cartas de consentimiento que habíamos entregado, para ver entre todas cuantos apoderados participaron y cuantos no participarán, del total de los 36 apoderados previstos, 34 aceptaron a que las voces de sus hijos fueran grabadas, 2 no dieron la autorización, por ende, se respetó el derecho omitiendo las voces de estos niños en los audios.

6° - Se realizaron un total de seis grabaciones de audio sobre actividades de escritura, es decir, que cada grabación contiene información sobre lo realizado durante una actividad de escritura desde el inicio hasta el término de dicha actividad. En cuanto a ello, la encargada fue una de las investigadoras.

A partir de los pasos anteriormente mencionados se confeccionaron diferentes tablas por cada actividad con el fin de lograr un análisis organizando la información recolectada durante la investigación, de este modo se realizó un cuadro de diálogo, en el que se transcribió las conversaciones, comentarios y consultas del grupo al cual se grabó en dicha oportunidad. Lo anterior, a fin de poder analizar más adelante la información contenida en las indicaciones generales, y específicas que se daban a los niños y niñas para realizar una actividad de escritura, así como también la información contenida en los tipos de retroalimentación y/o comentarios dichos por las docentes al momento de observar lo que niños y niñas habían realizado durante la actividad.

Además se organizaron tablas por cada actividad, para separar las indicaciones generales de las específicas, mencionando dentro de estas el “qué” y el “cómo”, así también, se crearon otras tablas por cada actividad para vincular los comentarios con un tipo de retroalimentación determinado y, finalmente se crearon otras tablas para hacer una comparación entre las indicaciones generales con los tipos de retroalimentación entregados por los docentes y una comparación entre las indicaciones específicas y los tipos de retroalimentación entregados al momento de la revisión de los escritos de los niños y niñas.

El panorama se organizó de acuerdo a cuatro etapas:

1° Etapa: Transcripción, se transcriben las grabaciones de audios en tablas.

2° Etapa: Análisis cualitativo, se vinculan los comentarios obtenidos en las grabaciones de audio, con un determinado tipo de retroalimentación e indicación (General y/o específica).

3° Etapa: Análisis cualitativo, a partir del análisis anterior se da respuesta a los objetivos específicos, caracterizando y comparando evidencias, junto con ello, se contrastan los resultados de la investigación con la información propuesta en el marco teórico.

4° Etapa: Análisis cualitativo, finalmente se procede a analizar la información obtenida en los resultados y a realizar las correspondientes conclusiones. Luego de ello, se reflexiona sobre si se da cumplimiento a los supuestos de esta investigación.

3.6 Control de validez y/o credibilidad y triangulación

Hernández, Fernández y Baptista (2006) “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.” (p.277) por ello, podemos decir que el procedimiento realizado en la investigación fue exitoso y pertinente, ya que a través de la técnica de observación que se realizó después de revisar cuidadosamente las transcripciones objetivas de las grabaciones de audio de las seis actividades de escritura, es que la información recabada logró vincularse con los objetivos propuestos para esta investigación, permitiendo hacer un análisis de estos datos que dieran respuesta a las preguntas específicas y las hipótesis formuladas.

En base a lo anterior, se menciona que se hizo una triangulación de tres tipos: La triangulación metodológica, la triangulación de datos y la triangulación de investigadores. Okuda y Gómez (2005) mencionan que la triangulación metodológica, “...consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados.” (p.121), con lo anterior se busca analizar el fenómeno a través de diversos acercamientos. Los métodos utilizados en esta investigación, fueron las grabaciones de audio, la transcripción de la información obtenida de las grabaciones y la creación de tablas para comparar y discutir la información obtenida.

Por otra parte, estos mismos autores mencionan que la triangulación de datos “...consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos.” (p.121) Entre los datos obtenidos a partir de los diferentes métodos que se mencionaron con anterioridad, se pudo visualizar algunas actividades de escritura y junto con ello, comparar la información de lo que se dice en las actividades de escritura (comentarios de los docentes), en cuanto a la información que se

entrega en el inicio de las actividades de escritura y si dicha información se vincula o se considera al momento de realizar la retroalimentación a los niños y niñas. Por último, Okuda y Gómez (2005) se refieren a la triangulación de investigadores, cuando la observación y análisis es realizado por diferentes investigadores. “Para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas...por ejemplo, se puede hacer un estudio donde se tome en cuenta la observación por parte de un antropólogo, de un psicólogo...” (p.122). De igual modo, estos autores señalan que se pueden analizar los datos de forma independiente, esto quiere decir que las personas que forman parte de la investigación, cada una realiza un análisis y por consiguiente, se comparan los análisis de todos los integrantes para llegar un consenso, el cual dará respuesta a los hallazgos reportados en el estudio. En el caso de los datos obtenidos en esta investigación, se sometieron a un análisis tanto por parte de la profesora de esta investigación, como a un análisis de forma independiente, la cual finalizó en un consenso por parte de todas las investigadoras.

En suma, cabe señalar que estos tipos de triangulación ofrecen la alternativa de poder visualizar un problema desde distintos ángulos y de otra manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Elaborando una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión.

En cuanto a la credibilidad, se destaca que tanto la técnica utilizada, en este caso la observación, como el instrumento propuesto: grabaciones de audio para recoger información de las seis actividades de escritura, de un nivel de kínder, de una escuela, de la comuna de Talcahuano, estas fueron presentadas a la profesora guía de esta investigación, quien realizó recomendaciones y sugerencias de mejoras, en cuanto al cómo se deberían registrar los datos de las grabaciones de audio, con el fin de obtener información más pertinente y acorde a nuestra investigación. Las sugerencias fueron consideradas por las investigadoras, volviendo a ser revisadas por la profesora a cargo del grupo de investigadoras y finalmente ser aceptada.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

Objetivo específico 1: Describir la información contenida en las indicaciones generales entregadas para escribir.

A continuación, en la Tabla N°3 se presenta la información obtenida en las indicaciones generales.

Tabla N°3
Descripciones de indicaciones generales con categoría qué y cómo.

Trascripción de grabaciones.	Qué.	Cómo.
Grabación 1	1. Escribir con el dedo.	1. Pasar el dedo con tempera. 2. Paso el dedo por la vocal con la tempera.
Grabación 2	1. Hacer la letra “a” 2. Le colocan su nombre a su hoja. 3. Le escriben el nombre a su hoja. 4. Escribir la letra del cuadrado.	1. Seguir los puntos. 2. Seguir la línea punteada. 3. Respetar la forma que tiene la letra. 4. Escribir dentro del rectángulo.
Grabación 3	1. Deben escribir la fecha	1. Se empieza del punto verde hasta el punto rojo 2. Que les quede muy bien hecho
Grabación 4	1. Dibujar la “E” en el cuadrado de abajo 2. Escribir su nombre al reverso de la hoja.	1. Pasar el lápiz por los puntos.
Grabación 5	1. Escribir la vocal E mayúscula.	1. Seguir los puntos, luego van a empezar ustedes a escribirla. 2. Se tienen que saltar dos renglones. 3. Hay que respetar los espacios.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados vinculados al objetivo específico uno, buscan evidenciar que las docentes al entregar indicaciones generales, no sólo entregan información sobre lo que hay que hacer (Qué) sino que además entregan información necesaria para que los niños realicen la tarea con éxito (Cómo). El análisis de las 5 grabaciones permite evidenciar que cuando las docentes entregan indicaciones generales para escribir, entregan información vinculada a “Qué” y vinculada a “Cómo”, categorías reportadas desde los resultados de la investigación de Muñoz (2017). Sin embargo, no es posible realizar comparaciones ya que en dicha investigación las categorías se presentaron englobando indicaciones generales e indicaciones específicas.

Respecto al aporte de la información contenida en las indicaciones se considera que la información vinculada al “Qué” es insuficiente, porque no explicita detalladamente todo lo que el niño necesita saber para lograr con éxito la actividad de escritura. Por ello, se considera relevante entregar información vinculada al “Cómo”. Por ejemplo, cuando la docente dice; “deben escribir la fecha” (Qué) no da pistas o claves de cómo escribir la fecha. Sin embargo, cuando la misma docente les dice “se empieza del punto verde al punto rojo”, entrega información que orienta al niño donde debe iniciar la escritura (Cómo).

Objetivo específico 2: Describir la información contenida en las indicaciones específicas para escribir.

A continuación, en la tabla N°4 se presenta la información obtenida en las indicaciones específicas.

Tabla N°4
Descripciones de indicaciones específicas con categorías en qué y cómo.

Trcripción de grabaciones.	Qué.	Cómo.
Grabación 1		1. Solo con un dedo.
Grabación 2	1. Escribir la letra a.	1. Hacer la letra chica. 2. Hacerla dentro del cuadrado. 4. escríbelo ahí, la e la ese, la a, la i, la ere y la a.
Grabación 3	1. Coloque la fecha. 2. Hace un círculo, no una línea.	1. Del puntito comienzas a escribir. 2. Comenzar desde el punto y bajar. 3. Del punto verde das la vuelta y llegas al punto verde. 4. Bajas y llegas al punto rojo. 6. Hacerlas ordenadas 7. Respetar los espacios. 8. Haz esa redondita 9. Un círculo y una colita.
Grabación 4	1. Escribir el nombre 2. Escribir el nombre abajo	
Grabación 5	1. Escribir la vocal E mayúscula.	1. Hacia arriba y luego bajas. 2. Respetar los espacios. 3. Empieza por el punto, luego bajas. 4. Saltar el reglón. 5. Partir por el punto verde.

Grabación 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usted hace esa y después la que viene. 2. Poner la fecha. 3. Pasa a la siguiente. 4. Poner la fecha. 5. Ahora va hacer esta, que es la I, está ahora la I mayúscula. 6. Hacerlo de nuevo. 7. Poner la fecha. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De arriba hacia abajo. 2. Empezar la letra en el punto. 3. Poner primero el dos.
-------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados vinculados al objetivo específico dos, deja en evidencia que los docentes además de entregar indicaciones generales, entregan indicaciones específicas, con información más explícita reflejada por los niños y niñas.

Al analizar las 6 grabaciones se puede evidenciar que las indicaciones generales son insuficientes para algunos niños y niñas, necesitando que se le otorguen indicaciones más específicas del que hacer y cómo hacerlo. Pese a que en nuestra investigación consideramos la información del qué y cómo en una misma, este tipo de resultados se relaciona con los resultados obtenidos en la investigación de Muñoz (2017), sin embargo, no es posible comparar ya que en dicha investigación las categorías se presentan de manera global considerando indicaciones generales e indicaciones específicas.

Al igual que las indicaciones generales, se considera que la información vinculada al “Qué” sigue siendo insuficiente ya que continúa sin comunicar detalladamente lo que el niño requiere para culminar con éxito su tarea. Por ejemplo, cuando la docente dice; “coloque la fecha”, “hacerlo de nuevo” y “pasa a la siguiente”, no entrega información completa del cómo escribir, siendo una respuesta insuficiente para la escritura del niño. Por ello se considera relevante entregar información específica al “Cómo”. Por ejemplo, cuando la docente dice; “Escribir la letra a” (Qué) no da pistas o claves de cómo escribir la letra a; sin embargo, cuando la misma docente les dice “bajas y llegas al punto rojo”, “comenzar desde el punto y bajar” y “de arriba hacia abajo, estos comentarios entregan información específica que ayuda al cómo realizar la escritura.

Objetivo específico 3: Describir la información contenida en la retroalimentación entregada para escribir.

Información contenida en la retroalimentación positiva

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, sobre los subtipos de retroalimentación o feedback positivo, desarrollando en profundidad los que predominaron en los comentarios de las docentes y aquellos comentarios que menos se visualizaron en esta investigación.

Feedback Valorativo General:

Dentro del feedback positivo, el subtipo de Feedback que predomina en las grabaciones es el Feedback Valorativo General con comentarios iguales o similares al “Muy bien”, en comparación al subtipo de feedback valorativo de tarea, feedback valorativo personal y al feedback de logro. Dichos resultados son similares a los resultados obtenidos en la investigación de Muñoz (2017), en la cual se encontró que, durante las actividades de escritura, las docentes realizaron más feedback Valorativo General, haciendo uso de comentarios como: “muy bien, excelente” (p.139), siendo estos comentarios similares a los encontrados en nuestra investigación.

El feedback Valorativo General, que fue el que más se encontró en esta investigación, está tipificado como un aporte a la motivación de los niños y niñas. Wanjiru (2015), demostró en su investigación que un alto porcentaje de profesores de preescolar, al usar comentarios de elogios verbales hacia los niños y niñas, estos manifestaron una participación más alta en clase, durante las actividades de escritura. Sin embargo, si bien los elogios verbales resultan un aporte para la motivación de los niños y niñas por aprender a escribir, también resultan un bajo aporte en el aprendizaje de los niños, Hattie y Timperley (2007) señalan que los elogios verbales no ayudan a que el niño/a desarrolle su compromiso y autonomía. Desde los comentarios de tipo Valorativo General evidenciado en las grabaciones, se interpreta que estos hacían alusión a que “algo” de lo que el niño o niña había hecho estaba bien, pero las docentes no explicitaban qué era lo que estaba bien, por lo que el niño/a no era informado de lo que había logrado realizar con éxito y por ende se puede interpretar que el niño/a no tomó conciencia de sus logros.

Feedback Valorativo Personal:

El subtipo de feedback que menos se visualiza en las grabaciones, es el feedback Valorativo Personal. Algunos ejemplos de comentarios que realizaron las docentes durante las actividades de escritura, fueron: “1. Aquí...ves que puedes, otra vez.”, “1. Ves que sabes.”, entre otros. En estos comentarios, principalmente, se destaca la capacidad y

el conocimiento que tienen los niños/as. Dichos resultados se asemejan a los resultados obtenidos en la investigación de Muñoz (2017), en la cual se encontró que durante las actividades de escritura las docentes entregaron menos feedback de valoración personal, haciendo uso de comentarios como: “hoy día estas brillante”, “como tan seca” (p.140), los cuales son comentarios similares a los encontrados en esta investigación, en los que de igual modo se destacó la capacidad de los niños y niñas.

Es importante mencionar que, si bien estos comentarios fomentan la participación y la motivación de los niños y niñas por aprender a escribir, no logra ser suficiente, ya que, según Muñoz (2017) la información que se le da al niño, está centrada en el niño en sí mismo y no en la tarea (escritura), por lo cual el niño/a se ve comprometido a realizar mejoras en sus cualidades personales y no en su escritura.

De acuerdo a los resultados de nuestra investigación, se interpreta que los comentarios realizados por las docentes, ya sea de manera consciente o no, de igual modo pueden incidir en que los niños y niñas a la hora de escribir, se esfuercen más en ser elogiados por sus cualidades (vez que sabes, ves que puedes, entre otros) que por lo que lograron escribir. Por ende, dichos comentarios serían un bajo aporte para el aprendizaje de los niños y niñas.

Feedback de Logro:

La retroalimentación de logro, que se caracteriza principalmente según Muñoz (2017), por comentarios o expresiones que explicitan lo copiado o mencionan el aspecto logrado en la realización de una tarea, siendo un aporte para el aprendizaje de los niños y niñas, no fue visualizado en esta investigación, ya que las docentes no especificaban lo que los niño/as lograron realizar en su escrito.

Feedback Valorativo de Tarea:

El feedback Valorativo de Tarea si se logra visualizar en esta investigación mediante comentarios tales como; “3. Esa te quedo muy bien hecha.”, “2. Te quedaron muy bien hechas las “E”.”, “5. Te quedo muy linda tu “E””, “6. Les quedaron muy bien hechas sus letras”. Dichos comentarios superaron los comentarios vinculados al feedback valorativo personal, no obstante, fueron menos que los comentarios realizados de tipo valorativo general.

Vinculando estos resultados con la investigación de Muñoz (2017), podemos mencionar que en dicha investigación igual se encontró que las docentes realizaban este tipo de feedback, y lo hacían utilizando comentarios calificativos similares, como por ejemplo “que bonita esa letra a que hiciste, me encanto” (p.142).

El subtipo de feedback valorativo de tarea, si bien da a entender que la tarea ha sido

completada y entrega información al niño sobre ella Hattie y Timperley, (2007), no logra ser suficiente, ya que solo busca valorar y calificar el producto del niño y niña (su escrito), haciendo énfasis en la estética de su escritura Muñoz, (2017), tal como se evidencia en los comentarios de las docentes, donde ellas califican los escritos de los niños y niñas con comentarios “Te quedaron muy bien hechas las “E”.”. De lo anterior, se puede interpretar que este tipo de comentarios hacen que el niño/a comprenda que para lograr con éxito la tarea, debe hacer las letras bien hechas y lindas, lo que influye netamente en su alta autoestima, pero si de lo contrario no logra hacer las letras “lindas”, significa que no ha logrado con éxito su tarea, por lo cual, tanto su autoestima como su sentimiento de eficacia como escritor, puede decaer.

Feedback negativo:

Por último, cabe mencionar el feedback negativo, se caracteriza principalmente según Tunsall y Gipps (1996) por comentarios donde un docente, descalifica, juzga o castiga al estudiante, considerando su trabajo de mala calidad y culpando al niño por el error. Este tipo de feedback no es un aporte al aprendizaje y disminuye la autoestima del niño, no fue visualizado en esta investigación, ya que en las actividades no se oye comentarios desvalorativo con respecto a la tarea o al niño.

Información contenida en el Feedback Correctivo:

Dentro del feedback correctivo, cabe mencionar que el subtipo de feedback que tiene mayor presencia en esta investigación, es el feedback correctivo directo, luego le sigue el Feedback Correctivo con Estrategia y, por último, con una menor cantidad de comentarios, el Feedback Correctivo Indirecto.

Feedback Correctivo Directo:

Silva (2013) señala que este subtipo de feedback, está más relacionado con la corrección que con la retroalimentación de errores. Lo anterior, ya que se indica la presencia del error en la tarea y se da la solución al niño, quien recibe la retroalimentación pasivamente, no pudiendo el niño o niña reparar o pensar cómo solucionar ese error por sí solo. Relacionando esta tipificación con los comentarios realizados por las docentes, es preciso señalar que al igual que la investigación de Muñoz (2017), se registraron comentarios vinculados a diferentes categorías de error. En nuestro caso se manifestaron tres categorías, que son: **Forma, tamaño y ubicación.**

Categoría de **Forma**: según lo registrado en las grabaciones podemos dar el siguiente ejemplo; “La “E” tiene tres líneas para el lado, y tú le hiciste cuatro” y “La “E” es para el

otro lado”. Dichos comentarios demuestran que las docentes corrigieron la forma del escrito del niño/a, no ofreciendo al niño/a la posibilidad de detectar el error por sí mismo/a. Resultados similares se encontraron en la investigación de Muñoz (2017), en la cual las docentes hacen uso de este subtipo de feedback, con comentarios como; “falta la guatita” (p.164), (refiriéndose a que le falta la guatita a la p). En dicho comentario, el adulto de igual modo le corrige al niño/a el error en su escrito. Categoría de **Tamaño**: se detectaron los siguientes comentarios; “Tan chiquitita”, “Debieron haber sido un poquito más grandes”, “estas son muy pequeñas”, entre otros. Resultados similares se detectaron en la investigación de Muñoz (2017), en los cuales los comentarios fueron “si, hay que hacerlas un poquito más grande C3”, “te quedo una muy chiquitita”, entre otros (p.175).

Los comentarios corrigieron si la letra era muy grande o muy pequeña, de igual modo no permitiendo que los propios niños y niñas pudieran identificar que el tamaño de la letra escrita por ellos, fuera similar al que debían transcribir.

Categoría de **Ubicación**: algunos de los comentarios expresados por las docentes, fueron; “¿Por qué te fuiste para abajo?”, “si esa es de aquí abajo.”, “pero te saliste”, “se parte del punto verde”, “la o pasa el lápiz por la o”, entre otros. Resultados similares son los hallados en la investigación de Muñoz (2017), en los que los comentarios fueron; “para el lado dije...no para abajo, para el lado tiene que escribir”, “cómo vamos? no pues, si tiene que hacer acá...”(p.168). Tanto los comentarios encontrados en la investigación de Muñoz (2017) como los comentarios encontrados en nuestra investigación, estuvieron destinados a corregir en el niño o niña la ubicación espacial de su escrito, mencionando la correcta ubicación en la que debían ir las letras o su escrito en general. De igual modo, se aprecia que los niños y niñas por si solos no identificaron sus errores.

Feedback Correctivo con Estrategia:

Se encontró en las grabaciones, comentarios tales como: “3. Acuérdate que partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas ¿ya?”, “9. Hacia abajo, lo mismo aquí, un círculo...hace ahí un círculo y una colita para el lado.”, “2. llega hasta ahí y haces así después ya otra vez, viste,”, entre otros. Resultados similares se encontraron en la investigación de Muñoz (2017), en la cual se encontró que las docentes entregan comentarios de tipo correctivo con estrategia a los niño/as de kinder y primero, haciendo uso de comentarios como; “no, primero, que es? (borra y escribe) ese, ahora el palito y la colita, bien ahora al lado, el circulito”. Tomando en cuenta los resultados de esta investigación y los resultados de la investigación de Muñoz, las docentes al realizar este tipo de comentarios, están verbalizando componentes de la letra (hace ahí un círculo y una colita para el lado...), guiando el orden de los trazos (... partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas...) y explicitando su ubicación (...llega hasta ahí...).

Este subtipo de feedback consiste en una explicación, en este caso oral por parte del docente al niño, donde se presentan ejemplos que se practican y discuten Bitchener y Knoch, (2008). Dicho feedback (Correctivo directo con estrategia) está tipificado, según Ferris (2006), como un comentario o explicación que promueve la autorregulación en los estudiantes, ya que junto con corregir favorece la reflexión. En cuanto a uno de los comentarios mencionados con anterioridad, “3. Acuérdate que partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas ¿ya?”, podemos señalar que el adulto, al recordarle al niño desde donde comenzar la escritura y donde continuarla, demuestra que el docente busca invitar al niño a la reflexión, evidenciando a su vez, que el docente da explicaciones orales. Como se logró visualizar anteriormente las docentes utilizaron diferentes estrategias para otorgar al niño la oportunidad de avanzar en su autonomía y autorregulación con expresiones tales como: “3. Acuérdate que partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas ¿ya?”, “9. Hacia abajo, lo mismo aquí, un círculo...hace ahí un círculo y una colita para el lado.”, “2. Llega hasta ahí y haces así después ya otra vez, viste,”, entre otros. Aun así, consideramos que no utilizo una relevante que es la de corchetes permitiendo al niño o niña ser consciente del error que cometieron, esto podría generarse al revisar la escritura y corregir. Ya que, estos no deben ser borrado como se observó en esta investigación, sino que poniendo el error entre corchetes y luego escribir la palabra correcta, favoreciendo al niño en su autorregulación, permitiéndole observar sus errores, dándose cuenta de lo que debe modificar.

Feedback Correctivo Indirecto:

Por último, como lo mencionamos anteriormente, el subtipo de feedback que menos presencia tuvo en esta investigación, fue el feedback correctivo indirecto. En este subtipo de feedback, se hicieron uso de preguntas y comentarios tales como: “1. ¿Qué pasó ahí?”, “4. Pero la “a” para donde lleva la colita ¿para acá o para allá?”, “¿En qué te equivocaste?”, entre otros. Resultados similares se encontraron en la investigación de Muñoz (2017), en la cual los comentarios fueron similares a: “...le faltará ahí un palito o no?, tendrá un moñito?, en la i?” (p.152). Dichos comentarios invitaban a que el propio niño o niña se diera cuenta de sus desaciertos en sus escritos.

Este feedback, según Silva (2013) aporta a la autonomía y autorregulación de los alumnos, lo que postulan de igual manera Hattie y Timperley (2007), mencionando que este tipo de retroalimentación se centra en la autorregulación del individuo, ya que otorga la oportunidad para que los propios niños y niñas evalúen su escrito y tengan, progresivamente, mayor confianza para participar de su tarea. Este tipo de retroalimentación permite un mayor grado de compromiso, control y confianza, donde los estudiantes cautelen, y regulen las acciones hacia el objetivo de aprendizaje.

Al relacionar lo anterior, con la información contenida en los comentarios, es posible

señalar que las docentes, ya sea conscientes o no, ofrecieron algunas instancias para que los propios niños y niñas evaluarán su escrito y junto con ello, detecten y corrijan el error. Por lo anterior, se puede interpretar que se fomentó en los niños y niñas la confianza, ofreciendo algunas instancias para que los propios niños participaran en la revisión de sus escritos y paralelamente, se favoreció el compromiso, el cual implica que los niños y niñas se concentran en la labor de revisar su escrito.

Comparación entre el Feedback Positivo y el Feedback Correctivo:

Para finalizar, podemos agregar que al comparar el tipo de Feedback Positivo con el tipo de Feedback Correctivo, se evidencia que hubo más comentarios vinculados al Feedback Positivo que Correctivo. Los resultados de esta investigación los podemos contrastar con los de Muñoz (2017), quien en su investigación evidenció resultados similares, por lo que se puede interpretar que los niños y niñas, durante el proceso de enseñanza - aprendizaje sobre escritura, reciben más comentarios positivos que correctivos. Sin embargo, es importante destacar que los niños y niñas, al recibir un feedback positivo, esto resulta ser insuficiente para lograr un aprendizaje completo sobre la escritura, ya que el feedback positivo solo aporta a la motivación de los niños, incentivándolos al querer ser partícipes de su aprendizaje sobre la escritura, mencionando calificaciones que no explicitan lo que han escrito bien. Mientras que el feedback correctivo, el cual se visualiza menos en las actividades de escritura, logra ser un mejor aporte para el aprendizaje de la escritura, ya que le entrega información explícita a los niños y niñas sobre lo que ellos deben mejorar sobre sus escritos y lo que realizaron con éxito, a su vez, le permite a los niños y niñas que ellos por sí solos detecten sus errores y los corrijan, influyendo en su capacidad de autorregulación y compromiso en su aprendizaje.

Objetivo específico 4: Comparar la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación entregada en la escritura.

Grabación 1

Tabla N°5

Indicaciones generales.		Indicaciones específicas.	Retroalimentación
Qué	Cómo	Cómo	Feedback valorativo general
1. Escribir con el dedo.	1. Pasar el dedo con tempera. 2. Paso el dedo por la vocal con la tempera.	1. Solo con un dedo.	1. Bien excelente. 2. Bien. 3. Muy bien.

Fuente: Elaboración propia.

Grabación 2

Tabla N°6

Indicación general		Indicación específica		Retroalimentación
Qué	Cómo	Qué	Cómo	Retroalimentación valorativa general
1. Hacer la letra "a" 2. Le colocan su nombre a su hoja. 3. Le escriben el nombre a su hoja. 4. Escribir la letra del cuadrado.	1. Seguir los puntos. 2. Seguir la línea punteada. 3. Respetar la forma que tiene la letra. 4. Escribir dentro del rectángulo.	1. Escribir la letra a.	1. Hacer la letra chica. 2. Hacerla dentro del cuadrado. 4. Escribelo ahí, la e la ese, la a, la i, la ere y la a.	1. Muy bieeeeeen. 2. Muy bien. 3. Muy bien Mía, excelente.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en las actividades uno y dos, la información contenida en las indicaciones generales y específicas no se visualiza relación entre las indicaciones contenidas en la retroalimentación que se entrega en ambas grabaciones. Mientras que en las indicaciones se entrega información explícita sobre qué y cómo escribir, en la retroalimentación se entrega información que valora de manera general lo realizado por el niño por medio de calificaciones. Como se observa en las tablas cinco y seis el tipo de expresiones "Bien excelente", "muy bien" y "bien" no permiten evidenciar si estos

comentarios en la grabación unos representan haber escrito la letra utilizando el dedo con la témpera, pasar el dedo por la vocal con la témpera; o en la grabaci3n dos seguir los puntos, respetar la forma que tiene la letra, escribir dentro del rectángulo. Se destaca en estas actividades que el feedback entregado es de bajo aporte al aprendizaje de la escritura. Hattie Timperley (2007) y Wanjiru (2015) señalan que los elogios verbales no ayudan a que el niño/a desarrolle su compromiso y autonomía, s3lo aporta a la motivaci3n y a una participaci3n más alta en la clase, desaprovechando el entregar un feedback que destaque de manera explícita cuáles fueron los aciertos que tuvieron los niños y niñas respecto a las indicaciones entregadas, aportando un logro en el aprendizaje.

Grabación 3

Tabla N°7

Indicaciones generales		Indicaciones específicas		Retroalimentación				
Qué	Cómo	Qué	Cómo	Retroalimentación Valorativa General	Retroalimentación Valorativa de tarea	Retroalimentación Valorativa personal	Retroalimentación correctiva directa	Retroalimentación correctiva con estrategias
1. Deben escribir la fecha	1. Se empieza del punto verde hasta el punto rojo 2. Que quede muy bien hecha 3.	1. Coloque la fecha. 2. Haga un círculo, no una línea. 3. Del punto verde das la vuelta y llegas al punto verde. 4. Bajas y llegas al punto rojo. 6. Hacerlas	1. Del puntito comience a escribir. 2. Comezando desde el punto y bajar. 3. Del punto verde das la vuelta y llegas al punto verde. 4. Bajas y llegas al punto rojo. 6. Hacerlas	Muy bien (X16) Espectacular. Te quedo bien. Espectacular.	1. viste que esa te quedo preciosa. 2. Esa te quedo muy bien hecha. 3. Están bien hechas sí.	1. Aquí... ves que puedes, otra vez. 2. Viste que puedes. 3. Ves que puedes.	1. Nada que ver este punto es para comenzar otra. 2. A ver, estas podemos arreglar, inténtalo. 3. Oye te falta el de escritura, nooooo ¿Dónde está el punto verde? Ahí sí pue. 4. ¿Y esto? ¿Por qué estás haciendo los puntos? 5. te equivocaste, si esa es de aquí abajo. 6. Debieron haber sido un poquito más grandes y hubieran estado igual que esas. 7. Pero eso ¿es un dos o un cinco?, es un cinco! Y ahí te falta un número. 8. Ya Aurora, pero te voy a arreglar la fecha. Yyy vamos a ver	1. Hagámosla de nuevo. ¿Pero cómo esta te quedo bien hecha? así. Acuérdate que del puntito comienzas a escribir, del puntito comienza a escribir. 2. Mira te faltó la más grande, así está el orden ¿viste?, partiste del punto verde, llegas al punto verde arriba y bajas y llegas al punto rojo... ¿vez? 3. ¿Te ayudo con esa? Acuérdate que partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas ¿ya? 4. ¿Te ayudo? Toma el lápiz, mira te acuerdas que, del punto verde, subías al punto verde y después bajabas al punto rojo... del punto verde bajamos, subimos

ordena
das
7.
Respet
ar los
espaci
os.
8. Haz
esa
redon
dita
9. Un
círcul
o y
una
colita.

si podemos y bajamos.
a...¿Dónde está El número 5 y 6
la goma que tenía eran indicaciones
aquí? 7. Vamos a
9. Le voy a borrar arreglar esta,
la fecha, porque porque se parte del
tampoco la punto verde y tú
escribió bien aquí no partiste del
¿está apurada? punto verde.
10. Tienes que 8. ¡David trae tu
hacerla ahí, vaya libro! tienes que
arreglar eso, respetar los
arregla la fecha y espacios...partam
me la trae. os con...esta...
11. Pero aquí ¿queda mejor?,
mira, te falta la hace la otra de al
colita pu...a lado, ¡no!, nooo
todas las a, que te ahiiii, del puntito
queden como para abajo, punto
esa, para abajo.
vaya...porque ya 9. Aaaa pero Davis
van a tocar para ¿sabes hacer un
ir al patio. círculo? No, no,
12. Está al revés, no. Hace un
tuuu lápiz anda a círculo, no una
buscarlo. línea.
13. Está al revés, Concéntrate...no
tuuu lápiz anda a me mueva la mesa.
buscarlo. Hacia abajo, lo
14. Toma el mismo aquí, un
lápiz...Para allá círculo...hace ahí
va la colita, aaaa un círculo y una
vaya a cambiarla. colita para el lado.
15. No porque 10. ¿Para dónde va
estas no son así, la colita?, para el
ahí te falta una, lado de acá...no de
estas son muy allá. Otra vez...un
pequeñas. círculo David, un
círculo colita, un
círculo, colita para
el lado. ahí.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en la grabación tres se analizan indicaciones generales e información entregada en los feedback.

El **feedback valorativo general** entrega información que valora de manera general lo realizado por el niño por medio de valoraciones. Como se puede observar en la tabla N°7 se realizan comentarios tales como: “Muy bien” y “espectacular” **visualizando relación** con la indicación general como “que les quede muy bien hechas”; sin embargo, no aportan al aprendizaje de los niños y niñas solo a la motivación, ya que no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones. La valoración debe ir acompañada de explicitar aprendizaje, por ejemplo, con frases como: “muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes” Bigas y Correig (2008). También es positiva la información si al corregir aporta con estrategias que permitan a los niños mejorar las capacidades de revisión y de auto-revisión y la calidad de sus textos (Camps y Milian, 2000; Díaz y León, 2002; Martínez, 2002; Órdenes; 2005; Velásquez, 2004, 2005).

El **feedback valorativo de tarea** entrega expresiones calificativas vinculadas a la tarea o producto realizado por el niño. Como se puede observar en la tabla N°7 se encontraron expresiones tales como “viste.. esa te quedo preciosa” “esa te quedo muy bien hecha” **visualizando relación** con la indicación general como “que les quede muy bien hechas”. Sin embargo, tampoco aporta al aprendizaje de los niños, si no solo a la motivación, ya que no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones. Este tipo de retroalimentación aporta escasamente al aprendizaje porque al tener poca información relacionada con la tarea difícilmente genera mayor compromiso con los objetivos de aprendizaje (bond et al., 2000; Weaver, 2006)

El **feedback valorativo personal** entrega expresiones calificativas vinculadas a la persona. Como se puede observar en la tabla N°7 se encontró expresiones tales como “ves que puedes”, dándoles motivación a que continúen con la tarea. **No visualiza relación** con la indicación general Según Stobar (2006) el elogio no aporta a mejorar el aprendizaje ya que dirige la percepción del estudiante sobre su persona y no al desempeño en la tarea que fue retroalimentada.

La información valorativa desarrolla una actitud positiva, impactando en su participación, como lo evidencia la investigación de Wanjiru (2015). Desde esta investigación se concluye que al utilizar esta valoración se obtiene el puntaje más alto en participación, en comparación al uso de otros tipos de feedback. Por ello se sustenta que se debe “estimular a los niños y niñas para que intenten escribir y valorar todos los intentos de escritura” Fons, (2004), (p.47).

El **feedback correctivo directo** entrega expresiones que explicitan el error cometido y/o la solución y que pueden enseñar estrategias. El Feedback correctivo directo, caracterizado por la entrega de una solución al detectar un error, señala el error para que el niño lo corrija o borre el error y este sea corregido por el/la docente Muñoz, (2017). Como se observa en la tabla N°7 encontramos tipos de errores que se destacan al corregir (forma, tamaño, ubicación) los cuales **no visualizan relación** entre los comentarios y las indicaciones, de esta manera los docentes corrigen algo que no era meta desde las indicaciones. Teniendo como implicancia que los niños y niñas se confundan y frustren con mayor facilidad al momento de realizar actividad de escritura, por causa de los errores que le comentan los docentes, ya que estos no tienen relación con las indicaciones dadas. El **feedback correctivo directo con estrategias** son expresiones que ofrecen pistas o claves para que el niño se fije al copiar o enseña estrategias para facilitar la copia. Como se puede observar en la tabla N°7 **visualizando relación** entre el comentario y las indicaciones generales como. De esta manera los docentes buscan corregir una meta que estaba dentro de las indicaciones entregadas, por ejemplo; “se empieza del punto verde hasta el punto rojo”. Se considera que este tipo de explicación promueve la autorregulación en los estudiantes, ya que junto con corregir favorece la reflexión. Ferris (2006)

A continuación, se analizará indicaciones específicas e información entregada en los feedback.

El **feedback valorativo general** entrega información que valora de manera general lo realizado por el niño por medio de valoraciones. Como se puede observar en la tabla N°7 **no visualiza relación** con las indicaciones, al igual que en el **feedback valorativo de tarea** y el **feedback personal**, este último motiva a los niños a que continúen con la tarea realizando comentarios tales como “ves que puedes”. La valoración para los niños es muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación Ellis, Loewen y Erlam, (2006), Ellis, (2009), desarrolla una actitud positiva, generando que los niños se vuelven receptivos a las sugerencias Asiri, (1996), Raimés, 1983; Semke, (1984) y participen más Wanjiru, (2015).

El **feedback correctivo directo** entrega expresiones que explicitan el error cometido y/o la solución y que pueden enseñar estrategias. Como se puede observar en la tabla N°7 encontramos tipos de errores que se destacan al corregir (forma, tamaño, ubicación), en los cuales **se visualiza relación en forma y ubicación**. En forma se entrega el comentario “Te falta la colita” la cual tiene relación con la indicación específica seis “Un círculo y una colita”. En Ubicación se entregan comentarios tales como; “¿Porque te fuiste para abajo?”, “tienes que hacerla ahí” las cuales se visualiza relación con las indicaciones

específicas; “Respetar espacios”, “Hacerlas ordenadas, bajas y llegas al punto rojo” En este feedback los estudiantes tienen un rol pasivo ya que es el profesor quien resuelve y corrige (Muñoz 2017). De esta manera los docentes corrigen algo que era meta en las indicaciones. **En tamaño no se evidencia relación** entre los comentarios y las indicaciones, por ende, la educadora corrige algo que no era meta desde las indicaciones que corrige. Esto tiene como implicancia confundir al niño con respecto a la meta de la tarea que sería “Escribir la fecha” lo cual los niños realizaron con éxito, pero nunca se les mencionó el tamaño de la letra. Se observa que los docentes realizan comentarios tales como; “Estas son muy pequeñas”, “Tan chiquititas” Por ello, los docentes deben ser conscientes que el perfeccionamiento del tamaño Chartrel y Vinter, 2008; Conti, 2012; Graham y Santangelo, (2012), dependen del adecuado control de la motricidad fina.

El **feedback correctivo directo con estrategias** son expresiones que ofrecen pistas o claves para que el niño se fije al copiar o enseña estrategias para facilitar la copia. Como se puede observar en la tabla N°7 **se visualiza relación** entre el comentario y las indicaciones específicas como. De esta manera los docentes buscan corregir una meta que estaba dentro de las indicaciones entregadas. Se considera que este tipo de explicación promueve la autorregulación en los estudiantes, ya que junto con corregir favorece la reflexión Ferris, (2006).

Grabación 4

Tabla N°8

Indicación general		Indicación específica	Retroalimentación			
Qué	Cómo	Qué	Retroalimentación valorativa general	Retroalimentación valorativa de tarea	Retroalimentación correctiva directa (Forma)	Retroalimentación correctiva indirecta
1. Dibujar la "E" en el cuadrado de abajo. 2. Escribir su nombre al reverso de la hoja.	1. Pasar el lápiz por los puntos. 2.	1. Escribir el nombre 2. Escribir el nombre abajo	1. Muy bien Yam 2. Muy bien Marty, muy bien 3. Bien Emily 4. Muy bien 5. Muy bien Florencia 6. Ya Emy muy bien 7. Muy bien 8. Muy bien Martina... Haber Marti.... Espectacular 9. Bien Damary 10. Muy bien 11. Bien Bastian 12. Ya Sofi muy bien 13. Ya está listo...muy bien	1. Estaba bien Martina, sigue escribiendo tu nombre 2. Te quedaron muy bien hechas las "E" 3. Muy linda tu "E" que hiciste 4. Mira te quedo muy lindo eso 5. Te quedo muy linda tu "E" 6. Les quedaron muy bien hechas sus letras.	1. Mira aquí en la "E" cuantas líneas tiene la "E" tiene tres líneas para el lado, y tú le hiciste cuatro	¿En qué te equivocaste?...ya está listo...muy bien.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en la actividad cuatro, la información contenida en las indicaciones generales, no se visualiza en la información contenida en la retroalimentación entregada por las docentes. Mientras que la información entregada en las indicaciones específicas, si se visualiza en la información entregada en la retroalimentación.

A continuación, se analizan las indicaciones generales con la información entregada en el feedback:

En las indicaciones generales del “Qué” y “Cómo”, se solicita explícitamente que los niños escriban cumpliendo con criterios y metas, no obstante, cuando se retroalimenta al niño/a, la información contenida en el **feedback general y de tarea**, tiende a valorar de forma general lo realizado por el niño/a, mediante calificaciones. Como se observa en las expresiones de la tabla anterior: “1. Muy bien Yam”, “3. Bien Emily”, “8. Muy bien Martina...Espectacular” y calificaciones dirigidas a la tarea de los propios niños “1. Estaba bien Martina, sigue escribiendo tu nombre”, “Te quedaron muy bien hechas las “E””, “Mira te quedo muy lindo eso”, etc. Lo anterior, no permite evidenciar si la información contenida en los comentarios, representan lo que se solicitó en las indicaciones, como el escribir su nombre al reverso de la hoja, el dibujar la “E” en el cuadrado de abajo y haber pasado el lápiz por los puntos. Por ello, se destaca en esta actividad, que el feedback entregado resulta de bajo aporte para el aprendizaje de la escritura. Hattie y Timperley (2007) y Wanjiru (2015), señalan que los elogios verbales no ayudan a que el niño/a desarrolle su compromiso y autonomía, solo aporta a la motivación y a una participación más alta en la clase, desaprovechando la oportunidad de entregar información que destaque de manera explícita, cuáles fueron los aciertos de los niños y niñas con respecto a las indicaciones entregadas en un principio.

De igual modo, destacar que la información entregada en el **feedback correctivo directo**, tiende a corregir la “forma” del escrito del niño/a, mediante la expresión de “1. Mira aquí en la “E” cuantas líneas tiene la “E” tiene tres líneas y tú le hiciste cuatro”. Este comentario, supera las indicaciones del “Qué” y del “Cómo”, ya que, en las indicaciones solo se les solicitó que dibujaran la “E” en el cuadrado de abajo, que escribieran su nombre al reverso de la hoja y que lo hicieran pasando el lápiz por los puntos.

Considerando la información contenida en el **feedback correctivo indirecto**, está busca que el propio niño/a se dé cuenta de su desacierto, mediante la expresión “¿En qué te equivocaste?... ya está listo muy bien.”. A pesar que la información contenida en el feedback correctivo indirecto no tiene relación con lo que en un principio se solicitó, ello ya que en un principio a los niños y niñas no se les dijo que se les preguntaría “¿En qué se equivocaron?”, no obstante, lo expresado en la pregunta “¿En qué te equivocaste?” logra ser un aporte para el aprendizaje del niño/a en la escritura, ya que permite que el propio niño se dé cuenta de su desacierto, impulsando la autonomía y autorregulación del niño/a.

A continuación, se analiza la indicación específica que si tiene relación con la información entregada en el feedback:

La información contenida en la indicación específica (Que) número 1, sí tienen relación con el **feedback valorativo de tarea** número 1, ya que en las indicaciones específicas la docente solicita que escriban el nombre, y luego al realizar el feedback le dice a una niña: “1. Estaba bien Martina, sigue escribiendo tu nombre”, en base a lo anterior, si se logra visualizar relación, ya que el docente retroalimenta lo que en las indicaciones había solicitado.

Tomando en cuenta el comentario de tipo valorativo de tarea realizado por la docente, dicho feedback si bien informa que la tarea ha sido completada y logra entregar información al niño sobre ella (Hattie y Timperley, 2007), no logra ser suficiente, ya que solo busca valorar y calificar el producto del niño y niña (su escrito).

Grabación 5

Tabla N°9

Indicación general		Indicación específica		Retroalimentación		
Que	Como	Que	Como	Retroalimentación valorativa general	Retroalimentación valorativa personal	Retroalimentación valorativa de tarea
1. Escribir la vocal E mayúscula.	1. Seguir los puntos, luego van a empezar ustedes a escribirla. 2. Se tienen que saltar dos renglones. 3. hay que respetar los espacios.	1. Escribir la vocal E mayúscula.	1.Hacia arriba y luego bajas. 2.Respetar los espacios. 3.Empieza por el punto, luego bajas. 4. Saltar el renglón. 5. Partir por el punto verde.	1. Muy bien, sigue igual la otra. 2. Muy bien. 3. Bien Emily. 4. Bien Bastián, la fecha. 5. Bien la otra vaya hacerla a su puesto. 6. Muy bien vaya guardarlo. 7. Ya mi amor al casillero, muy bien. 8. Ya mi amor muy bien.	1. Ves que sabes. 2. muy bien ves que puedes.	1. Tan chiquito, pero están bien hecha te falta todavía. 2. Malo ¿viste? Otra vez, no tienes que dar esta vuelta ahí, y haces así después ya otra vez, viste otra vez, vas hacerlo de nuevo. Estás escribiendo.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en la actividad cinco la información contenida en las indicaciones generales y específicas no se visualiza en las indicaciones contenida en la retroalimentación que se entrega. Mientras que en las indicaciones específicas se entrega información explícita sobre qué y cómo escribir, los tipos de retroalimentación utilizada, entregan información valorativa de tipo general, personal y de tarea.

Como se observa en la tabla nueve el feedback valorativo general con el tipo de expresiones como bien, muy bien no permiten evidenciar si el muy bien representa haber seguido los puntos, saltar los renglones, etc. Lo mismo ocurre con el feedback valorativo personal ya que se realizan comentarios como “ves que puedes”, “muy bien, ves que puedes” aportando a la motivación para que continúen la tarea. En el feedback valorativo de tarea los comentarios como “muy bien, eso te quedo un poco raro” tampoco permiten evidenciar la relación con las indicaciones generales y específicas. Se destaca en esta

actividad que los feedback entregados son de bajo aporte al aprendizaje de la escritura. Se desaprovecha la oportunidad de entregar un feedback que destaque de manera explícita cuáles fueron los aciertos que tuvieron los niños respecto a las indicaciones entregadas. Hattie Timperley (2007) y Wanjiru (2015) señalan que los elogios verbales no ayudan a que el niño/a desarrolle su compromiso y autonomía, sólo aporta a la motivación y a una participación más alta en la clase, desaprovechando el entregar un feedback que destaque de manera explícita cuáles fueron los aciertos que tuvieron los niños y niñas respecto a las indicaciones entregadas, aportando un logro en el aprendizaje.

Grabación 6

Tabla N°10

Indicaciones generales	Indicaciones específicas		Retroalimentación	
Qué	Qué	Cómo	Retroalimentación valorativa general	Retroalimentación correctiva directa.
1. Buscar la tarea que no tienen hecha.	1. Usted hace esa y después la que viene. 2. Poner la fecha. 3. Pasa a la siguiente. 4. Poner la fecha. 5. Ahora va hacer esta, que es la I, está ahora la I mayúscula. 6. Hacerlo de nuevo. 7. poner la fecha	1. De arriba hacia abajo. 2. Empezar la letra en el punto. 3. Poner primero el dos.	1. Está bien. 2. Bien. 3. Bien ahí si está bien. 4. Bien. 5. Bien. 6. Ve que le salió bien. 7. ¡Bien! (aplausos)	1. Tienes que pasar el lápiz por la línea. 2. la o pasa el lápiz por la o. 3. los números no se escriben así hágalo de nuevo. 4. Pon la fecha hija. 5. ya escriban dos y uno, no el dos primero. 6. Ponga primero el dos. 7. Dos, uno, seis. Dieciocho uno y ocho.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo observado en la actividad seis, la información contenida en las indicaciones generales no se visualiza en las indicaciones contenidas en la retroalimentación que se entrega por las docentes. Lo anterior debido al contenido de la indicación “busca la tarea que no tienen hecha”, no está vinculada aspectos de la escritura. A continuación, se analizan las indicaciones generales con la información entregada en la retroalimentación:

En las indicaciones generales del “Que”, se solicita explícitamente que los niños/as busquen la tarea que no tienen hecha, no obstante, cuando se retroalimenta al niño/a, la información contenida en el feedback valorativo general, tiende a valorar de forma general lo realizado por el niño. Como se observa en las expresiones de la tabla anterior: “1. Esta bien”, 3. “bien ahí sí, está bien”, 7. “Bien”, o se retroalimenta al niño, con feedback correctivo directo indicándose directamente criterios y metas superiores a las expresadas en las indicaciones generales, con expresiones tales como: 1. “tienes que pasar el lápiz por la línea”, 2. “la o pasa el lápiz por la o 3. “Los números no se escriben así hágalo de nuevo”. Por ello, se destaca en esta actividad, que el feedback entregado resulta de bajo

aporte para el aprendizaje de la escritura, ya que la docente no indica al niño/a lo que realizó bien, además no le brinda la oportunidad de detectar errores de forma independiente.

Por otro lado, la información contenida en las indicaciones específicas, no se visualiza en la información contenida en el feedback que se entrega. Mientras que en las indicaciones específicas se entrega información sobre “Qué” y “Cómo” deben escribir, la retroalimentación entrega información correctiva directa y valorativa general de lo realizado por el niño/a, no existiendo relación entre la indicación específica y la retroalimentación que se entrega.

En las indicaciones específicas del “Que”, se solicita explícitamente que los niños/as cumplan con ciertas instrucciones tales como: 1. “usted hace esa y después la que viene”, 2. Ahora va hacer esta, que la I, está ahora la I mayúscula. Además, en las indicaciones específicas del “Cómo”, se solicita explícitamente que los niños/as cumplan ciertas instrucciones tales como: 1. “De arriba hacia abajo”, 2. “Empezar la letra por el punto”, 3. “poner primero el dos”, no obstante, cuando se retroalimenta al niño/a, la información contenida en el feedback valorativo general, tiende a entregar información general lo realizado por el niño. Como se observa en la tabla anterior: 1. “Está bien”, 2. “bien”, 3. “bien ahí sí”, 4. “Bien”, etc. Se destaca que el tipo de feedback entregado es de bajo aporte al aprendizaje de la escritura, desaprovechando la oportunidad de entregar un feedback que destaque de manera explícita cuáles fueron los aciertos que tuvieron los niños respecto a las indicaciones entregadas.

Tomando en cuenta el bajo aporte que tiene el feedback valorativo general realizado por la docente, dicho feedback según Wanjiru (2015), en su investigación demostró que los profesores de preescolar usan comentarios de elogios verbales, esto generó un mayor porcentaje de participación durante la actividad de escritura. Sin embargo, solo fue un aporte a la motivación de los niños por aprender a escribir, resultando un bajo aporte al aprendizaje de los niños.

Además, se entregaron feedback correctivo directo, donde de igual forma queda demostrado que no existe relación entre los comentarios correctivo directo y la indicación específica, como se observa en la tabla anterior con expresiones tales como: 1. “expresiones tienes que pasar el lápiz por la línea”, 2. “la o pasa el lápiz por la o”, 3. “los números no se escriben así hágalo de nuevo”, etc. Este tipo de feedback no aporta al aprendizaje, ya que no aporta a la autorregulación del niño, solo a la detección de errores mencionada por un adulto. Silva (2013) plantea que este tipo de corrección que al indicar la presencia del error y dar la solución, no fomenta la participación del alumno, porque “...recibe pasivamente la retroalimentación o feedback por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error.”(p.3).

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En vista de los resultados cualitativos obtenidos en esta investigación, se concluye que:

En relación a la pregunta específica: ¿Qué caracteriza la información contenida en las indicaciones generales entregadas para escribir?

Se puede concluir que la información contenida en las indicaciones generales para escribir, se caracteriza por entregar la misma información a todos los niños y niñas. Dentro de estas indicaciones generales, se entrega información a los niños y niñas sobre “Qué” es lo que deben escribir, haciendo comentarios iguales o similares a “Dibujar la “E” en el cuadrado de abajo” y junto con ello, se entrega información del “Cómo” deben escribir lo que se les pidió que escribieran, haciendo comentarios iguales o similares a “Pasar el lápiz por los puntos”.

Al comparar la información contenida en el “Que” y el “Cómo” de las indicaciones generales, es posible concluir que se entrega más información del “Cómo” deben escribir, que del “Que” es lo que deben escribir. Considerando lo anterior, cabe mencionar que resulta positivo el hecho de que los niños y niñas reciban más información del “Cómo” deben escribir, ya que les permite tener mayor conocimiento y claridad del cómo deben y pueden realizar su escrito, permitiendo que por parte de los niños y niñas se favorezca la seguridad para realizar con mayor facilidad su tarea y que no surjan demasiadas dudas al plasmar su escrito en el papel.

En relación a la pregunta específica: ¿Qué caracteriza el tipo de información contenida en las indicaciones específicas para escribir?

Se puede concluir que la información contenida en las indicaciones específicas para escribir, se caracterizan por entregar información de forma más personalizada, es decir, entregar información a un grupo más reducido de niños y niñas. Dentro de estas indicaciones específicas, se entrega información más explícita del “Que” es lo que deben escribir haciendo comentarios iguales o similares a “Escribir la vocal “E” mayúscula” y, junto con ello, se entrega información más explícita de “Cómo” deben escribir, haciendo comentarios iguales o similares a “Empieza por el punto, luego bajas”.

Al comparar la información contenida en el “Que” y el “Cómo” de las indicaciones específicas, es posible concluir que al igual que las indicaciones generales, se entrega más información del “Cómo” deben escribir, que del “Que” es lo que deben escribir. Lo anterior, tendría los mismos beneficios que los mencionados en el “Cómo” de las

indicaciones generales.

Cabe destacar que, considerando la información contenida en las indicaciones específicas, es posible evidenciar que se entrega mayor información durante este tipo de indicaciones que durante las indicaciones generales. Considerando lo anterior, se puede interpretar que los niños y niñas durante las indicaciones generales no reciben la suficiente información para comenzar con éxito su tarea, viéndose necesario entregar indicaciones específicas (por niño/a) que informen con mayor claridad sobre el “Qué” y “Cómo” deben realizar su escrito.

En relación a la pregunta específica: ¿Qué caracteriza la información contenida en la retroalimentación entregada para escribir?

Se puede concluir que, durante las actividades de escritura, las docentes entregan información vinculada al **feedback positivo y feedback correctivo**.

Al caracterizar los subtipos de feedback, dentro del feedback positivo, es posible evidenciar que:

El Feedback Valorativo General, se caracteriza por entregar información que califica positivamente y de manera general lo realizado por el niño, con comentarios iguales o similares al “Muy bien”, no mencionando específicamente lo que hizo bien el niño o niña.

El Feedback Valorativo Personal, se caracteriza por entregar información que califica o destaca positivamente las cualidades del niño y niña, con comentarios iguales o similares al “Ves que puedes”.

El Feedback Valorativo de Tarea, se caracteriza por entregar información que califica positivamente la tarea del niño y niña, es decir, su escrito. Los comentarios para calificar son iguales o similares a “Esa te quedo muy bien hecha”.

Al caracterizar los subtipos de feedback, dentro del feedback correctivo, es posible evidenciar que:

El Feedback Correctivo Directo, se caracteriza por entregar información que corrige los errores dentro del escrito del niño y niña, para luego dar soluciones de mejora.

Cabe mencionar que dentro del feedback correctivo directo, se destaca información vinculada a tipos de errores. En nuestra investigación se manifestaron las tres siguientes categorías:

Forma: Este tipo de error, se caracteriza por entregar información que corrige la forma de la letra hecha por el niño o niña, utilizando comentarios iguales o similares al “La “E” tiene tres líneas para el lado, y tú le hiciste cuatro”.

Tamaño: Este tipo de error se caracteriza por entregar información que corrige el tamaño de la letra escrita por el niño o niña, utilizando comentarios iguales o similares a “estas

son muy pequeñas”.

Ubicación: Este tipo de error se caracteriza por entregar información que corrige el lugar donde debió el niño o niña haber escrito la letra, utilizando comentarios iguales o similares al “Pero te saliste”.

El Feedback Correctivo con Estrategia, se caracteriza por entregar información que enseña y ofrece estrategias para copiar letras o facilitar el proceso de escritura. Se utilizan comentarios iguales o similares al” ¿Te ayudo con esa? Acuérdate que partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas ¿ya?”.

El feedback correctivo indirecto, se caracteriza por realizar preguntas, las cuales invitan al niño y niña a evaluar su propio escrito, de manera que por sí solo detecte sus desaciertos y busquen posibles soluciones para realizar mejoras en su escrito. Para lo anterior, se utilizan preguntas similares a “¿En qué te equivocaste?”.

En relación a la pregunta específica: ¿Qué diferencia existe entre la información contenida en las indicaciones y la información que se entrega en la retroalimentación?

El tipo de información que se entrega en la retroalimentación correctiva respecto a criterios y metas, supera la información vinculada al cómo, entregadas en las indicaciones generales y específicas. Esto se evidencia en las prácticas de los docentes, es por esto que se debe tomar precaución al momento de dar las indicaciones sobre escritura a los niños y niñas. Por lo tanto, la información de ayuda podría estar antes del feedback correctivo con estrategia, ya que se refleja que la riqueza de información se entrega tarde, esperando que el niño cometa el error. Lo anterior, evidencia que en la retroalimentación se entrega información que resulta necesaria entregar en las indicaciones generales y específicas.

Al lograr dar respuesta a las preguntas específicas. Por defecto podemos dar respuesta a la pregunta general.

¿Qué relación existe entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación entregada en la escritura?

Hay casos en los que se evidencia relación con la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación, pero esta relación es de bajo aporte y en otros casos no se evidenció relación entre la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación, ya que la información contenida en las indicaciones se vinculan con los objetivos y metas más bien generales que niños y niñas debe cumplir con respecto a la escritura, mientras que la información contenida en la retroalimentación tiende a corregir aspectos más específicos, analizando de manera más minuciosa lo realizado por el niño y niña, exigiendo metas que en un principio nunca se le informó al niño y niña.

5.1 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

La información contenida en las indicaciones generales resulta insuficiente con respecto a la información contenida en las indicaciones específicas.

Se cumple el supuesto de investigación, ya que la información que los docentes entregaban en las indicaciones específicas, eran más explícitas que las que se entregaba en las indicaciones generales, aportando más a la escritura del niño y la niña.

La información entregada en la retroalimentación de tipo correctiva, supera en especificidad la información entregada en las indicaciones generales.

Se cumple el supuesto de investigación, desde los comentarios que realizan los docentes se evidencia que la información entregada en la retroalimentación correctiva directa fue de más ayuda para el niño y la niña, que en la entregada en la indicación para escribir. Existiendo un incumplimiento de criterios y metas que no fueron entregadas en las indicaciones generales. Aun así, hubo casos que, parte de la información contenida en las indicaciones generales, era parte de la información contenida en la retroalimentación de tipo correctiva.

5.2 APORTES

El aporte más relevante realizado en esta investigación, va directamente relacionado con las conclusiones anteriores, y son las siguientes:

Logramos evidenciar que una problemática que se proyectó, en un artículo de investigación, Muñoz y Santa Cruz (2016) y una tesis de doctorado Muñoz (2017). Desde la tesis de doctorado se evidencia como resultado que la información contenida en las indicaciones no tenía coherencia con la información contenida en el feedback. Nuestra investigación consideró el análisis comparativo de la información contenida en indicaciones y feedback, logrando evidenciar que hay casos en los que se evidencia relación con la información contenida en las indicaciones y la información contenida en la retroalimentación, pero esta relación es de bajo aporte. Por otra parte, y en su gran mayoría se logra evidenciar efectivamente que no hay relación entre la información contenida en el feedback correctivo con estrategias y las indicaciones, la información de feedback supera criterios, metas, estándares e información desde las indicaciones. La investigación logra evidenciar que existe una riqueza de información en el feedback, que debiera ser entregada en las indicaciones, no se debiera esperar que el niño o niña cometa el error para entregar información estratégica, si no que por el contrario el docente debe entregar información antes, con el fin de favorecer a la autoestima, autonomía y autorregulación al escribir e ir radicando en la excesiva dependencia hacia los adultos.

5.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las principales limitaciones fueron las escasas actividades de escritura registrada debido a la licencia médica de la educadora de párvulos. Ello provocó contar con escaso material para analizar. Considerando que no se entregaba mucha retroalimentación en las actividades hubo escaso material para analizar.

Una segunda limitación fue solo haber utilizado registro de audio, haber utilizado video habría permitido identificar voces que resultaron confusas de analizar.

Y por último se evidencia como tercera limitación no contar con respaldo teórico para discutir sobre las indicaciones generales y específicas en la escritura.

5.4 PROYECCIONES

En esta investigación se detectaron focos de análisis relevantes para poder profundizar y proyectar en futuras investigaciones.

El primer foco es comparar el tipo de retroalimentación que entregan asistentes y educadoras en el aula, ya que en esta investigación se evidenció que la asistente/técnico entregó retroalimentación correctiva con estrategia, lo que no fue observado en los comentarios realizados por parte de la educadora.

El segundo foco como proyección es realizar una comparación de los tipos de retroalimentación que predominan dependiendo de las instituciones de educación pública y privada, lo anterior porque los resultados. De la evaluación docente del año 2013 al 2015 desde a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación se observa que la mayoría de los educadores de párvulos y profesores de primer ciclo básico se ubican en los niveles de desempeño deficientes. Considerando que los bajos resultados en la evaluación docente coinciden con los bajos resultados en SIMCE de escritura y que los niños con nivel socioeconómico alto obtienen mejores resultados en el SIMCE de escritura, sería interesante investigar si en este último contexto se entrega un feedback de mejor calidad.

El tercer foco como proyección es realizar una propuesta de retroalimentación a la escritura para niños y niñas de kínder. Donde se describa información estratégica entregada en la retroalimentación correctiva con estrategia.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de Educación. (2015). Resultados de Aprendizaje, Escritura 6° Básico. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_Nacionales_Escritura2015_6basico.pdf

Agencia de Calidad de Educación. (2016). Recomendaciones Pedagógicas, escritura 6° Básico. recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/8_Recomendaciones_pedagogicas.pdf

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

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

Bigas, M. (2001). 4 El lenguaje escrito. En Bigas, M., Correig, M., Colomer, T., Duran, T., Fons, M., Guibourg, I. y Milian, M. Didáctica de la lengua en la educación infantil (104, 112, 120). Madrid: Síntesis.

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

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa de la educación. Editorial La muralla S.A

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

Borsani, M.J.(2017) Aprender y enseñar a leer y a escribir: sus controversias. (p.21). (1°ed.). Argentina: Rosario- Santa Fe.

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

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

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

Casanova, M. (1998). Manual de evaluación educativa. Escuela básica. Madrid: Muralla

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2004). Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos. Madrid: Pearson.

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

Condemarín, M., y Chadwick, M. (2006). La escritura creativa y formal. (9° ed). Chile: Santiago.

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

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

Correig, M. (2001). 5 ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?. En Bigas, M., Correig, M., Colomer, T., Duran, T., Fons, M., Guibourg, I. y Milian, M. (Ed.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (p.146). Madrid: Síntesis.

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

De la Cruz, M., Huarte, M., y Scheuer, N. (2005). Aprender a escribir: ¿Qué representa para los chicos?. Desde la Patagonia difundiendo saberes. p 46. doi: document/59607125

De la Cruz, M., Huarte, M., y Scheuer, N. (2005). Familia y maestros ayudan a escribir: lo que dicen los niños. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 261-264. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-051/142.pdf>

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

Díaz, C. y Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*. Vol XXXVIII (1), 215-233. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>

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

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

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

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

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

Fons, M. (2001). 6 Aprender a leer y a escribir. En Bigas, M., Correig, M., Colomer, T., Duran, T., Fons, M., Guibourg, I. y Milian, M. *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Fons, M.(2001). 7 Enseñar a leer y a escribir. En Bigas, M., Correig, M., Colomer, T., Duran, T., Fons, M., Guibourg, I. y Milian, M. *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (p.180-192). Madrid: Síntesis.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. (1º ed.). España: Barcelona.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Recuperado de: <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

González, M. (2013). Orientaciones sobre lenguaje escrito en Educación Parvularia. Más allá de una perspectiva tradicional. Texto de apoyo a la docencia. (1ª ed.). Talca: Universidad Católica del Maule.

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

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

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

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

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 5740. Doi: 10.3102/003465430298487

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4° Ed.). México: McGraw- Hill

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

León, A. (2010). Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica. Tercer informe estado de la educación. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Leon_2010_fracaso_esc_olar_primer_grado.pdf

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

Ministerio de Educación (2003). *Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. (Decreto 107)*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1453/ReglamentoDeEvaluacion1453.pdf>

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.

Ministerio de Educación. (2018). *Indicadores de la educación en Chile 2010 - 2016*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf

Muñoz, M. (2017). *Retroalimentación a la escritura en actividades con foco en lo grafomotor durante la transición de kínder a primero Básico en escuelas públicas de la comuna de concepción*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago

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

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). *Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Ortiz, E. (2012). *La fenomenología*. Recuperado de: <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl>

- Pianta, R., Belsky, J., Houts, F., y Morrison, F. (2007). Opportunities to Learn in America's Elementary Classrooms. *Science*, 315 (5820), 1795-1796. Doi: 10.1126/science.1139719
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M. & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psyche*, 23(2), 1-13. Doi:10.7764/psyche.23.2.739
- Pitluk, L., González, A., Weinstein, E. y Ortiz, B. (2016). Más allá del cuadernillo: Secuencias didácticas de Lengua y Matemática. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/dti.sibucsc.cl/lib/sibucscslsp/reader.action?docID=4570552&query=Pitluk%2C+Laura>
- Pujato, B. (2013). El ABC de la alfabetización: ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?. (1°ed.). Argentina: Rosario- Santa Fe.
- Rivera,P.,Villagrasa, R., Lopez,S. (2015) La escritura: Cómo conseguir un buen grafismo: Prevención y atención de sus dificultades en el aula (Vol. 314). Barcelona: Graó.
- Roulet, E. (1994). A modular approach to discourse structures. *Pragmatics*, 7(2), 125-146.
- Romero, M., Islas, N., Pérez, O., y Rincón, A. (2012). Diferencias en las habilidades básicas al inicio y término del primer grado de primaria. *Revista Internacional PEI*, 1(2), 1-11.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. (5° ed.). España: Universidad de Deusto.
- Sánchez Abchi, V., Borzone, A.M. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Univ. Psychol*, 6 (3), 559-570.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Great Britain, Oxford University Press.
- Silva, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/la-retroalimentacion-en-la-correccion-de-la-escritura>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 133-146), Sage, London.

Stott, L. & Ramil, X. (2014) Metodología para el desarrollo de estudios de caso. itdUPM. España. Recuperado de http://www.itd.upm.es/wp-content/uploads/2014/06/metodologia_estudios_de_caso.pdf.

Strasse, K., Lissi, M. y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *PSYKHE*, 18 (1), 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>

Tobar, S. (2015). Retroalimentación del error en la producción escrita: un estudio de caso. (Proyecto de magister). Pontificia Universidad Católica de Chile, facultad de Educación. Santiago.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404. Doi: 10.1080/0141192960220402

Villalón, M. Bedregal, P. Figueroa, V. (2008) Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. (2° ed) Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Villalón, M. (2011). Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Wanjiru, J. (2015). Effect of teachers' feedback on preschool children's classroom participation in Embu West division. (Project of Masters degree in early childhood education). Department of educational communication and technology, University OF Nairobi.

Weaver, M. (2006). . Do students value feedback? Students' perception of tutors' written response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 379-94.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85

ANEXOS

Anexo 1: Carta para la directora de la Escuela Villa Centinela Sur C-1400.



Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGIA

Concepción, 11 de Abril de 2018

Señora
Constanza Ruiz Choloux
Directora Escuela Villa Centinela Sur C-1400
Bahía Inglesa 139
Talcahuano

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de los estudiantes de Pedagogía, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de pedagogía las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

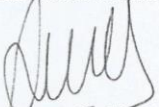
Por lo tanto, es de vital importancia para nuestros alumnos investigadores contar con su aprobación como Directora, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: **"Tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal en la comuna de Talcahuano."** Y los estudiantes son: Karen Salas; Rut: 19.318.411-1, Claudia Cares; Rut: 19110703-9, Claudia Vásquez; Rut: 19.049.829-8, Carla Paredes, Rut: 18.804.329-1, siendo asesorado por el académico de nuestra Facultad de Educación: Dra. Loreto Muñoz Abrines (email: loretimunoz@ucsc.cl, teléfono: 41-2345295).


Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con la profesora guía de los estudiantes o en su efecto con el Jefe del Departamento Fundamentos de la Pedagogía.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,



Prof. Dra. Loreto Muñoz Abrines
Profesor Guía Seminario



Prof. Dr. Felipe Sepúlveda López
Jefe Departamento de Fundamentos de la Pedagogía

Anexo 2: Carta para los docentes del nivel de Kínder.



CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA DOCENTES

INVESTIGACION TESIS DE PREGRADO CARRERA DE EDUCACION DE PARVULOS "Tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal en la comuna de Talcahuano."

Estimado docente:

Mi nombre es M. Loreto Muñoz Abrines, y soy la directora de la investigación. Por medio de la presente quisiera solicitar su autorización para que su voz sea grabada durante actividades de escritura que se realicen en el aula y para que se le realice una entrevista. El objetivo de la investigación es describir las estrategias de retroalimentación que los docentes entregan cuando los niños escriben. La grabación de audio permitirá registrar exactamente lo que usted diga.

Los resultados de la investigación buscan aportar a las prácticas de escritura que como docentes utilizan con los niños.

Por tal razón solicitamos su autorización para que su voz sea grabada durante actividades de escritura realizadas en el aula y durante la entrevista. Su nombre no se registrará de ninguna forma en la investigación.

Por favor complete con sus datos la autorización que se encuentra a continuación, fírmela y entréguela a la educadora en práctica.

Si tiene cualquier duda o pregunta sobre el procedimiento, o desea conocer u obtener información sobre los resultados, por favor no dude en contactar a la investigadora responsable del estudio:

M. Loreto Muñoz Abrines. Directora de la investigación loretomunoz@ucsc.cl. Dirección: Alonso de Ribera 2850. Fono: 0412345295. Facultad de Educación. Depto. De Didáctica. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.



Anexo 3: Carta de autorización para los docentes del nivel de Kínder.


**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**
FACULTAD DE EDUCACION
Educación de Párvulos

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO DOCENTES

Consentimiento informado para la participación en el proyecto:

PROYECTO DE INVESTIGACION CARRERA DE EDUCACION DE PARVULOS "Tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal en la comuna de Talcahuano."


Estoy de acuerdo con participar de la investigación.

Estoy en desacuerdo con participar de la investigación.

Patricia Polanco Sepúlveda
Nombre

[Firma]
Firma




**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**
FACULTAD DE EDUCACION
Educación de Párvulos

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO DOCENTES

Consentimiento informado para la participación en el proyecto:


PROYECTO DE INVESTIGACION CARRERA DE EDUCACION DE PARVULOS "Tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal en la comuna de Talcahuano."

Estoy de acuerdo con participar de la investigación.

Estoy en desacuerdo con participar de la investigación.

Darling Sepúlveda García.
Nombre

[Firma]
Firma



Anexo 4: Ejemplos de carta de autorización para los apoderados.

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO


Consentimiento informado para la participación en el proyecto:

PROYECTO DE INVESTIGACION CARRERA DE EDUCACION DE PARVULOS "Tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal en la comuna de Talcahuano."

DOY PERMISO para que la voz de mi hijo(a) sea registrada mediante la grabación de audio.

NO DOY PERMISO para que la voz de mi hijo(a) sea registrada mediante la grabación de audio.

GOSIA RIVAS MALO
Nombre de su hijo(a)

MARTORIC MALO 
Nombre y firma del apoderado

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO


Consentimiento informado para la participación en el proyecto:

PROYECTO DE INVESTIGACION CARRERA DE EDUCACION DE PARVULOS "Tipos de retroalimentación a la escritura que entregan los docentes en un nivel de kínder de una escuela municipal en la comuna de Talcahuano."

DOY PERMISO para que la voz de mi hijo(a) sea registrada mediante la grabación de audio.

NO DOY PERMISO para que la voz de mi hijo(a) sea registrada mediante la grabación de audio.

Damarys San Martin. Cuevas
Nombre de su hijo(a)

Nayodeth Cuevas. R. 
Nombre y firma del apoderado

Anexo 5: Tipos de retroalimentación valorativa

Transcripción de grabaciones.	Retroalimentación Valorativa General.	Retroalimentación Valorativa Personal.	Retroalimentación Valorativa de Tarea.
Grabación 1	1. Bien, excelente. 2. Bien. 3. Muy bien.		
Grabación 2	1. Muy bien (X2). 2. Muy bien Mia, excelente.		
Grabación 3	1. Muy bien (X16) 2. Espectacular. 3. Te quedo bien. 4. Espectacular.	1. Aquí...ves que puedes, otra vez. 2. Viste que puedes. 3. Ves que puedes.	1. viste que esa te quedo preciosa. 2. Tan chiquitita que te quedaron. 3. Esa te quedo muy bien hecha. 4. Están bien hechas sí.
Grabación 4	1. Muy bien Yam 2. Muy bien Marty, muy bien 3. Muy bien Emily 4. Muy bien (X3) 5. Muy bien Florencia 6. Ya Emy muy bien 7. Muy bien Martina... Espectacular 8. Bien Damary 9. Bien Bastian 10. Ya Sofi muy bien 11. Ya está listo, muy bien		1. Estaba bien Martina, sigue escribiendo tu nombre 2. Te quedaron muy bien hechas las "E" 3. Muy linda tu "E" que hiciste 4. Mira te quedo muy lindo eso 5. Te quedo muy linda tu "E" 6. Les quedaron muy bien hechas sus letras
Grabación 5	1. Muy bien, sigue igual la otra. 2. Muy bien. 3. Bien Emily. 4. Bien Bastián, la fecha. 5. Bien la otra vaya hacerla a su puesto. 6. Muy bien vaya guardarlo. 7. Ya mi amor al casillero, muy bien. 8. Ya mi amor muy bien.	1. Ves que sabes. 2. Muy bien ves que puedes.	1. Tan chiquito, pero están bien hecha te falta todavía. 2. Muy bien Matías eso te quedo un poco raro.
Grabación 6	1. Está bien. (X4) 2. Bien ahí si está bien. 3. Ve que le salió bien.		

Anexo 6: Retroalimentación correctivo directo y Retroalimentación correctivo indirecto

Grabación 1: NO SE EVIDENCIA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVO DIRECTO E INDIRECTO

Grabación 2

F. Correctivo Directo	Forma	Tamaño	Ubicación	Distancia
1. ¿Aquí que pasó Martina? Ven para acá, ¿Aquí que paso?, pero es que eso es mucho desorden Martina... Escribimos ahí...ya ahora sí, mira la letra "a"...Ahí sí, esa es toda la instrucción ¿ya? No se explicita el error, pero se interpreta que está en distancia				

F. Correctivo Directo con estrategias

Estrategias

F. Correctivo Indirecto

Preguntas

1.¿Aquí que pasó Martina? Ven para acá, ¿Aquí que paso?, pero es que eso es mucho desorden Martina... Escribimos ahí...ya ahora sí, mira la letra "a"...Ahí sí, esa es toda la instrucción ¿ya?	1.¿Aquí que pasó Martina?. 2.¿Aquí que paso?.
--	--

Comentarios

Grabación 3

F. Correctivo Directo	Forma	Tamaño	Ubicación	Distancia
1. Nada que ver este punto ahí, este es para comenzar otra.			este es para comenzar otra.	
2. A ver, estas podemos arreglar, inténtalo. SIN EXPLICITAR				
3. Tan chiquitita que te quedaron		Tan chiquitita		

4. Oye te falta el de escritura, noooo
¿Dónde está el punto verde? Ahí sí
pue.

SIN EXPLICITAR

5. ¿Y esto? ¿Por qué estás haciendo los
puntos?...

NO VINCULABLE A CATEGORÍA

6. Pero tienes que seguir acá en orden
po ¿Por qué te fuiste para abajo? Eso,
ahí tienes otro punto verde ¿te ayudo?

¿Por qué te fuiste para abajo?

7. te equivocaste, si esa es de aquí
abajo.

si esa es de aquí abajo.

8. Debieron haber sido un poquito más
grandes y hubieran estado igual que
esas.

Debieron haber sido un
poquito más grandes

9. Pero eso ¿es un dos o un cinco?, es
un cinco! Y ahí te falta un número...

Pero eso ¿es un dos o un cinco?

10. Ya Aurora, pero te voy a arreglar
la fecha. Yyy vamos a ver si podemos
a...¿Dónde está la goma que tenía
aquí?

NO VINCULABLE A CATEGORÍA

11. Le voy a borrar la fecha, porque
tampoco la escribió bien ¿está
apurada?,

NO EXPLICITA

12. Tienes que hacerla ahí, vaya
arreglar eso, arregla la fecha y me la
trae.

NO EXPLICITA

13. Pero aquí mira, te falta la colita te falta la colita pu...a todas las

pu...a todas las a, que te queden como a, que te queden como esa
esa, vaya...porque ya van a tocar para
ir al patio.

14. Está al revés, tuuu lápiz anda a Está al revés
buscarlo.

15. Toma el lápiz...Para allá va la Para allá va la colita
colita, aaaa vaya a cambiarla.

16. No porque estas no son así, ahí te estas son muy pequeñas
falta una, estas son muy pequeñas.

F. Correctivo Directo con estrategias

Estrategias

1. Hagámosla de nuevo. ¿Pero cómo esta te
quedo bien hecha? así.

Acuérdate que del puntito comienzas a
escribir, del puntito comienza a escribir.

2. Mira te faltó la más grande, así está el
orden ¿viste?, partiste del punto verde,
llegas al punto verde arriba y bajas y llegas
al punto rojo... ¿vez?

3. ¿Te ayudo con esa? Acuérdate que partes
en el punto verde, das la vuelta, llegas al
punto verde y bajas ¿ya?

4. ¿Te ayudo? Toma el lápiz, mira te
acuerdas que, del punto verde, subías al
punto verde y después bajabas al punto rojo
...del punto verde bajamos, subimos y
bajamos.

El número 5 y 6 eran indicaciones

7. Vamos a arreglar esta, porque se parte del
punto verde y tú aquí no partiste del punto
verde.

8. ¡David trae tu libro!...tienes que respetar
los espacios...partamos con...esta...

1. el puntito comienza a escribir.

2. partiste del punto verde, llegas al punto verde arriba y bajas y llegas al punto rojo... ¿vez?

3. Acuérdate que partes en el punto verde, das la vuelta, llegas al punto verde y bajas ¿ya?

4. mira te acuerdas que, del punto verde, subías al punto verde y después bajabas al punto rojo? ...del punto verde
bajamos, subimos y bajamos.

El número 5 y 6 eran indicaciones

7. se parte del punto verde.

8. Tienes que respetar los espacios...partamos con...esta... ¿queda mejor?, hace la otra de al lado, ¡no!, nooo
ahiiii, del puntito para abajo, punto para abajo.

9. Hacia abajo, lo mismo aquí, un círculo...hace ahí un círculo y una colita para el lado.

10. un círculo David, un círculo colita, un círculo, colita para el lado. ahí.

¿quede mejor?, hace la otra de al lado, ¡no!, nooo ahiiii, del puntito para abajo, punto para abajo.

9. Aaaa pero Davis ¿sabes hacer un círculo? No, no, no. Hace un círculo, no una línea. Concéntrate...no me mueva la mesa. Hacia abajo, lo mismo aquí, un círculo...hace ahí un círculo y una colita para el lado.

10. ¿Para dónde va la colita?, para el lado de acá...no de allá. Otra vez...un círculo David, un círculo colita, un círculo, colita para el lado. ahí.

F. Correctivo Indirecto

Preguntas

1. Ahí ¿Qué pasó ahí?...vienes acá y yo te ayudo a hacer la otra...hace esa
2. ¿Qué pasó aquí? Pero están bien hechas si,
- 3.pero se puede arreglar ¿cierto? Guarda tu estuche, tu tu libro...al casillero.
4. Pero la “a” para donde lleva la colita ¿para acá o para allá?...noooo.

1. ¿Qué pasó ahí?
2. ¿Qué pasó aquí?
4. Pero la “a” para donde lleva la colita ¿para acá o para allá?

Comentarios NO

Grabación 4

F. Correctivo Directo

Forma

Tamaño

Distancia

1. Mira aqui en la “E” cuantas líneas tiene la “E” tiene tres líneas para el lado, y tu le hiciste cuatro

F. Correctivo Directo con estrategias

Estrategias

F. Correctivo Indirecto**Preguntas**

¿En qué te equivocaste?...ya está listo...muy bien ¿En qué te equivocaste?

Comentarios NO

Grabación 5**F. Correctivo Directo****Forma****Tamaño****ubicación****Distancia**

1. La E es para el otro lado

La E es para el otro lado

2. Muy bien, pero te saliste

pero te saliste

3. Tan chiquito, pero están bien hecha te falta todavía

Tan chiquitito

4. Anda hacer bien la E concéntrate se parte del punto verde

se parte del punto verde

F. Correctivo Directo con estrategias**Estrategias**

1. Esta está bien, pero la otras están súper mal y desordenadas. Tienes que respetar los espacios, empieza por el puntito, luego bajas ahí, la fecha.

1. Empieza por el puntito, luego bajas ahí

2. Malo ¿viste?, otra vez, no tienes que dar esta vuelta ahí, llega hasta ahí y haces así después ya otra vez, viste, vas hacerlo de nuevo. Estas escribiendo, muy bien vez que puedes, yo creo que te desconcentras. Muy bien Matías eso te quedo un poco raro. La fecha

2. Llega hasta ahí y haces así después ya otra vez, viste

F. Correctivo Indirecto		Preguntas
1. Y ¿qué paso acá?, estaba apura a.	1.¿qué paso acá?	
		Comentarios NO

Grabación 6				
F. Correctivo Directo	Forma	Tamaño	ubicación	Distancia
1. Tienes que pasar el lápiz por la línea.	1.pasar el lápiz por la línea.		la o pasa el lápiz por la o ubicación espacial.	
2. la o pasa el lápiz por la o.	2.Los números no se escriben así hágalo de nuevo.		1.ya escriban dos y uno, no el dos primero.	
3. los números no se escriben así hágalo de nuevo.			2. Ponga primero el dos.	
4. ya escriban dos y uno, no el dos primero.			3. Dos, uno, seis. Dieciocho uno y ocho.	
5. Ponga primero el dos.				
6. Dos, uno, seis. Dieciocho uno y ocho.				
F. Correctivo Directo con estrategias			Estrategias	

F. Correctivo Indirecto		Preguntas
		Comentarios

Anexo 7: Comparación entre Indicaciones Generales y tipos de comentarios de Retroalimentación

Grabación 1:

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación		
Que	Como	Retroalimentación Valorativo General	Retroalimentación Valorativo de Tarea	Retroalimentación Valorativo Personal
Escribir con el dedo.	1.pasar el dedo con tempera. 2. paso el dedo por la vocal con la tempera.	Solo existe de este tipo de Retroalimentación haciendo comentarios tales como “bien excelente”, “bien” y muy “bien”. No existe relación entre el comentario valorativo general y indicación general. No evidenciando aporte al aprendizaje de los niños solo a la motivación.		

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación			
Que	Como	Retroalimentación Correctivo Directo			Retroalimentación Correctivo Directo con Estrategia
		Forma	Tamaño	Distancia	
Escribir con el dedo.	1.pasar el dedo con tempera. 2. paso el dedo por la vocal con la tempera.	No se evidencia el Retroalimentación correctivo directo en esta actividad.			No se evidencia el Retroalimentación correctivo directo con estrategia en esta actividad.

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación
Que	Como	Retroalimentación de Logro
		No se evidencia este tipo de comentario en la actividad

Grabación 2:

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación		
Que	Como	Retroalimentación Valorativo General	Retroalimentación Valorativo de Tarea	Retroalimentación Valorativo Personal
1. Hacer la letra "a" 2. Le colocan su nombre a su hoja. 3. Le escriben el nombre a su hoja. 4. Escribir la letra del cuadrado.	1. Seguir los puntos. 2. Seguir la línea punteada. 3. Respetar la forma que tiene la letra. 4. Escribir dentro del rectángulo.	En su gran mayoría se hace uso de este tipo de Retroalimentación haciendo comentarios como "Muy bieeeeeen", "Muy bien, excelente". No existe relación con los comentarios valorativos y las indicaciones generales. Sin embargo no aportan al aprendizaje de los niños y niñas solo a la motivación ya que, no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones.	No se evidencia el Retroalimentación valorativo de tarea en esta actividad.	No se evidencia el Retroalimentación valorativo personal en esta actividad.

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación			
Que	Como	Retroalimentación Correctivo Directo NO EXPLICITA			Retroalimentación Correctivo Directo con Estrategia
		Forma	Tamaño	Distancia	
1. Hacer la letra "a" 2. Le colocan su nombre a su hoja. 3. Le escriben el nombre a su hoja. 4. Escribir la letra del cuadrado.	1. Seguir los puntos. 2. Seguir la línea punteada. 3. Respetar la forma que tiene la letra. 4. Escribir dentro del rectángulo.				

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación
Que	Como	Retroalimentación de Logro
		No se evidencia este tipo de comentario en la actividad

Grabación 3:

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación		
Qué	Como	Retroalimentación Valorativo General	Retroalimentación Valorativo de Tarea	Retroalimentación Valorativo Personal
1. Deben escribir la fecha	1. Se empieza del punto verde hasta el punto rojo 2. Que les quede muy bien hechas	En su gran mayoría se hace uso de este tipo de Retroalimentación haciendo comentarios tales como “Muy bien” y “espectacular”. Existe relación entre el comentario valorativo Y LA indicación general dos. Sin embargo, no aportan al aprendizaje de los niños y niñas solo a la motivación, ya que no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones	En relación a este tipo de Fb los comentarios que se realizan son: “Viste. esa te quedo preciosa” “Esa te quedo muy bien hecha”. Existe relación entre el segundo comentario valorativo y la indicación general dos. Sin embargo, no aporta al aprendizaje de los niños, si no solo a la motivación de los niños, ya que no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones. Respecto al primer comentario no se observa coherencia con las indicaciones, se valora algo que no era un meta desde las indicaciones	El comentario que se hace en relación a este tipo de Retroalimentación es “ves que puedes”. Dándoles motivación a que continúen con la tarea.

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación			
Que	Como	Retroalimentación Correctivo Directo			Retroalimentación Correctivo Directo con Estrategia
		Forma	Tamaño	Ubicación	
1. Deben escribir la fecha	1. Se empieza del punto verde hasta el punto rojo 2. Que les quede muy bien hechas	En este Fb realiza comentarios tales como; “tan chiquitita”, “Deberían haber sido un poquito más grande”, “Estas son muy	En este tipo de Fb se realizan comentarios tales como; “¿Por qué te fuiste para abajo?”, “Si esa es de aquí abajo”, “Tienes que hacerla ahí”, “¿Dónde está el punto verde”? No existe relación entre	No se evidencia este tipo de retroalimentación.	En este tipo de fb se realizan comentarios tales como; “Se empieza del punto verde hasta el punto rojo”, Existe relación entre el comentario y las indicaciones generales. de

	pequeñas”. No existe relación entre los comentarios y las indicaciones. de esta manera la educadora corrige algo que no era meta desde las indicaciones.	los comentarios y las indicaciones. pero si existe relación entre una pregunta que busca detectar error y una indicación. de esta manera la educadora corrige algo que no era meta desde las indicaciones. En relación al comentario de pregunta la educadora busca corregir una meta o un logro que estaba dentro de las indicaciones entregadas	esta manera la educadora. de esta manera la educadora busca corregir una meta o un logro que estaba dentro de las indicaciones entregadas
--	--	---	---

Indicaciones Generales		Tipo de Comentarios de Retroalimentación
Que	Como	Retroalimentación de Logro
		No se evidencia este tipo de comentario en la actividad

Grabación 4:

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación		
Que	Como	Retroalimentación Valorativo General	Retroalimentación Valorativo de Tarea	Retroalimentación Valorativo Personal
1. Dibujar la “E” en el cuadrado de abajo. 2. Escribir su nombre al reverso de la hija.	1. Pasar el lápiz por los puntos.	En este tipo de Retroalimentación se hacen comentarios tales como: “Muy bien Yam”, “Muy bien Marty, muy bien”, “Muy bien”, “Muy bien Martina...espectacular”, “Ya esta listo, muy bien”, entre otros. Sin embargo, estos comentarios no	En este tipo de Retroalimentación se hizo un comentario dirigido a una niña: “Estaba bien Martina, sigue escribiendo tu nombre” el cual sí tiene relación con lo que se le pide en la indicación dos, del Que . No obstante, el comentario está dirigido solo a decirle a la niña que lo estaba haciendo bien, pero no especifica si el nombre lo estaba escribiendo al reverso de la Hoja,	No se evidencia este tipo de comentario en la actividad

tienen relación con las indicaciones que se dieron para la realización de la tarea. Los comentarios tampoco especifican que es exactamente fue lo que el niño hizo bien no siendo un aporte a su aprendizaje e influyendo sólo a la motivación de los niños y niñas.

que es lo que se tiene como meta en la indicación dos, quedando el comentario como un aporte solo a la motivación de la niña así también, se hicieron otros comentarios, tales como: “te quedaron muy bien hechas las “e”, “muy linda tu “e” que hiciste”, “les quedaron muy bien hechas sus letras”., de los cuales no se observa coherencia con las indicaciones, ya que se valora algo que no era un meta desde las indicaciones

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación			
Que	Como	Retroalimentación Correctivo Directo			Retroalimentación Correctivo Directo con Estrategia
		Forma	Tamaño	Distancia	
1. Dibujar la “E” en el cuadrado de abajo. 2. Escribir su nombre al reverso de la hija.	1. Pasar el lápiz por los puntos.	En este tipo de comentario, se dijo: “...la “E” tiene tres líneas para el lado y tu le hiciste cuatro”. Este comentario no tiene concordancia con lo que se explicito en las indicaciones generales, ya que se corrige algo que no era meta desde las indicaciones.	No se evidencia este tipo de comentario en la actividad	No se evidencia este tipo de comentario en la actividad	No se evidencia este tipo de comentario en la actividad

Indicaciones Generales		Tipo de Comentarios de Retroalimentación	
Qué	Cómo	Retroalimentación de Logro	
		No se evidencia este tipo de comentario en la actividad	

Grabación 5:

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación		
Que	Como	Retroalimentación Valorativo General	Retroalimentación Valorativo de Tarea	Retroalimentación Valorativo Personal
Escribir la letra a.	1. Seguir los puntos, luego van a empezar	En su gran mayoría se hace uso de este tipo de Retroalimentación haciendo	En relación a este tipo de Retroalimentación los comentarios que se realizan son: “Tan chiquito,	Los comentarios que se hacen en relación a este tipo de

ustedes a escribirla. 2. Se tienen que saltar dos renglones. 3. hay que respetar los espacios.	comentarios tales como “Bien”, “Muy bien, espectacular” y “Muy bien” . No existe relación entre el comentario valorativo y las indicaciones generales. Sin embargo, no aportan al aprendizaje de los niños y niñas solo a la motivación ya que, no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones.	pero están bien hecha te falta todavía” y “Muy bien, eso te quedo un poco raro”.. No existe relación entre los comentarios valorativo y las indicaciones generales. Sin embargo, al aprendizaje de los niños y niñas solo a la motivación ya que, no es posible evidenciar cual es el logro en relación a las indicaciones. valorándose algo que no era meta desde las indicaciones.	Retroalimentación es “ves que puedes” y “muy bien ves que puedes”. Dándoles motivación a que continúen con la tarea.
--	---	--	--

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación				
Que	Como	Retroalimentación Correctivo Directo			Retroalimentación Correctivo Directo con Estrategia	
		Forma	Tamaño	Distancia	Ubicación	
Escribir la letra a.	1. Seguir los puntos, luego van a empezar ustedes a escribirla. 2. Se tienen que saltar dos renglones. 3. hay que respetar los espacios.	Este tipo de Retroalimentación es el que más entregado en la actividad, Realizando comentarios como; “La E es para el otro lado”. No existe relación entre los comentarios y las indicaciones. De esta manera la Técnico corrige algo que no era meta en las indicaciones.	Este tipo de Retroalimentación es el que más entregado en la actividad, Realizando comentarios como; “Tan chiquito, pero están bien hechas, te falta todavía”. No existe relación entre los comentarios y las indicaciones. De esta manera la Técnico corrige algo que no era meta en las indicaciones.	No se evidencia este tipo de comentario en la actividad	En este Retroalimentación realiza comentarios tales como; “Muy bien, pero te saliste” , . Si existe relación entre el comentario y las indicaciones De esta manera la Técnico corrige algo que si era meta desde las indicaciones.	Este tipo de Retroalimentación se realizan comentarios tales como; “Tienes que respetar los espacios, empieza por el puntito, luego bajas ahí”, “viste otra vez, tienes que dar esta vuelta ahí, llega hasta ahí y haces así después”. Si existe relación entre los comentarios y las indicaciones generales. De esta manera la técnico busca corregir una meta que estaba dentro de las indicaciones entregadas.

Indicaciones Generales		Tipo de Comentarios de Retroalimentación
Que	Como	Retroalimentación de Logro
No se evidencia este tipo de comentario en la actividad		

Grabación 6:

Indicaciones Generales		Tipos de Comentarios de Retroalimentación		
Que	Como	Retroalimentación Valorativo General	Retroalimentación Valorativo de Tarea	Retroalimentación Valorativo Personal
Buscar la tarea que no tienen hecha.		En su gran mayoría se hace uso de este tipo de Retroalimentación haciendo comentarios tales como “Está bien”, “bien”, bien ahí si está bien”, “Ve que le salió bien” y ¡Bien! (aplausos). No existe relación entre el comentario valorativo general y la indicación general. No evidenciando un logro de aprendizaje, solo a la motivación de los niños y niñas.		

Indicaciones Específicas		Tipos de Comentarios de Retroalimentación			
Que	Como	Retroalimentación Correctivo Directo			Retroalimentación Correctivo Directo con Estrategia
		Forma	Tamaño	Distancia	
1. Usted hace esa y después la que viene. 2. Poner la fecha. 3. Pasa a la siguiente. 4. Poner la fecha. 5. Ahora va hacer esta, que es la I, está ahora la I mayúscula. 6. Hacerlo de nuevo. 7. Poner la fecha.	1. De arriba hacia abajo. 2. Empezar la letra en el punto. 3. Poner primero el dos.	En menor cantidad se hace uso de este tipo de Retroalimentación haciendo comentarios tales como “tienes que pasar el lápiz por la línea” Y “los números no se escriben así hágalo de nuevo”. No existe relación entre el comentario correctivo directo de forma y la indicación Específica. No aportando a la autorregulación del niño, solo a la detección de errores mencionada por un adulto.			En relación a este tipo de Retroalimentación los comentarios que se realizan son: “la o pasa el lápiz por la o”, “ ya escribe dos y uno, no el dos primero”, “ponga primero el dos”, “dos , uno, seis . dieciocho uno y ocho” . En su mayoría de los comentarios no existe concordancia entre la indicación específica y la corrección directa de ubicación, solo existe una concordancia en el tercer comentario de la indicación. Sin embargo no aporta al aprendizaje de los niños.

Indicaciones Generales		Tipo de Comentarios de Retroalimentación
Que	Como	Retroalimentación de Logro
		No se evidencia este tipo de comentario en la actividad



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Patricia Jiménez Toledo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN A LA ESCRITURA QUE ENTREGAN LOS DOCENTES EN NIVEL DE KÍNDER DE UNA ESCUELA MUNICIPAL EN LA COMUNA DE TALCAHUANO
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Claudia Cares, Carla Paredes, Karen Salas, Claudia Vásquez
CARRERA	Educación de Párvulos
PROFESOR GUÍA	Dra. María Loreto Muñoz Abrines

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

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	7.0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	6.8

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0



6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
Promedio	6.5

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.8	
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.5	
E. De los aspectos formales	10%	6.8	
Nota promedio final	6.8		

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

CONCLUSIONES

Considero un muy buen trabajo de investigación, buena y clara formulación del problema. Antecedentes relevantes en el marco teórico. Quizás como lo señalan las investigadoras, la falta de información del tema diluye un poco el enfoque del estudio y se evidencia en las conclusiones del mismo.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 28 De Diciembre De 2018



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Christian Peake Mestre
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN A LA ESCRITURA QUE ENTREGAN LOS DOCENTES EN UN NIVEL DE KINDER DE UNA ESCUELA MUNICIPAL EN LA COMUNA DE TALCAHUNO
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Clausia Cares, Carla Paredes, Karen Salas, Claudia Vásquez
CARRERA	Ped. En Educación de párvulos
PROFESOR GUÍA	Loreto Muñoz Abrines

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

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	6.58

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	4.0
Promedio	6.0

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	5.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5.5
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	4.0
Promedio	6.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.5

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	5.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.9
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	3.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	3.0
Promedio	5.23

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.58	1.645
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.0	1.2
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.0	1.2
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.5	1.625
E. De los aspectos formales	10%	5.23	0.523
Nota promedio final			6.2

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Este trabajo de tesis es pertinente, interesante y en él se aprecia motivación y esfuerzo por parte de las estudiantes. Este trabajo tiene por objetivo estudiar los tipos de feedback que reciben estudiantes de kínder en el área de escritura. El trabajo complementa investigaciones anteriores aportando con información que resulta en un mayor alcance de la línea investigativa. La redacción es mejorable, pero bastante buena. Se aprecia aprendizaje de habilidades en metodología por parte de las estudiantes. Con todo, se pueden hacer algunas sugerencias:

- La revisión teórica es escasa, tal vez debido a que la mayoría de los estudios revisados son en español. Durante la lectura se citan constantemente diferentes trabajos, con especial hincapié en Muñoz (2017), lo que es comprensible, pero da la sensación de que no se hayan revisado muchos más trabajos.
- Falta una operativización más específica de algunas variables clave del estudio. En la conclusión aparecen muchas definiciones que deberían quedar claras en el marco teórico referencial. No se deben explicar tan tarde, hasta la página 70 no comprendí la diferencia entre indicaciones generales y específicas (conceptos clave en la tesis).
- Se habla de triangulación como técnica de análisis de datos, y se define la triangulación a partir de varios criterios de Okuda y Gómez (2005), pero en la práctica real solo se analizan datos de una fuente: grabaciones en la sala de clase. No existe diversidad de fuentes para tratarse de triangulación. Aconsejo reportar una técnica de análisis diferente, y suprimir el concepto de triangulación.
- La estructura del manuscrito no es del todo adecuada. Se hace difícil diferenciar entre resultados e interpretaciones de resultados (discusión). Sería bueno dividir el capítulo "resultados y análisis" para añadir otro capítulo de "discusión". Es más, las "conclusiones" tienen parte de la interpretación también. El apartado

de "conclusiones" debería ser el de "discusión". Además, los aportes, limitaciones y proyecciones no deben tener capítulo propio, sino estar incluidos en la discusión o las conclusiones. Aportes y proyecciones suelen presentarse en un mismo apartado.

- Las citas en el texto no son consistentes con la normativa APA, merecen una revisión exhaustiva.

En el manuscrito encontrarán algunas anotaciones más específicas a mano, que podrán ayudar también a mejorarlo.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: 7 de enero de 2019



FIRMA PROFESOR EVALUADOR