



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Retroalimentación efectiva en el marco de la producción escrita:  
Análisis sobre las percepciones de estudiantes en el contexto  
escolar chileno**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Profesor Guía: Karen Núñez-Valdés

Autores:

Carolina Olivares Reyes

Daniela Rivera Pinto

Pablo Corvalán Alegría

Santiago, marzo 2023

## Índice

<i>Resumen</i>	3
<i>Descripción del problema o introducción</i>	4
<i>Revisión de la literatura</i>	7
<i>Diseño del Proyecto</i>	10
<i>Destinatarios</i>	10
<i>Modelo evaluativo</i>	10
<i>Materiales y procedimientos</i>	11
<i>Aspectos éticos</i>	12
<i>Viabilidad y limitaciones</i>	13
<i>Intervención</i>	15
<i>Cronograma de actividades y acciones</i>	17
<i>Resultados</i>	18
<i>Discusión</i>	23
<i>Conclusión</i>	26
<i>Referencias</i>	27
<i>Anexos</i>	31
<i>Anexo 1: Relato de instancia de retroalimentación</i>	31
<i>Anexo 2: Distribución de las sesiones de la intervención para la innovación</i>	31
<i>Anexo 3: Cronograma por semanas</i>	33
<i>Anexo 4: Cuestionario</i>	34
<i>Anexo 5: Focus Group</i>	39
<i>Anexo 6: Propuesta de guión de retroalimentación</i>	40
<i>Anexo 7: Pauta de toma de decisiones</i>	40

## Resumen

Una de las dificultades mayores dentro de los procesos de escritura fue la ausencia de instancias de retroalimentación efectiva que permitían a los estudiantes tomar decisiones sobre la mejora de sus aprendizajes, considerando la información que esta podía aportarles a ellos. Esta situación es una problemática que ha sido abordada principalmente desde contextos universitarios, dejando de lado la consideración del contexto escolar primario y secundario en Chile y otros países de Latinoamérica. Por lo mismo, el objetivo de este trabajo consistió en analizar las percepciones de estudiantes de séptimo básico en la asignatura de Lengua y Literatura sobre la retroalimentación tras la implementación de una estrategia pedagógica de retroalimentación efectiva. En cuanto a la metodología, se aplicó pre y post intervención, una encuesta a 23 estudiantes de un establecimiento escolar chileno, a partir de los cuales se analizaron los datos cuantitativos comparando antes y después de dicha intervención. Asimismo, se consideraron datos cualitativos obtenidos mediante focus group. Los resultados mostraron una variación porcentual en algunos de los enunciados de la encuesta aplicada y en la creencia que los estudiantes tenían sobre el sentido de retroalimentación, su potencial dialógico-reflexivo y la participación fomentada en los mismos. Estos hallazgos validaron la necesidad de intencionar estrategias de retroalimentación efectiva en contextos escolares y hacerlas parte de las planificaciones de trabajo dentro del aula, desarrollando actividades concretas que no siempre se encuentran documentadas en la literatura sobre el tema o en los documentos ministeriales.

**Palabras claves:** retroalimentación, escritura, percepción, toma de decisiones y evaluación.

## Descripción del problema o introducción

En el contexto educativo actual, la evaluación responde a un proceso complejo que históricamente ha evidenciado diferentes percepciones por parte de los agentes escolares responsables. Förster (2017) señala que actualmente en el ámbito escolar y universitario se transita hacia un paradigma centrado en la evaluación del y para el aprendizaje; que vincula el proceso de evaluar mediante tres componentes: la evaluación formativa, los procesos de retroalimentación efectiva, y sumativa. Del mismo modo, la autora postula que esta triada de elementos evaluativos debe desarrollarse integrada e intencionadamente al servicio de la mejora de los aprendizajes en los estudiantes y sus diferentes saberes.

Sin embargo, en el contexto escolar chileno este tema no ha sido tratado en profundidad, esto es, estudios que aborden experiencias, percepciones y repercusiones de la retroalimentación efectiva en las aulas. Además, se estableció una falta de equilibrio entre el conocimiento teórico y práctico sobre el tema que posibilite una comprensión útil, tanto para maestros como para estudiantes. Por estos motivos, este trabajo se centró en abordar el problema de la ausencia de estrategias de retroalimentación efectiva en tareas relacionadas con la producción escrita en el área de Lengua y Literatura y la percepción que los estudiantes tienen sobre esta instancia evaluativa. A causa de esto, este trabajo consideró los procesos de retroalimentación desde una mirada constructiva, dialógica y basada en criterios claros y significativos para los educandos.

Cabe mencionar que la instancia de retroalimentación fue contextualizada desde varias fuentes propuestas por las políticas educativas chilenas, en las que se explicita la necesidad del desarrollo de procesos de retroalimentación que se deben implementar. Pese a lo anterior, las herramientas pedagógicas, experiencias educativas o estrategias en que esta se puede abordar no están del todo dilucidadas específicamente en torno a la producción escrita en el área de Lengua y Literatura, tanto en niveles de enseñanza básica como media (MINEDUC, 2021b y MINEDUC, 2021c). Así también, en El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021a) se reconoce a partir del estándar 9, la responsabilidad que tienen los profesionales de la educación de llevar a cabo procesos de retroalimentación continua, descriptiva y oportuna, los que permitan disminuir las brechas de aprendizaje y generar opciones de mejora en los educandos. Por otra parte, en otros documentos ministeriales como MINEDUC (2021b) y MINEDUC (2021c) se mencionan algunas orientaciones generales de la retroalimentación como fase del ciclo evaluativo, que debiesen considerarse por docentes y directivos en sus planificaciones y procesos de gestión escolar, respectivamente. En consecuencia, en estos textos se proponen estrategias genéricas que pueden aplicarse desde 1º básico hasta 4º medio, sin especificar de manera concreta cómo mejoran, a partir de la retroalimentación, los aprendizajes del

estudiantado en relación con los procesos de producción textual o los OA que consideran esta habilidad.

Desde una óptica teórica, un grave problema en la retroalimentación se debe a que es entendida por los docentes como una nota o un elogio al trabajo de un estudiante o a la actitud de este. Por el contrario, no se enfoca en mejorar el aprendizaje, lo que no permite la reflexión o comprensión del error como una oportunidad; sino como una sanción o solo un valor numérico (Ramírez y Valdés, 2019). Autores como Prado y Pérez (2021) revisan casos de producción escrita en que los docentes priorizaban la cuantificación o el comentario basado en la actitud del estudiante, por sobre el comentario descriptivo en torno al desempeño logrado por estos, lo que no desarrolla a cabalidad el sentido de una retroalimentación efectiva, esto es, el énfasis en la reflexión y toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes. Asimismo, Contreras y Zúñiga (2019) señalan que, si bien los estudiantes pueden llegar a entender el sentido formativo de la retroalimentación, se les dificulta la comprensión de criterios, ya que estos pueden ser teóricos y carentes de praxis para fomentar la reformulación de decisiones, lo que conlleva a no aprovechar la retroalimentación desde una perspectiva dialógica y constructiva, sino que a mantener un carácter tradicionalmente expositivo y monológico por parte del docente.

Del mismo modo, una retroalimentación centrada en la nota, el error o la percepción actitudinal del estudiante puede incidir en la forma en cómo el educando se ve a sí mismo frente a la tarea de escribir. Zumburuun et al. (2016) señalan que el problema de esto es que perjudica la autoeficacia que el estudiante tiene sobre sí y la autopercepción sobre sus competencias comunicativas al momento de elaborar textos escritos.

Al revisar la literatura referente a la retroalimentación en español, se observó que existe información al respecto, no obstante, está enfocada al ámbito universitario, a la percepción de los estudiantes en la formación inicial docente y/o a algunos niveles de enseñanza básica. De este modo, la actividad de retroalimentar no se aborda en estrategias específicas enfocadas en el proceso de escritura, que son enunciadas a través de los objetivos propuestos en los planes de estudio de Lengua y Literatura en el contexto chileno. Por otra parte, esto sí ocurre en otras áreas del currículum como Matemáticas, tal como lo demuestran Contreras y Zúñiga (2019), quienes contextualizan la retroalimentación desde el plano formativo, con el fin de promover la autoevaluación y autorregulación de los estudiantes. En el contexto anglosajón, autores como Brown et al. (2012) estudian las concepciones que los profesores tienen sobre la retroalimentación en contextos como Nueva Zelanda, aunque al traducir su investigación al español esta pierde cierto sentido respecto de lo que proponen sus ideas en su lengua original.

Es así como la retroalimentación es importante, primero, debido a que corresponde a un factor que contribuye al logro y mejora de los aprendizajes del estudiantado (Förster,

2017). Por ello, es necesario reconocerla como una instancia relevante que se debe potenciar en las prácticas docentes y en los aprendizajes de los alumnos. Así, por ejemplo, la comprensión y uso de criterios evaluativos claros y útiles aportan en la toma de decisiones, fomentando la autonomía y la autorregulación de los estudiantes (Prado y Pérez. 2021). Segundo, comprender en profundidad los procesos de retroalimentación y su importancia permite una coherencia con las políticas educativas propuestas por MINEDUC, en las que se enfatiza en un marco de evaluación que intencione todas las estrategias posibles para el desarrollo de contenidos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Por tercero, en la asignatura de Lengua y literatura, la retroalimentación es un elemento relevante y necesario, ya que se considera dentro de los modelos de producción textual con la finalidad de que los estudiantes mejoren sus habilidades escriturales a partir de los comentarios recibidos, con la intención de orientar su reescritura y transferir sus aprendizajes a otras experiencias escolares y de la vida.

En base a lo anterior, este trabajo pretendía como objetivo general: Analizar las percepciones de estudiantes de séptimo básico en la asignatura de Lengua y Literatura sobre la retroalimentación tras la implementación de una estrategia pedagógica de retroalimentación efectiva. De esta manera, se buscó desarrollar una instancia que conjugara la retroalimentación durante y después del proceso de escritura, especificando criterios claros de evaluación y que puedan comunicarse de manera descriptiva y oportuna a los estudiantes a fin de generar una proyección o toma de decisiones en sus trabajos y logros. Del mismo modo, se esperaba que los alumnos valoraran, a través de sus percepciones, las instancias de retroalimentación como un medio para la mejora de sus aprendizajes y un aporte para fomentar sus capacidades de autorregulación.

## Revisión de la literatura

### Evaluación: ciclo evaluativo

En esta propuesta el concepto evaluación fue caracterizado a través de los postulados de Tejada (1997, como se citó en Morales, 2001) quien propone la idea de que evaluar en educación es un proceso sistemático de recogida de información, bien organizado y planificado en sus elementos y fases, así como también permite orientar la toma de decisiones. Así, la retroalimentación adquiere un rol importante al contener la valoración y sugerencias del docente, lo que influye en las acciones que los estudiantes consideren para mejorar sus logros. En consecuencia, esta instancia se considera una etapa relevante dentro del ciclo evaluativo que permite reflexionar y reformular las estrategias pedagógicas tanto en profesores como estudiantes.

### Retroalimentación: concepciones teóricas

Según lo anterior, la retroalimentación es fundamental para la mejora, ya que permite orientar a los estudiantes sobre cómo perfeccionar sus competencias y desarrollar una mejor autorregulación en ellos. Förster (2017) expone que las concepciones iniciales de retroalimentación partieron de la teoría psicológica conductista, desde este punto de vista, la retroalimentación positiva es entendida como un “refuerzo positivo” y la negativa como un “castigo”. Sin embargo, en ambos casos ésta no influye significativamente sobre la tarea, por lo que no se vislumbra el impacto positivo que esta puede tener en las aulas escolares. Asimismo, esta autora reconsidera algunos de los postulados de Sadler (1989), quien menciona que una retroalimentación que carece de una propuesta de estrategias que conlleven un seguimiento intencionado y activo podría verse simplemente como una comunicación de datos o comentarios que no conducen ni orientan la acción y, por ende, que no influyen en la mejora de un desempeño esperado.

### Retroalimentación efectiva: El modelo de Hattie y Timperley

Dado lo anterior y las necesidades que demanda nuestro sistema educativo es necesario desarrollar una retroalimentación efectiva planificada, la que se produce cuando el docente orienta al estudiante para que este pueda aplicar estrategias que le permitan alcanzar el objetivo de aprendizaje y mejorar su desempeño (Silva, 2022). De este modo, las observaciones entregadas por el agente evaluador deben ser claras y significativas, con la finalidad de que el estudiante relacione estas sugerencias con sus conocimientos previos, para generar aprendizajes significativos (Hattie y Timperley, 2007). Estos últimos autores además plantean que hay tres dimensiones enmarcadas en el proceso de retroalimentación. La primera de estas se denomina “feed-up” que señala el estado real al

estudiante y/o profesor sobre un objetivo logrado; en segundo, se reconoce el término de “feed-back” que describe el estado real de logro del estudiante en relación al desempeño de un objetivo en contraste con el logro esperado. Finalmente, el “feed-forward”, en la cual se brinda al alumno sugerencias, reflexiones, información para generar cambios en la tarea desarrollada y fomentar la autorregulación.

Otros autores como San Andrés Soledispa et al. (2021), consideran que la retroalimentación es efectiva al considerar los errores como oportunidades de mejora, de modo que la retroalimentación se debe enfocar en los aciertos, como elementos destacables, y en los errores, como aspectos por trabajar. De esta forma, esta adquiere el sentido de un proceso formativo, orientado a alcanzar una educación integral por medio de la interacción entre el docente y el estudiante, así como también entre los mismos alumnos. Esta instancia dialógica debe ser fructífera e intencionada, es decir, debe considerar las observaciones realizadas por el evaluador, las comunicaciones, reflexiones y toma de decisiones (Lizasoain et al., 2020).

### **Producción escrita: la retroalimentación en los procesos de escritura**

Al revisar los modelos de producción textual más conocidos y aplicados en didáctica de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Flower y Hayes, 1980) se evidencia que la producción es una forma organizar el pensamiento de manera estructurada y considerando una serie de pasos, entre los que se reconocen generalmente la generación de ideas, la organización de información de una tarea, la elaboración de borradores, la revisión y edición textual. El Grupo Didactex (2003) señala que existen estrategias cognitivas y metacognitivas enmarcadas en el proceso de escritura, las que se abordan a través de tres fases. La primera, corresponde a la activación del conocimiento o acceso a la información. La segunda, es entendida como la organización que comprende una planificación escrita coherente para la elaboración de una tarea y; por tercera, la fase de producción que comprende la redacción, revisión y corrección de una unidad textual. Asimismo, indica que en la mayoría de estos modelos textuales se considera la etapa de revisión primordial para que los estudiantes puedan mejorar y perfeccionar sus textos.

A partir de lo anterior, en varios de estos modelos textuales la retroalimentación es una etapa que se desarrolla posterior a la revisión del primer borrador. Por su parte, autores como Gundin y García (2006) reconocen que la etapa de revisión y retroalimentación no debiera ser considerada solo en la edición textual, sino también durante todo el proceso de escritura misma, con la finalidad de monitorear los aprendizajes del individuo y permitirles la metacognición. Estos mismos autores emplean el término “Revisión de trabajos escritos”, donde se propone que una retroalimentación efectiva no debe solo centrarse en indicar comentarios, logros y sugerencias (Silva, 2022)



frente a una tarea; sino además promover que los agentes del proceso de aprendizaje interactúen desde el diálogo y la discusión para así modificar sus trabajos escritos a través del trabajo auto-evaluativo y co-evaluativo desde donde se apunte a la toma de decisiones.

## Diseño del Proyecto

### ***Destinatarios***

Los destinatarios directos son los estudiantes de 7°B del Lincoln College Huechuraba, curso de 23 estudiantes de carácter mixto. Este grupo se eligió, debido a que en los Programas de estudio de Lengua y Literatura para este nivel la escritura adquiere un gran protagonismo, pues los alumnos mediante la retroalimentación pueden adquirir una mejora de sus habilidades escriturales y desarrollar aspectos metacognitivos transferibles a nuevos contextos (MINEDUC, 2016). Sin embargo, se ha observado específicamente que los estudiantes que participarán de la intervención no aprovechan la instancia de retroalimentación, debido a que no logran comprender los criterios con que se evaluará una tarea y/o muchas veces no atienden a las orientaciones porque creen que no les servirá para subir su calificación (Anexo 1). Autores como Hattie y Clarke (2020) ejemplifican algunas experiencias en que docentes ofrecen comentarios a alumnos y estos los ignoraban, ya que no se promueven espacios para comprender el feedback, así como tampoco se les pedía desarrollar una reflexión sobre estos comentarios y valoraciones.

Por otra parte, el destinatario indirecto de la propuesta es la institución Lincoln College; colegio particular ubicado en la comuna de Huechuraba, en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. El colegio se destaca por el énfasis que le otorga al desarrollo de habilidades deportivas a sus estudiantes, por lo que facilita el acceso a estudiantes que practican en Escuelas Deportivas.

De este modo, la institución escolar es un beneficiario indirecto, puesto que esta propuesta permite innovar en estrategias de retroalimentación que pueden ser usadas en otros niveles escolares de la asignatura de Lengua y Literatura. Asimismo, una capacitación o clarificación de este tipo de experiencias retroalimentativas pueden ser útiles para otras asignaturas y, por ende, ser un aporte a las prácticas pedagógicas y las gestiones curriculares del establecimiento escolar.

### ***Modelo evaluativo: Modelo de Tyler***

Para esta innovación se utilizará el modelo de evaluación como logro de objetivos propuesto por Tyler (1950) que permite evidenciar el desarrollo de objetivos en el ámbito escolar. Este modelo es considerado desde un paradigma cuantitativo, por lo que permite medir el logro del objetivo y sus resultados (Escudero 2003). Asimismo, este fue diseñado para ser aplicado principalmente en contextos curriculares, razón por la cual es congruente con esta innovación. Para Tyler, su propuesta evaluativa permite diagnosticar y desarrollar información que ayude a los establecimientos y colegios a direccionar sus

prácticas pedagógicas, tal es el caso de promover los procesos de retroalimentación como lineamientos para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, bajo la lógica de este modelo evaluativo se reconocen ciertas instancias que permiten lograr el objetivo, para ello es necesario: plantear objetivos y jerarquizarlos, establecer situaciones en las que se puedan implementar las actividades diseñadas, desarrollar maneras coherentes de medir logros o resultados en torno a los objetivos, recoger la información y analizarla y; finalmente, contrastar los datos de acuerdo a los logros iniciales con los resultados finales (Pérez, 2007). Así, lo anterior permite reconocer qué sucede antes y después de aplicar una estrategia de retroalimentación durante y posterior a la producción de un texto noticioso. De esta forma, se pueden evaluar los datos y ver la efectividad de la estrategia en relación a la repercusión o impacto que esta tiene en las percepciones o visiones de los estudiantes. Por esta misma razón, el modelo tyleriano adquiere un valor dentro de esta propuesta, debido a que considera a los educandos como agentes participantes y permite, además, entender la evaluación como un proceso continuo y constante (Pérez, 2007) debido a que se está frecuentemente evaluando datos y proponiendo nuevas metas y objetivos.

### ***Materiales y procedimientos***

Para esta intervención se utilizó, por un lado, la encuesta (Anexo 4) que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández et al., 2017), para recoger antecedentes sobre la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación en una etapa inicial y final. Para ello se incluyeron en el cuestionario preguntas y afirmaciones formuladas en un lenguaje adecuado a la edad de los participantes (Hernández et al., 2017). Este tipo de preguntas facilita la respuesta, ya que requiere un menor esfuerzo por parte de los encuestados. La muestra donde se aplicó corresponde a 23 niños/as de 7º básico, cuyo promedio etario es de 12 años, por lo que los enunciados debieron ser accesibles y entendibles para esta etapa escolar. Cabe destacar que este cuestionario es una adaptación de la propuesta de Núñez-Valdés y Cárdenas (2023) que comprende 20 enunciados sobre la retroalimentación en actividades genéricas. Para efectos de este trabajo, se mantuvieron las dimensiones y se replantearon algunos enunciados en relación con el proceso de escritura y sus criterios de evaluación. Esta encuesta fue aplicada al comienzo y posterior a la implementación de la propuesta pedagógica. Para la validación del instrumento, fue previamente piloteado a un grupo de 10 estudiantes de otros establecimientos y, además, fue revisado y comentado por dos docentes universitarios expertos en evaluación.

Sin embargo, Hernández et al. (2017) señala que una de las desventajas de los cuestionarios es que limitan las respuestas de la muestra porque al formularlas se debe

anticipar las posibles respuestas y puede ocurrir que ninguna de las categorías represente la respuesta de la persona. Dado lo anterior, se realizó como técnica de recolección de datos un Focus group o grupos de enfoque (Hernández et al., 2017) a una muestra del mismo grupo de estudiantes, lo que permitirá profundizar en aspectos sobre la percepción de los participantes que no fueron previstos por los investigadores, y que podrían ser relevantes para analizar e interpretar los datos a partir de la relación entre datos cuantitativos y cualitativos. Esta será aplicada al final de la implementación a un grupo de 6 estudiantes bajo los criterios de paridad, participación en todas las sesiones de la intervención y que hayan culminado sus noticias. El guión considera una serie de preguntas en base a diversas dimensiones de la retroalimentación que fueron intencionadas durante la intervención; para ello se propusieron 7 preguntas, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas para relacionar a los datos cuantitativos de esta propuesta. Este instrumento fue evaluado por dos expertos universitarios.

### ***Análisis de datos***

Para el análisis se tabularon estadísticamente los datos cuantitativos, utilizando las herramientas del programa Excel de Microsoft para calcular las percepciones de los estudiantes. Se seleccionaron los enunciados en que se identificaron mayores cambios porcentuales antes y después de la intervención. Además, se analizaron y levantaron categorías cualitativamente a partir de las respuestas recogidas mediante el Focus group; así, de esta forma se establecieron las reflexiones y discusiones en base a los resultados logrados.

Como materiales fueron relevantes las encuestas para ambos momentos de la aplicación, la realización de las preguntas para guiar la entrevista grupal y además, las actividades planificadas para las sesiones pedagógicas; estas últimas incluyeron la elaboración y comunicación de criterios de evaluación claros, la elaboración de una rúbrica y actividades de autoevaluación y coevaluación, sustentadas en los criterios evaluativos. Junto a lo anterior, se consideró la realización de los consentimientos y asentimientos informados para los estudiantes, los apoderados y el establecimiento en que se desarrolló esta propuesta de innovación.

### ***Aspectos éticos***

Para el desarrollo de la intervención se solicitaron los permisos correspondientes en la institución, con dicha aprobación, los investigadores redactaron y distribuyeron a los participantes un consentimiento y asentimiento informado, documentos en los que se describían los objetivos de la investigación y lo que se espera de los participantes, de este

modo se expusieron los propósitos de su participación tal como se explicita en la ley 20.120. Cabe mencionar que estos documentos exponen claramente que la participación es voluntaria y que pueden desistir en cualquier momento. También se aseguró que la identidad y los resultados serán tratados bajo secreto de confidencialidad. Además, se expone que en este caso no existen riesgos asociados a la investigación y se mencionan los beneficios que directa e indirectamente tendrán los participantes en el desempeño de sus tareas de escritura y los aportes de la retroalimentación como una práctica efectiva y constante en función de la mejora. El análisis y tabulación de los datos se llevó a cabo bajo el alero de la ley 17.374 en su artículo 29 sobre Secreto estadístico.

### ***Viabilidad y limitaciones***

Respecto de la viabilidad del proyecto, es posible de realizar debido a que la propuesta es coherente con la documentación del MINEDUC para 7<sup>a</sup> básico en la asignatura de Lenguaje. Así, la intervención pudo ser aplicada concretamente durante una unidad del año escolar y en un tiempo factible dentro del horario de clases. Asimismo, dicha viabilidad se desarrolla de modo organizativo y político (Gomar, 2016) en el trabajo que se presenta.

Respecto a la viabilidad organizativa, se contó con el curso de 23 estudiantes y el establecimiento escolar donde se llevó a cabo el proyecto de innovación y se aplicaron las encuestas para la recolección de datos. Del mismo modo, se contó con una profesora con conocimientos en escritura, retroalimentación y evaluación, quien supervisó la implementación y planificación de las sesiones de clases. Por lo tanto, se pudo disponer de la capacitación y los conocimientos pedagógicos para llevar a cabo esta propuesta. En cuanto al tiempo de implementación, se dispuso de dos semanas del mes de noviembre, en las que se desarrollaron las actividades planificadas en torno a la escritura de una noticia y, junto con ello, se aplicaron las encuestas antes y después de la intervención. En consecuencia, esto dio tiempo para analizar y discutir los datos, desarrollar un informe de resultados al establecimiento y redactar el trabajo final en los tiempos acordados.

En términos concretos, la propuesta fue viable en términos políticos, puesto que se disponía de los permisos, intereses y autorizaciones del establecimiento escolar Lincoln College Huechuraba para hacer uso del horario escolar, de las salas de clases y la interacción con el grupo escolar seleccionado. Para ello se redactó una carta de permiso al establecimiento, solicitando acceso al colegio y explicando el propósito de la propuesta de innovación. Del mismo modo, fueron solicitados permisos a los agentes directos, esto es, estudiantes y sus familias a través de los documentos de asentimiento y consentimiento informado que han sido informados y firmados por los agentes involucrados. Así, mediante la participación de los estudiantes, la profesora a cargo de la innovación, los investigadores

y el profesor guía de Tesis, fue posible llevar a cabo la propuesta y determinación de los resultados de dicha innovación.

Una limitación de la propuesta es que aborda un grupo reducido de estudiantes, debido al factor tiempo para la recolección de datos y el análisis de estos. Es por ello que se decidió trabajar con una muestra reducida y en base a una tarea que contemplara un tiempo más acotado y real. Del mismo modo, es preciso mencionar que noviembre es un periodo final del año escolar en el que se dificulta la realización de estudios con mayor profundidad y extensión.

### ***Intervención***

Para esta propuesta se desarrolló una intervención de dos semanas en el curso establecido, en la que estuvieron presentes tres actores responsables: investigadora, profesora de aula y 23 estudiantes de 7º básico. El propósito de la intervención consistió en desarrollar una estrategia de retroalimentación efectiva que promoviera el trabajo activo y metacognitivo de los estudiantes. Esta se distribuyó en tres instancias: antes, durante y después de la intervención propiamente tal. En el Anexo 2 se muestran las 8 sesiones que componen la intervención, así como los objetivos de cada una de estas, sus responsables y materiales.

En la etapa de antes de la intervención se consideró la sesión 1 en la que se mostró un video a los estudiantes sobre el concepto de retroalimentación para contextualizar la encuesta que será aplicada una vez culminado el video. La investigadora se encargó de explicar la aplicación del instrumento y resolver dudas de los estudiantes. Se les recordó además que la encuesta es confidencial, no obligatoria y que no interfiere en su rendimiento escolar. Así, se analizaron las concepciones iniciales de los estudiantes sobre la retroalimentación en escritura, datos que se contrastaron con la encuesta final aplicada al culminar la intervención.

Durante la intervención, primero se comunicó y explicó la tarea de producir una noticia y, asimismo, se presentó a los estudiantes la pauta de la tarea evaluativa, así como los criterios de evaluación, que consisten en: Conocimiento y comprensión del tema, Organización y tipo textual y uso del lenguaje (vocabulario, registro, sintaxis y caligrafía). De esta manera, se dialogó con ellos sobre lo que entienden por estos criterios o qué se imaginan que evalúan dichos aspectos. Posterior, se les pidió a los estudiantes generar una síntesis de los criterios, considerando los aspectos centrales de cada uno de estos, ya que les servirán para evaluar su trabajo personal y el de sus pares, esto es, explicitar el sentido de retroalimentación. Lo anterior fue llevado a cabo a través de la interacción entre profesor y alumnos.

En base a lo anterior, durante la primera semana de intervención los estudiantes generaron sus ideas y organizaron las informaciones para producir el borrador de una noticia. De este modo, en consideración con los criterios acordados, la profesora retroalimentó oralmente los trabajos a partir de un guión que considera: aspectos positivos del trabajo, aspectos por mejorar y sugerencias en torno los criterios comunicados y conocidos por los estudiantes de forma descriptiva. Esto, con la finalidad de que el estudiante reflexione ante la interrogante ¿qué mejoraría de mi trabajo? A partir de esto, el alumno registra y señala decisiones de mejora sobre su aprendizaje y la tarea desarrollada. Así, se pueden retroalimentar de manera efectiva y oportuna y, al mismo tiempo, modelar un tipo de retroalimentación efectiva que pueden desarrollar los

estudiantes posteriormente de manera autónoma. En relación a esta primera semana de intervención se espera que los estudiantes también sean capaces de retroalimentar a sus pares, esto es, coevaluar las planificaciones e ideas iniciales de sus compañeros, haciendo uso del mismo guión de retroalimentación (Anexo 6) modelado por la profesora y desarrollando actividades de metacognición que fomenten una toma de acciones idóneas para perfeccionar la planificación escrita en base a la tarea propuesta. En consecuencia, se busca responsabilizar al estudiante del proceso de escritura y la evaluación formativa que ésta implica.

En la segunda semana los estudiantes produjeron sus borradores en torno a la escritura del texto noticia, basado en los aspectos y reflexiones desarrollados durante la semana 1. De esta manera, los alumnos escribieron el texto informativo en base a la pauta y los criterios evaluativos. Después de producir el primer borrador, la profesora intencionó una actividad de autoevaluación en que los alumnos se asignaron un puntaje de acuerdo a la rúbrica, describiendo los tres criterios de evaluación y qué aspectos mejorarían. Posterior, se reflexionó y dialogó junto con el resto del curso qué decisiones tendrán en cuenta para la entrega final y qué ideas proponen para mejorar su trabajo individual. Lo anterior responsabiliza al alumno en la producción de textos escritos, considerando instancias de revisión y re-edición de textos, además de generar espacios y tiempos para interiorizar la retroalimentación y darle un sentido y valor al trabajo personal del estudiante. Asimismo, en esta semana se escribieron los textos finales, considerando tres instancias de retroalimentación, estas son: una retroalimentación realizada por el profesor, una segunda realizada entre pares y, por tercero, una autoevaluación durante el proceso de producción escrita.

En la sesión final, la investigadora contextualizó el instrumento encuesta al curso y este se aplicó con la finalidad de contrastar las percepciones del curso posterior a la intervención sobre el tema tratado. La investigadora le recordó al curso que la encuesta es anónima, no repercute en la nota de la tarea realizada y que se pueden realizar preguntas durante la aplicación del instrumento. Posteriormente, se realizó un focus group (Anexo 5) entre la profesora de aula y un grupo de estudiantes del curso, con la intención de reflexionar sobre la importancia de retroalimentar los procesos de producción escrita, y así generar un aprendizaje significativo y transferible a nuevos contextos.



### ***Cronograma de actividades y acciones***

En el Cronograma 1 (Anexo 3) se muestra la distribución de tareas por semana que permitieron desarrollar la propuesta de innovación, así como el trabajo escrito y los diferentes apartados que conllevan la elaboración de este. De este modo, se proponen 18 semanas y 13 tareas concretas a organizar y llevar a cabo.

<b>Tarea</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
Levantamiento del problema	X	X																
Investigación de fuentes	X																	
Marco teórico		X	X	X														
Diseño del proyecto			X	X	X	X												
Planificación de estrategia y sesiones de trabajo					X	X	X											
Redacción del informe final: Parte 1							X	X										
Diagnóstico antes de la implementación									X									
Implementación										X	X							
Evaluación de los textos finales												X						
Encuesta posterior a la implementación													X					
Análisis de resultados														X	X			
Interpretación de resultados															X	X		
Redacción del informe Parte 2																X	X	X

**Cronograma 1.** Distribución de tareas de la propuesta por semanas.

## Resultados

Luego de la aplicación de las encuestas y de la realización del focus group se obtuvieron los siguientes resultados de carácter cuantitativo y cualitativo.

### Resultados Cuantitativos

De acuerdo a la dimensión retroalimentación para la mejora, una afirmación relevante en los resultados correspondió a la afirmación 10 del instrumento, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

*Tabla comparativa de la afirmación 10*

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	1	4%	0%
Ocasionalmente	6	26%	4%
Casi siempre	6	26%	35%
Siempre	10	43%	65%
Total	23	100%	100%

*Nota:* “Cuando no entiendo algún contenido, criterio o instrucción relacionado con la actividad escrita el/la profesor/a me explica hasta entender”.

La Tabla 1 muestra que después de la intervención el 65% de estudiantes consideró que se les entrega una explicación cuando no entienden, en contraste con el porcentaje previo a la intervención. Otra afirmación que destaca dentro de los resultados corresponde a la n°12.

Tabla 2

*Tabla comparativa de la afirmación 12*

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	1	4%	4%
Ocasionalmente	8	35%	13%
Casi siempre	8	35%	22%
Siempre	6	26%	61%
Total	23	100%	100%

*Nota:* “Cuando el/la profesor/a nos entrega los resultados de un trabajo escrito, realiza preguntas que me permiten reflexionar, por ejemplo, ¿qué hice bien y qué hice mal en este trabajo? ¿Qué podría mejorar en mi escrito?”

La Tabla 2 presenta un alza en el porcentaje de estudiantes que consideraron que se realizan preguntas de reflexión sobre las mejoras del escrito en un 61% en la categoría siempre, mientras que, antes de la intervención solo un 26% marcó “siempre”. Otra afirmación que dio cuenta de un cambio relevante después de la intervención es la afirmación 13.

Tabla 3

*Tabla comparativa de la afirmación 13*

<b>Categoría</b>	<b>N° estudiantes pre-test</b>	<b>% Antes</b>	<b>% Después</b>
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	0	0%	0%
Ocasionalmente	7	30%	13%
Casi siempre	10	43%	13%
Siempre	6	26%	74%
Total	23	100%	100%

*Nota:* “El/la profesor/a utiliza los criterios o indicadores de evaluación para describir mis logros de aprendizaje en las actividades o trabajos”.

En relación a la dimensión de la retroalimentación como forma descriptiva de logro; en la Tabla 3, después de la intervención, los estudiantes reconocieron en un 74% que siempre se retroalimenta mediante criterios evaluativos. En contraste con el resultado antes de la intervención (26%). Otra afirmación que demostró un resultado relevante fue la afirmación 16.

Tabla 4  
 Tabla comparativa de la afirmación 16

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	3	13%	0%
Ocasionalmente	9	39%	14%
Casi siempre	6	26%	43%
Siempre	5	22%	43%
Total	23	100%	100%

*Nota:* “En la entrega de los resultados de una producción de textos el/la profesor/a especifica detalladamente qué aspectos y/o criterios deben ser mejorados en la tarea escrita.”

La Tabla n°4 muestra que luego de la intervención los estudiantes reconocen en un 43% tanto en la categoría siempre como casi siempre que la profesora especifica los criterios a mejorar, en contraste con la percepción inicial, de un 39%. Otra afirmación que presenta una variación porcentual es la afirmación 18 (Tabla 5), de la dimensión de la retroalimentación oportuna.

Tabla 5  
 Tabla comparativa de la afirmación 18

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	1	4%	0%
Ocasionalmente	3	13%	4%
Casi siempre	8	35%	22%
Siempre	11	48%	74%
Total	23	100%	100%

*Nota:* “Mientras escribo un texto, el/la profesor/a revisa a tiempo mi trabajo, dando a conocer los aciertos y errores antes de entregar el texto final.”

En la Tabla 5 se muestra que antes de la intervención, el 48% de los estudiantes percibía que se revisaban sus trabajos a tiempo para reconocer errores, y luego de la intervención, el 74% de los alumnos afirmó que siempre se realizó esta práctica. La última afirmación que evidencia un cambio significativo corresponde a la afirmación 19.

Tabla 6  
 Tabla comparativa de la afirmación 19

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	3	13%	0%
Ocasionalmente	4	17%	13%
Casi siempre	10	43%	17%
Siempre	6	26%	70%
Total	23	100%	100%

*Nota:* “Durante y después de la escritura del texto, el/la profesor/a te entrega sugerencias que puedes utilizar para escribir mejores textos.”

En la Tabla 6, antes de la intervención el 26% de los encuestados consideraba que siempre se hacían sugerencias durante y después de la escritura. Después de la intervención, se evidenció que esta categoría aumentó a un 70%.

#### Datos cualitativos: Focus group

El Focus group se realizó con una muestra de seis estudiantes que asistieron a todas las clases de la intervención y que finalizaron el proceso, además se consideró la paridad de género en la elección de estudiantes.

El objetivo consistió en: Indagar en las percepciones de estudiantes de séptimo básico de la asignatura de Lengua y Literatura posterior a la intervención de una estrategia de retroalimentación efectiva en la producción de textos escritos.

De los resultados se identifican tres categorías: la retroalimentación reflexiva, como toma de decisiones; la retroalimentación como una instancia dialógica, participativa; y, por último, la retroalimentación como comprensión de los criterios de evaluación.

La primera categoría se observó en respuestas como: [la retroalimentación es] realizar una crítica constructiva al trabajo” (E6). Además, respuestas en que los estudiantes se percatan de sus errores: “arreglar nuestros errores” (E4). Asimismo, se distingue la importancia de la retroalimentación: “me hizo pensar sobre mi trabajo y cambiar o arreglar algunas cosas” (E2),

En la categoría de la retroalimentación como una instancia participativa, se observó la importancia de que el proceso de escritura fuese guiado: “nos sirvió que varias personas revisaran el trabajo (...) que nos dijeran cómo seguir, sí íbamos bien o no” (E1), “así tenemos otra visión sobre el trabajo” (E1), “ayuda a que los demás vean si hicimos algo mal” (E3).

Por último, la categoría de retroalimentación como comprensión de criterios de evaluación se evidenció la necesidad de comprender los criterios para el desarrollo del trabajo escrito: “me sirvió para ver en lo que me había equivocado y lo que puedo mejorar” (E4), “me ayudó porque pude hacer mejor el trabajo” (E5). Además, se indica que estos sirven para “tener una idea sobre lo que se debe hacer y lo que debemos lograr” (E3).

## Discusión

A partir de la intervención realizada se pueden analizar las percepciones de estudiantes de séptimo básico en la asignatura de Lengua y Literatura sobre la retroalimentación tras la implementación de una estrategia pedagógica de retroalimentación efectiva. Las respuestas pre y post intervención permitieron entender cómo los estudiantes consideran la retroalimentación como una fuente de mejora en sus aprendizajes, lo que se relaciona con la idea de entender los procesos evaluativos del y para el aprendizaje (Förster, 2017). Una idea interesante es que los modelos textuales revisados en esta investigación (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1980 y Grupo Didactex, 2003) identifican la retroalimentación en correspondencia con la etapa de revisión previa al trabajo textual final. De manera diferente, al generar instancias durante la intervención (tres instancias de retroalimentación) los alumnos pudieron comprender mejor en base a la información que el docente y/o los pares ofrecían, que esta les era útil para mejorar sus noticias. Lo anterior, sumado a instancias de metacognición y reflexión que se desarrollaron durante la intervención promueven que el alumno tome un rol protagónico en la escritura y piense en los errores no como sanción, sino como información útil para lograr un aprendizaje con mayor profundidad. Eso último se puede además validar cualitativamente, considerando los datos del focus group, en que los estudiantes fueron capaces de verbalizar, percibir y entender el significado reflexivo de la retroalimentación, por sobre una mera instancia calificadora.

Otro aspecto interesante a partir de los datos cuantitativos y cualitativos es la percepción e importancia de los estudiantes en relación a la comprensión de los criterios evaluativos; estos como una información que describe qué se espera de ellos y que aporta a la toma de nuevos lineamientos en sus tareas y no solo una cuantificación de su aprendizaje. Desde una mirada tradicional, la retroalimentación se entiende o se percibe como un juicio de valor que el profesor tiene sobre el estudiante y su trabajo sin clarificar en aquello que debe y puede ser mejorado (Ramírez y Valdés, 2019). De esta manera, los resultados permiten interpretar que los alumnos comprenden que hay una coherencia y sentido al momento de entender los criterios evaluativos desde un inicio de la tarea y durante el proceso de escritura, debido a que al hacer uso de ellos como un medio no sólo de evaluación, sino de información que busca orientar su aprendizaje y llegar a un producto alineado a los requerimientos de la tarea y de lo que se espera que aprendan. Esto también establece el sentido participativo y dialógico que implica una retroalimentación completa y eficaz, tal como señalaba Elliot et al. (2016) la revisión de textos no solo debe centrarse en dar información, sino ser un momento dialógico en que estudiantes y profesores negocian y construyen ideas que permitan generar una

interacción con la finalidad de la toma de decisiones o lineamientos para las mejoras de los aprendizajes.

También, a partir de los datos presentados, se pudo reconocer cómo el modelo planteado de retroalimentación por Hattie y Timperley (2007) demuestra que la tarea de retroalimentación es comprendida de mejor manera por los estudiantes cuando hay una clara relación entre los criterios evaluativos y retroalimentación oportuna, esto es, la entrega de información en momentos claves del proceso de producción de sus noticias. Por lo mismo, se reconoce la importancia de generar tiempos dentro de la planificación que permiten comunicar los aspectos de mejora y lo que se espera a través de estos, pero también que promuevan tiempos de corrección y/o de toma de decisiones que brindan una funcionalidad real a la información retroalimentada por el docente, el compañero o el propio estudiante. Esto último se relaciona con la etapa del “feed-forward” planteada por Hattie y Timperley (2007) que tiende a ser uno de los momentos que no se ve siempre presente en las prácticas pedagógicas dentro de las aulas de clases.

Cabe destacar además que hay una percepción de entender los agentes que retroalimentan la tarea de escritura de la noticia. Los resultados cualitativos presentaron que los alumnos comprenden que tienen la oportunidad de ser retroalimentados no solo por el profesor, sino también por sus pares y por sí mismos, por lo que es una práctica colaborativa e individual. Contreras y Zúñiga (2019) en sus estudios reconocen este carácter formativo que permite al alumno autoevaluarse y autorregularse, esto es, ir aprendiendo a ser más autónomo en sus aprendizajes y en la capacidad de ser un agente evaluador. Sin embargo, es necesario dar cuenta que no para todos los estudiantes es fácil recibir y dar retroalimentación, por el contrario, a partir de los datos cualitativos se reconoció la idea de la incomodidad que las prácticas de retroalimentación pueden producir en los estudiantes; esto se explica por la falta de rutinas de la estrategia de retroalimentación efectiva como por la unidireccionalidad que se reconoce tradicionalmente en las estrategias de este tipo centradas en el docente como principal agente evaluador, comunicador de datos o de percepciones del estudiante, idea discutida por Sadler (1989) sobre la función formativa de los procesos de esta índole.

Los análisis anteriores demuestran una relevancia de la intervención realizada, pues en el contexto chileno se evidencia una escasez de estudios sobre el tema, así como también en otros contextos escolares latinoamericanos. Es así como la importancia de los datos obtenidos permite establecer que es necesario intencionar prácticas eficaces de retroalimentación en los estudiantes desde pequeños y dentro de las planificaciones de clases para ir cada vez teniendo mayor comprensión sobre este aspecto pedagógico importante para el desarrollo de la autonomía y los objetivos del currículum. Desde un punto de vista educativo, los estudios sobre procesos de retroalimentación no pueden ser



solo abordados desde el ámbito universitario, ya que impiden la valorización y utilidad que pueden realmente tener en la formación educativa del estudiante en todas sus instancias de formación. Así, por ejemplo, los documentos ministeriales abordados teóricamente en este trabajo (MINEDUC, 2021a, MINEDUC, 2021b y MINEDUC, 2021c) no abordan estrategias de retroalimentación durante los procesos de escritura, esto demuestra que es una temática que está en vías de desarrollo y requiere ser abordado desde la teoría y el estudio de caso en nuestro país.

Cabe señalar que el estudio realizado presenta limitaciones que deben ser consideradas. La primera de ellas es la cantidad de estudiantes de la muestra (23) por lo que los datos cuantitativos y cualitativos no son representativos y sería relevante ampliar la muestra. Una segunda limitación tiene relación con el tiempo de intervención, ya que esta fue desarrollada en dos semanas, por lo que los estudiantes no tuvieron una experiencia educativa más profunda y elaborada para dar cuenta de sus percepciones. Asimismo, la disposición de los estudiantes frente a la intervención durante el mes de noviembre no es similar a la de estos en otras épocas del año.

Dado la importancia del tema, se consideran como proyecciones varias ideas futuras. La primera se debe a considerar cuantitativamente los resultados de notas de los estudiantes en sus trabajos escritos antes y posterior a la intervención de retroalimentación para evaluar el impacto en su rendimiento escolar. Una segunda proyección corresponde a ampliar la muestra y comparar grupos con y sin intervención para evaluar y verificar la validez de la intervención de retroalimentación efectiva. Finalmente, una proyección interesante es realizar estudios e intervenciones como estas en otros cursos y asignaturas donde se desarrolle producción textual, debido a que la escritura es una habilidad que trasciende en diferentes áreas y niveles, tanto en contextos escolares como universitarios.

## Conclusión

La intervención de la estrategia de retroalimentación propuesta en este trabajo demostró un cambio de las percepciones de los estudiantes antes y después del desarrollo de esta. De este modo, el guión utilizado para retroalimentar, que considera los criterios evaluativos, permitió a los estudiantes desarrollar instancias de reflexión y toma de decisiones que promueven la profundización en los aprendizajes débiles. Es así, como el sentido de la retroalimentación es valioso y útil para el alumno, quien configura una visión positiva y constructiva de esta instancia del ciclo evaluativo y de la evaluación para fomentar sus aprendizajes.

Asimismo, se puede señalar que a partir de los autores revisados (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1980 y Grupo Didactex, 2003) y los documentos ministeriales educativos de Chile consultados (MINEDUC, 2021a, MINEDUC, 2021b y MINEDUC, 2021c) no se reconocen estrategias de planificación en que se intencionen instancias de retroalimentación en el marco de la didáctica de la escritura. Es por ello que surge la necesidad de profundizar en estudios que aborden aún más las percepciones de diferentes niveles escolares sobre la retroalimentación y el impacto, tanto en el rendimiento escolar como en los aprendizajes estudiantiles.

Finalmente, la propuesta demostró que los alumnos son capaces de asumir un rol protagónico y ser parte de una comunidad evaluativa, en que el uso de criterios claros y estrategias rutinarias les permita potenciar la autonomía y autorregulación de sus aprendizajes. Por ello, el paradigma tradicional basado en la unidireccionalidad del docente como agente evaluador es insuficiente para los requerimientos actuales de nuestra educación, el perfil de estudiante basado en habilidades del Siglo XXI y la comprensión profunda de los procesos evaluativos en nuestras aulas.

## Referencias

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, G. T. L., Harris, L. R., y Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an Assessment for Learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, doi: 10.1016/j.tate.2012.05.003.

Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45. DOI: 10.1590/s1678-4634201945192953.

Elliot, V.; J. Baird; T. Hopfenbeck; J. Ingram; I. Thompson; N. Usher & M. Zantout (2016). *A Marked Improvement? A Review of the Evidence on Written Marking*. Londres: University of Oxford-Education Endowment Foundation.

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 1-31. DOI: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).

Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Förster, C. (2017). *El poder de la Evaluación en el aula Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago, Chile : Ediciones Universidad Católica de Chile.

Gomar, G. (2016). *Guía Metodológica para la Elaboración de Proyectos/planes de Acción Participativos en Centros de Enseñanza Secundaria*. UNICEF Uruguay.

Grupo Didactex. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77 - 104.

Gundín, O. y García, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.

Hattie, E. & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. España: Colección Didáctica y Desarrollo.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. New Jersey: Erlbaum.

Hernández, R. S. Fernández, C. C. Baptista, M. L. (2017) *Metodología de la investigación* (sexta edición) México D.F: Mc Graw Hill Education.

Ley N° 17.374. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 10 de diciembre de 1970.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28960>

Ley N° 20.120. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 22 de septiembre de 2006.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478>

Lizasoain, A. & Toledo, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios filológicos*, (66), 185-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185>

Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. En *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. (pp. 168–204). Universidad Autónoma de Barcelona.

MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Lengua y Literatura 7º básico*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y evaluación. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966_programa.pdf)

MINEDUC. (2021a). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

MINEDUC. (2021b). *Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para directivos*. Santiago, Chile: Unidad de currículum y evaluación. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89342\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89342_archivo_01.pdf)

MINEDUC. (2021c). *Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para docentes*. Santiago, Chile: Unidad de currículum y evaluación. En: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-313582\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-313582_archivo_01.pdf)

Núñez-Valdés, K., Cárdenas, P. y Núñez-Valdés, G. (2023). *Retroalimentación: tipos e impactos desde las voces de los estudiantes*. En prensa.

Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). *Relieve, Revista Electrónica en Investigación y Evaluación Educativa*.

Prado, P. y Pérez, M. G. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. *Prácticas de lectura y escritura. Sujetos, materialidades, literacidades*, 23 (12). Disponible en: <http://www.dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/782>

Ramírez, G. y Valdés, D. (2019). El modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley como estrategia para favorecer el cambio en las percepciones sobre la evaluación formativa en docentes y alumnos. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 10 (19). Disponible en: <https://riege.mx/index.php/riege/article/view/568/441>

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

San Andrés Soledispa, E. J., Macías Figueroa, F. M. & Mieleles Pico, G. L. (2021, 1 junio). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.456>

Silva, M. I. *La retroalimentación en la corrección de la escritura*. (s. f.). Recuperado 21 de septiembre de 2022, de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-retroalimentacion-en-la-correccion-de-la-escritura.html>

Tejeda, J. (1997). “La evaluación de programas”, en GAIRÍN, J. Y FERRÁNDEZ, A. (Coords.) *Planificación y gestión de instituciones de Formación*, Praxis, Barcelona, 241-281.

Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.

Zumbrunn, S., Marrs, S., y Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: a mixed methods study. *Reading and Writing*, 29. DOI: 10.1007/s11145-015-9599-3.

## Anexos

### Anexo 1. Relato de instancia de retroalimentación

Retroalimentación de Evaluación: Prueba de lectura complementaria <i>El Corsario Negro</i>	
Curso	7°B
Fecha	miércoles 28 de septiembre
Materiales de evaluación	Se solicitó a los estudiantes que llevaran su prueba a la clase para revisar cada ítem y retroalimentar las preguntas y responder dudas que tengan los estudiantes.
Proceso de retroalimentación	Se observa que la mayoría de los estudiantes no siguen el proceso de retroalimentación, por lo que se quedan sin realizar preguntas oportunas respecto a ítems en los que presentaron puntaje descendido.
Disposición de los estudiantes - comprensión de la finalidad de la retroalimentación	La mayoría de los estudiantes dice no comprender el sentido de revisar la prueba una vez calificada, dado que no tienen la opción de mejorar su nota.

**Anexo 2: Distribución de las sesiones de la intervención para la innovación**

Sesión/tiempo	Objetivo	Materiales	Responsables
<b>Semana 1</b>			
<b>1 (90 min)</b>	-Aplicar cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación antes de la implementación de innovación -Explicar los criterios evaluativos del trabajo para producir textos escritos del tipo noticia.	-23 Encuestas -video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ibLUhy9iRS4">https://www.youtube.com/watch?v=ibLUhy9iRS4</a> -Pauta y rúbrica del trabajo escrito noticia -Criterios evaluativos del proyecto "noticia"	-Investigadora -Profesora de aula
<b>2 (90 min)</b>	-Planificar ideas para la producción escrita de una noticia. -Revisar planificación de noticias mediante la retroalimentación efectiva del docente.	-Pauta del trabajo escrito noticia -Guión de retroalimentación efectiva: lo que mejoraría o sugiere. -Pauta de toma de decisiones para reescritura. (anexo 7)	-Profesora de aula -Estudiantes
<b>3 (90 min)</b>	-Re-escribir planificaciones de noticias a partir de las sugerencias o mejoras de la clase anterior.	-Pauta del trabajo escrito noticia	-Estudiantes -Profesora de aula
<b>4 (45 min)</b>	-Retroalimentar entre pares las planificaciones, a partir de los criterios evaluativos propuestos.	-Pauta de criterios -Guión de retroalimentación	-Estudiantes -Profesora de aula
<b>Semana 2</b>			
<b>5 (90 min)</b>	-Producir borradores de noticia aplicando las ideas	-Pauta de trabajo noticia	-Estudiantes -Profesora de



	retroalimentadas en la sesión anterior.		aula
<b>6 (90 min)</b>	-Evaluar formativamente el borrador de la noticia a través del proceso de autoevaluación.	-Rúbrica de trabajo -Pauta de toma de decisiones	-Estudiantes -Profesora de aula
<b>7 (90 min)</b>	-Finalizar la escritura de la noticia a partir de la toma de decisiones y la autoevaluación del trabajo realizado.	-Rúbrica de trabajo -Pauta de toma de decisiones	-Estudiantes -Profesora de aula
<b>8 (45 min)</b>	-Reflexionar sobre la importancia de los procesos de retroalimentación en la escritura. -Aplicar cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación después de la implementación de innovación	-23 Encuestas	-Estudiantes -Investigadora -Profesor de aula

**Anexo 3. Cronograma por semanas**

Tarea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Levantamiento del problema	X	X																
Investigación de fuentes	X																	
Marco teórico		X	X	X														
Diseño del proyecto			X	X	X	X												
Planificación de estrategia y sesiones de trabajo					X	X	X											
Redacción del informe final: Parte 1							X	X										
Diagnóstico antes de la implementación									X									
Implementación										X	X							
Evaluación de los textos finales												X						
Encuesta posterior a la implementación													X					
Análisis de resultados														X	X			
Interpretación de resultados															X	X		
Redacción del informe Parte 2																X	X	X

## Anexo 4. Cuestionario

### CUESTIONARIO PARA CONOCER LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES ESCOLARES ACERCA DE LA RETROALIMENTACIÓN

A continuación, te presentamos un Cuestionario que posee dos partes. En la primera parte aparecen preguntas que se refieren a tus características. En la segunda, deberás responder a una serie de afirmaciones sobre retroalimentación en la escritura que debes contestar en función a tu experiencia escolar durante este año en la clase de Lengua y Literatura (2022

Las respuestas son totalmente confidenciales. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Gracias por tu colaboración.

#### CUESTIONARIO PERCEPCIONES SOBRE RETROALIMENTACIÓN DE ESTUDIANTES 7º Básico

##### Parte I

Instrucciones:

Te presentamos una serie de preguntas, esperamos que puedas contestarlas según tus características. En el caso de tu edad te solicitamos escribir ésta en los casilleros que se han dispuesto para ello.

a) Sexo:

1 \_\_\_ Femenino

2 \_\_\_ Masculino

3 \_\_\_ Otro

4 \_\_\_ Prefiero no decirlo

<p>b) Edad: Favor coloca tu edad en el casillero que se te presenta a continuación:</p> <table border="1" data-bbox="225 369 370 510"><tr><td></td><td></td></tr></table>			<p>C) ¿Te gusta la clase de Lenguaje?</p> <p>1___ Mucho</p> <p>2___ Medianamente</p> <p>3___ Un poco</p> <p>4___ Nada</p> <p>d) ¿Te gusta escribir textos?</p> <p>1___ Mucho</p> <p>2___ Medianamente</p> <p>3___ Un poco</p> <p>4___ Nada</p>

## PARTE II

### Instrucciones:

En cada afirmación se te presentan cinco opciones, de las que debes escoger tan sólo una. Por favor marca con una X la opción que más consideres pertinente de acuerdo con la frecuencia con la que ocurren estas afirmaciones. Por favor contesta todas las afirmaciones en su totalidad.

Las letras se corresponden a las siguientes respuestas:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Ocasionalmente
4. Casi siempre
5. Siempre

\*Entiéndase tarea, actividades y evaluaciones como trabajos de producción escrita.

Afirmaciones	A	B	C	D	E
	Nunca	Casi Nunca	Ocasional mente	Casi siempre	Siempre
1. Cuando me he equivocado en escribir un texto el/la profesora/a ha realizado comentarios (ya sea verbales o escritos) como: “esto está mal”, “tú no te esfuerzas”					
2. Cuando he redactado mal un texto, el/la profesor/a me ha escrito o dicho comentarios como: “si participaras más te iría mejor”, “se nota que no estudiaste”, “debes poner atención y concentrarte más”					
3. En las tareas escritas sumativas (que llevan calificación) el/la profesor/a utiliza cruces y/o subrayado para indicar errores.					
4. Cuando no me va bien en las evaluaciones de redacción de textos, el/la profesor/a me permite rehacer algún ejercicio de la evaluación.					
5. Cuando he sacado una buena nota en un trabajo escrito el/la profesora/a me ha felicitado en clases o de manera personal.					

<p>6. Cuando he obtenido una buena nota en una tarea escrita, el/la profesor/a me motiva a continuar con comentarios positivos (orales y/o escritos) como “bien hecho”, “excelente”, “lo has hecho bien, continúa así”.</p>					
<p>7. Cuando he realizado bien una actividad de redacción escrita el/la profesor/a me premia, ya sea con décimas o puntos extras para una próxima evaluación.</p>					
<p>8. Cuando demuestro que me esfuerzo por mejorar en escribir buenos textos el/la profesor/a me felicita.</p>					
<p>9. Cuando desarrollo bien un trabajo escrito, el/la profesor/a realiza comentarios que me permiten aprender aún más.</p>					
<p>10. Cuando no entiendo algún contenido, criterio o instrucción relacionado con la actividad escrita el/la profesor/a me explica hasta que pueda comprender.</p>					
<p>11. El/la profesor/a dialoga con el curso sobre el desempeño y los avances que estamos teniendo mientras escribimos un texto.</p>					

<p>12. Cuando el/la profesor/a nos entrega los resultados de un trabajo escrito, realiza preguntas que me permiten reflexionar, por ejemplo ¿qué hice bien y qué hice mal en este trabajo? ¿Qué podría mejorar en mi escrito?</p>					
<p>13. El/la profesor/a utiliza los criterios o indicadores de evaluación para describir mis logros de aprendizaje en las actividades o trabajos escritos.</p>					
<p>14. En las correcciones de los trabajos escritos, el/la profesor/a me señala o justifica lo que hice bien, como por ejemplo “esto está bien porque...”</p>					
<p>15. En la entrega de los resultados de una producción textual, el/la profesor/a da ejemplos de buenos textos al resto del curso.</p>					
<p>16. En la entrega de los resultados de una producción de textos el/la profesor/a específica detalladamente qué aspectos y/o criterios deben ser mejorados en la tarea escrita.</p>					
<p>17. En la entrega de los resultados de un trabajo escrito o de producción textual, el/la profesor/a especifica detalladamente los aspectos y/o criterios bien logrados en mi trabajo o del curso.</p>					

<p>18. Mientras escribo un texto, el/la profesor/a revisa a tiempo mi trabajo, dando a conocer los aciertos y errores antes de entregar el texto final.</p>					
<p>19. Durante y después de la escritura del texto, el/la profesor/a te entrega sugerencias que puedes utilizar para escribir mejores textos.</p>					
<p>20. Cuando realizo tareas de escritura, me siento confiado porque el/la profesor/a me apoyará o guiará en el trabajo que desarrollo.</p>					



## Anexo 5. Focus Group

### Parte III: Guión para focus group o grupos de enfoque (seleccionar 6 estudiantes)

**Objetivo:** Indagar en las percepciones de estudiantes de séptimo básico de la asignatura de Lengua y Literatura posterior a la intervención de una estrategia de retroalimentación efectiva en la producción de textos escritos.

#### Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de preguntas que intentan conocer tu opinión sobre la retroalimentación que has recibido en lo que has cursado en las últimas dos semanas. Te invitamos a contestar de forma anónima estas, para así ampliar el conocimiento que poseemos sobre la retroalimentación en estudiantes escolares:

1. ¿Qué significa la retroalimentación para ti? Da un ejemplo.
2. ¿Qué ha significado la retroalimentación de trabajos escritos para ti?
3. ¿Qué te parecieron las actividades de retroalimentación que se hicieron en estas últimas clases? ¿Por qué?
4. ¿Sientes que te ayudó que tu profesor/a retroalimentara tus tareas escritas en estas dos últimas semanas? ¿Por qué?
5. ¿Comprendiste los criterios con que retroalimentaron tu trabajo escrito? ¿Por qué? ¿Para qué te puede servir esto?
6. ¿Qué te pareció haber incluido la retroalimentación entre pares? ¿Te gustaría que este ejercicio fuese habitual en la clase?
7. Finalmente, y considerando la importancia de la retroalimentación, ¿en qué sientes que te ayudará en tu aprendizaje futuro?

### Anexo 6. Propuesta de guión de retroalimentación para profesora y alumnos/as

- a. ¿Qué aspectos consideras positivos en el trabajo de tu compañero? ¿Ejemplos?
- b. ¿Qué criterios de evaluación están bien logrados en el trabajo de tu compañero? ¿Ejemplo?
- c. ¿Qué aspectos o criterios falta por mejorar en el trabajo de tu compañero? ¿por qué?
- d. Si tuvieras que recomendarle algún consejo a tu compañero/a ¿Qué consejos le darías respecto a su trabajo para ayudar a mejorarlo? ¿por qué?

## Anexo 7. Pauta de toma de decisiones

### Toma de decisiones

Revisa tu trabajo con la pauta de evaluación y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué puedo mejorar del trabajo?

2. ¿Cómo lo puedo mejorar?

3. ¿A qué me ayudará esta decisión o decisiones?