

¿VOLVER A CLASES PRESENCIALES? ESCRITURA DE CARTAS DE OPINIÓN CON RETROALIMENTACIÓN A TRAVÉS DE COMENTARIOS ESCRITOS EN OCTAVO AÑO BÁSICO¹

BEATRIZ MAGALY ARANCIBIA GUTIÉRREZ*
Centro de Investigación en Educación y desarrollo CIEDE-UCSC
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4723-4157>

CLAUDIA RETAMAL RIVERA
Programa Magister en Educación Especial y Psicopedagogía
Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1703-3071](https://orcid.org/0000-0003-1703-3071)

RESUMEN: El objetivo de este estudio es analizar la efectividad de una secuencia didáctica adaptativa e inclusiva de escritura con retroalimentación a través de comentarios escritos. El género discursivo objeto de aprendizaje fue la carta de opinión. La experiencia fue implementada colaborativamente entre la docente de Lenguaje y la educadora diferencial de dos octavos básicos de la comuna de Lota en el contexto real de clases en línea durante la pandemia por COVID-19. Siguiendo un diseño cuasi experimental, un curso recibió comentarios al margen del fragmento aludido, mientras que el otro recibió comentarios tipo carta, debajo del escrito del estudiante. Se evaluó con una rúbrica analítica. Los resultados evidencian que independientemente del tipo de comentario, ambos grupos mejoraron de manera significativa. Además, a través de una escala de apreciación, los estudiantes valoraron positivamente la experiencia, especialmente el trabajo colaborativo, la oportunidad de mejora, recibir comentarios y sentirse más preparados para escribir cartas de opinión en tareas futuras.

PALABRAS CLAVE: Clases en línea, secuencia didáctica, escritura, cartas de opinión, comentarios escritos, escolares.

¹ **Agradecimientos:** este trabajo contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del Proyecto Fondecyt 1180586.* Para correspondencia, dirigirse a: Conchi Hernández Guerra (conchi.hernandez@ulpgc.es).

* Para correspondencia, dirigirse a: Beatriz Magaly Arancibia Gutiérrez (barancib@ucsc.cl) y a Claudia Retamal Rivera (cretamal@magister.ucsc.cl)

GO BACK TO FACE-TO-FACE CLASSES? WRITING OPINION LETTERS WITH FEEDBACK THROUGH WRITTEN COMMENTS IN EIGHTH GRADE SCHOOLCHILDREN

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze the effectiveness of an adaptive and inclusive writing didactic sequence with feedback provided by written comments. The discursive genre of the learning object was the opinion letter. This experience was carried out in the context of COVID-19 pandemic online classes by the Language teacher and the Special Educational Needs teacher of two eighth grades classes of the town of Lota, collaboratively. Following a quasi-experimental design, one class received written comments at the margins of the previously mentioned fragment, while the other was provided with letter type comments, underneath the students' written texts. And analytic rubric was used for assessment. The results show that regardless of the type of comments, both groups improved significantly. Moreover, through an appreciation scale students valued the experience positively, particularly in regards to collaborative work, as well as the opportunity to improve, receive comments and the chance to feel more prepared to write opinion letters in future assignments.

KEY WORDS: online classes, didactic sequence, writing, opinion letters, written comments, students.

1. INTRODUCCIÓN

Producto de la pandemia por COVID-19, las escuelas chilenas, como las de muchos otros países, debieron cerrar sus aulas y reemplazar las clases presenciales por clases en línea. Se promulgó, además, un plan de “Priorización Curricular” basado en cuatro principios básicos: seguridad, flexibilidad, equidad y atención efectiva a la diversidad (Mineduc, Decreto N° 2765). Respecto a las habilidades de escritura, la priorización curricular de Lengua y Literatura para los niveles de 7° básico a 4° medio busca desarrollar, a través del enfoque de proceso, la capacidad expresiva y comunicativa de los escolares, con el propósito de formar estudiantes comunicativamente competentes, reflexivos y creativos (Mineduc, 2020). En este contexto, los docentes han debido enfrentar limitaciones de diverso tipo para poder llevar adelante los procesos pedagógicos. Al mismo tiempo, los equipos de aula se han visto desafiados a fortalecer el trabajo colaborativo para generar contextos didácticos más pertinentes y motivadores, y así promover el aprendizaje de la escritura en el marco de un enfoque inclusivo, que brinde a todos los estudiantes oportunidades para desarrollar sus habilidades como escritores.

Respecto a los estudios sobre escritura en escolares chilenos, por lo general, se centran en describir los desempeños considerando variables como curso, edad, género discursivo, nivel socioeconómico y tipo de establecimiento. Los resultados tienden a evidenciar que no se alcanza a cubrir lo que el currículum plantea como logros de aprendizaje (Bañales et al., 2018; Figueroa, Meneses & Chandía, 2019; Sotomayor et al., 2016). Por su parte, las mediciones censales SIMCE concluyen que los estudiantes son capaces de producir textos con un buen nivel de adecuación comunicativa, aunque la mitad no logra avanzar hacia niveles intermedios y avanzados en organización, coherencia y desarrollo de las ideas (Mineduc, 2019). No obstante, pese a estos

resultados y a la importancia que tiene el aprendizaje de la escritura, la investigación sobre las prácticas de enseñanza y evaluación de la producción escrita en el contexto escolar chileno es más bien escasa (Ávila, Espinosa & Figueroa, 2020; Benítez & Sotelo, 2013; Bañales et al., 2018; Espinosa & Concha, 2015; Figueroa, Meneses & Chandía, 2019; Figueroa, Chandía & Meneses, 2020; Gómez et al., 2016; Navarro, Ávila & Gómez, 2019; Sotomayor et al., 2016).

En este marco, nos propusimos realizar un estudio situado en un contexto real de clases virtuales, consistente en la implementación de una secuencia didáctica (SD) adaptativa e inclusiva de escritura en dos cursos de 8° año básico. El género discursivo de la tarea de escritura fue la carta de opinión. La SD fue implementada de manera colaborativa por la docente de Lenguaje y la educadora diferencial (una de las investigadoras) durante el segundo semestre de 2020. Desde un enfoque de proceso, ambas docentes retroalimentaron la escritura de los estudiantes mediante comentarios escritos (CE) provistos en dos modalidades diferentes. Un grupo curso recibió CE sobre aspectos específicos de la escritura y localizados al margen del fragmento de texto aludido, mientras que el otro grupo recibió CE más holísticos, presentados como un mensaje tipo carta al final del escrito del estudiante. Nos propusimos averiguar la efectividad de la SD implementada, así como las diferencias en la calidad final de la escritura de cartas de opinión en función del tipo de CE. De igual forma, interesa conocer la valoración de los niños y niñas respecto de la experiencia de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Enseñanza de la argumentación desde la didáctica de la escritura de géneros discursivos

Enseñar escritura desde un enfoque de proceso basado en géneros discursivos supone asumir un diseño didáctico que explicita a los estudiantes los propósitos y características del género que tienen que escribir, para que sepan en qué deben enfocarse para lograr un texto de calidad. Como plantean Figueroa, Chandía y Meneses (2018), la calidad de la escritura no puede definirse sino de manera situada, pues la calidad se manifiesta en la adecuación a los propósitos sociales de cada género. Al respecto, el currículum escolar chileno organiza los aprendizajes del eje de escritura en torno a propósitos que orientan la escritura hacia metas claras y contextualizadas a través de géneros que comparten características en común. Esto incluye géneros argumentativos que permiten exponer puntos de vista y formarse una opinión razonada, tales como la carta de opinión (Mineduc, Bases Curriculares, 2015).

Van Eemeren *et al.* (1996) sostienen que la argumentación es una actividad verbal y social cuya meta es reforzar o debilitar la aceptabilidad de un punto de vista controvertido, mediante proposiciones destinadas a justificarlo o refutarlo. Según Cisterna y Garayzábal (2016), la competencia argumentativa demanda enseñanza explícita, debido a que es una habilidad compleja relacionada con la competencia social y ciudadana, y con otros contextos de aprendizaje, tales como la competencia matemática, científica y digital. Al respecto, Padilla (2020) advierte que la enseñanza de la argumentación requiere de un

proceso sistemático, con el propósito de contribuir a la formación de ciudadanos críticos. En este sentido, es muy importante proponer a los estudiantes tareas de escritura en las que asuman una postura personal frente a un tema de interés público (Giménez *et al.*, 2013). Es decir, generar tareas que permitan a los y las aprendices concebir un punto de vista propio, sustentarlo mediante razones pertinentes, así como evaluar críticamente otras opiniones, las cuales pueden ser contraargumentadas (Arriagada & Osorio, 2019). Para ello, es fundamental que las actividades de argumentación, las consignas y los tópicos dejen espacio a los intereses, saberes o posicionamiento de los escolares, con la finalidad de potenciar procesos que habiliten su palabra (Giménez *et al.*, 2013). También es importante que los estudiantes se apropien de estrategias que les permitan ahondar en su propio posicionamiento sobre el mundo real y socializarlo, lo que favorece su disposición a actuar frente a la tarea de escritura y, por lo tanto, a poner en marcha las operaciones cognitivas implicadas en el proceso.

En definitiva, enseñar a escribir textos con propósitos argumentativos implica ayudar a los estudiantes a construir una representación mental del texto meta, incluidos su audiencia y propósitos sociales. A este respecto, la pedagogía de la escritura basada en géneros discursivos ayuda a los profesores a sistematizar las características de los discursos y a seleccionar qué deben aprender los estudiantes para escribir textos adecuados a la situación comunicativa que corresponda a la tarea (Zayas, 2012). De acuerdo con diversos autores, este enfoque didáctico se ha convertido en un dispositivo muy importante para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en diferentes disciplinas y en todos los niveles educativos (Bazerman, 2004; Hyland, 2003; Jarpa-Azagra, 2019; Yang, 2016; Yin, 2018). Asimismo, Navarro, Ávila y Gómez (2019) proponen algunos rasgos de una didáctica de la escritura basada en géneros. Entre ellos, estos autores destacan que las prácticas de enseñanza de la escritura se implementen desde una perspectiva significativa, articulada, socioconstructivista, crítica y explícita.

Para Martín (1999), el ciclo de enseñanza aprendizaje de la pedagogía basada en géneros consta de tres etapas: 1) deconstrucción, en que se presenta a los estudiantes un texto modelo que se analiza considerando el género, función, estructura y características; 2) construcción conjunta de un texto que se discute y analiza en clase, y 3) elaboración independiente del escrito por parte de los estudiantes. Ahora bien, estas actividades deben estar orientadas a lograr objetivos explícitos relacionados con la tarea, de modo que apoyen la escritura y permitan establecer criterios de evaluación (Zayas, 2012). Su modo de organización corresponde al de secuencias didácticas que posibilitan la apropiación de estrategias de producción del género, pues explicitan las diferentes fases del proceso con el propósito de apoyar y facilitar la tarea de escritura a alumnos y profesores (Tapia, Correa, Ortiz & Neira, 2012).

2.2. Secuencias didácticas de escritura con asesoramiento psicopedagógico

Las SD se pueden entender como ciclos de enseñanza aprendizaje conformados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a un fin (Vilá, 2005). Zayas (2012) sostiene que las SD de escritura deben reunir tres características centrales:

1) articularse en torno a un género discursivo que es objeto de aprendizaje; 2) seleccionar los objetivos de aprendizaje a partir de las características más relevantes del género; 3) incluir la reflexión sobre el modo de usar la lengua según el texto que se está trabajando. Un modelo que reúne estas características es el de Camps (2003), denominado “proyectos de escritura” o “proyectos de lengua”. Este modelo o propuesta global de escritura implica una intención comunicativa, una situación comunicativa, unos objetivos específicos explícitos y criterios de producción del texto meta. El proceso de escritura incluye la preparación, la realización y la evaluación. Durante la preparación se deciden las características de la tarea, su finalidad y los parámetros de la situación discursiva. La realización incluye la producción escrita y las actividades que orientan el aprendizaje de las características del género y sus condiciones de uso. Por último, la evaluación formativa es transversal a todo el proceso. Tapia, Correa, Ortiz y Neira (2012) reelaboran estas ideas en la propuesta de un modelo de SD de escritura con apoyo de wiki que considera cinco fases en las que progresivamente los estudiantes van ganando autonomía como escritores: 1) negociación de la tarea (aclaración del propósito y características de la tarea); 2) preparación de la escritura (modelado, definición de audiencia, preparación de fase asincrónica); 3) escritura sincrónica (andamiaje, reflexión gramatical y discursiva); 4) revisión (retroalimentación del profesor) y 5) escritura independiente (revisión de pares, autoevaluación, edición final).

De acuerdo con lo ya señalado, se hace evidente que la enseñanza y evaluación de la escritura demanda más prácticas inclusivas y diversificadas, pues su aprendizaje es un proceso complejo que requiere de un trabajo compartido entre profesionales (Navarro, Ávila & Gómez, 2019). Este trabajo colaborativo implica repensar las metodologías para tratar de responder a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes en el aula (Echeita, 2020). En este sentido, el asesoramiento psicopedagógico juega un rol fundamental para enfrentar los nuevos escenarios educativos surgidos durante la pandemia.

Uno de los propósitos del asesoramiento psicopedagógico es introducir mejoras en el diseño y realización de las SD en una dirección adaptativa e inclusiva (Onrubia, 2007). Desde esta perspectiva, algunos de los rasgos de las aulas adaptativas e inclusivas pueden ser de gran ayuda para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. Un primer rasgo es concebir espacios de realización de actividades auténticas y relevantes desde el punto de vista personal y social de los estudiantes. Un segundo rasgo es crear espacios de producción individual y conjunta del conocimiento. Otro es la consideración de contextos diversificados, es decir, que los estudiantes puedan realizar actividades distintas en diferentes momentos y con distintos niveles de autonomía, según sus necesidades, y que –de acuerdo con esto– los profesores pongan en práctica estrategias específicas de apoyo. Un último rasgo es la promoción de la conversación educativa con el fin de hacer seguimiento de los avances y dificultades de los estudiantes para así ofrecer retroalimentación específica a cada caso.

2.3. *La evaluación formativa y la retroalimentación de la escritura*

En el caso de la escritura, una buena práctica de evaluación formativa implica reconocer la escritura como un proceso que genera un producto que es juzgado por su calidad (Lee, 2017). Por lo tanto, el efecto de retroalimentar lo que escriben los estudiantes se puede entender siguiendo la teoría de ‘Zona de Desarrollo Próximo’ (ZDP) propuesta por Vygotsky (1978/1997), pues promueve en ellos el desarrollo de su potencial de aprendizaje de una mejor escritura (Graham, Hebert, & Harris, 2015; Lee, 2017). Para esto, la retroalimentación debe ser dialógica y propiciar la reflexión respecto de cómo todos los estudiantes pueden participar de forma activa en la búsqueda, generación y uso de la retroalimentación (Ajjawi & Boud, 2017; Carless, 2016). Esto se evidencia cuando los estudiantes logran avanzar hacia una escritura independiente, mejorando la calidad de sus escritos y sus producciones futuras (Lee, 2017). Desde esta perspectiva, compartimos con otros autores una visión más contemporánea sobre la retroalimentación, que beneficia la disposición de los estudiantes para actuar frente a nuevas tareas de escritura (Álvarez & Difabio, 2018; Arancibia, Tapia & Correa, 2019; Marks, 2019; Tapia, Correa & Arancibia, 2017; Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020). Esta visión se asocia al concepto de feedforward (Hounsell, McCune, Hounsell & Litjens, 2008), que -en palabras de Cano (2016: 31)- “es el proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras”.

Existe una variedad de formas para retroalimentar la escritura. Una de las más usadas y de fácil implementación son los comentarios escritos (CE), que son “anotaciones manuales o electrónicas con a lo menos una palabra que proveen información al escritor en vistas a orientar su proceso de escritura” (Tapia, Arancibia & Correa, 2016: 3). Evidencias recientes demuestran que los CE impactan positivamente en el desempeño y la motivación de los estudiantes en contexto escolar (Baliram & Youde, 2018; Koenka et al., 2019).

La provisión de retroalimentación a través de CE puede ser básicamente a través de dos formas. La primera consiste en registrar CE a lo largo del texto, junto al fragmento aludido en cada caso. Al respecto, Walk (2008) sostiene que este tipo de CE permite establecer un diálogo que puede tener múltiples propósitos, por ejemplo: consejos, sugerencias, elogios, preguntas, propuestas y reflexión. Además, ayuda a los estudiantes a localizar en qué partes específicas del texto debe prestar mayor atención. La segunda forma es proveer CE como una síntesis global y constructiva de las principales fortalezas y debilidades del escrito. Sobre este tipo de comentarios, algunos autores proponen que una buena forma es consignarlos en una carta al final del texto del estudiante (Sommers, 2013; Walk, 2008). El hecho es que, independientemente de cómo se presenten, los CE tienen un potencial dialógico que favorece las interacciones entre estudiantes y profesores durante el proceso de escritura. No obstante, para que la retroalimentación tenga efectos positivos, debe ser clara, apropiada para la edad, específica del contenido, oportuna y de alta calidad (Brookhart, 2008). En este sentido, nos parecen muy importantes los principios para una retroalimentación efectiva propuestos por Ávila, Espinosa y Figueroa (2020), ya que también promueven prácticas justas e inclusivas. Las autoras sostienen

que la retroalimentación a la escritura debe considerar: una variedad de focos, modos, promoción para el aprendizaje, entrega oportuna y equilibrio en los juicios.

En cuanto a la evaluación de la calidad de la escritura de los estudiantes, un instrumento útil y pertinente para evaluar el logro alcanzado es la rúbrica. Este tipo de instrumento explicita una lista de criterios específicos para la tarea y una gradación de la calidad en cada uno de los criterios seleccionados (Figuroa, Chandía & Meneses, 2018).

2.4. La evaluación de la calidad de la escritura a través de rúbricas analíticas

Para Brookhart (2013: 4), “una rúbrica es un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los estudiantes que incluye descripciones de los niveles de calidad del desempeño en los criterios”. Sotomayor, Ávila y Jeldrez (2015) afirman que las rúbricas son particularmente útiles cuando se enseña una habilidad compleja y multidimensional como la escritura. De hecho, si una rúbrica incluye descripciones pertinentes para cada nivel de desempeño y es dada a conocer a los estudiantes antes de iniciar la tarea, puede impactar positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje (Brookhart & Chen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013; Vilà & Rodríguez, 2020). Otros autores indican que el uso de rúbricas también promueve la autoeficacia, la motivación y la autoevaluación (Fraile, Pardo & Panadero, 2016).

La rúbrica analítica es más apropiada para evaluar la escritura que la rúbrica holística, pues al explicitar el detalle de las dimensiones, subdimensiones y niveles de desempeño, permite modelar, practicar y evaluar formativamente la escritura, poniendo especial atención en las dimensiones más complejas y de alto nivel cognitivo, como la adecuación a la situación comunicativa y la coherencia del texto (Brookhart & Lazarus, 2017; Brookhart, 2013; Lee, 2017; Sotomayor, Ávila & Jeldrez, 2015). Otra característica importante es que las descripciones de cada dimensión proveen a los estudiantes un metalenguaje que les permite hablar de su propia escritura (Sotomayor, Ávila & Jeldrez, 2015). Conforme a esto, su uso posibilita el desarrollo de prácticas de evaluación de la escritura más equitativas e inclusivas, es decir, más justas y comprensibles para sus destinatarios (Navarro, Ávila & Gómez, 2019). Asimismo, la rúbrica es un instrumento que permite atender a la diversidad de los estudiantes, pues está al servicio de tareas con distintos grados de calidad y no de respuesta única (Vilà & Rodríguez, 2020).

En Chile, Figuroa, Chandía y Meneses (2018) diseñaron y validaron estructuralmente una rúbrica holística para evaluar la calidad de argumentaciones en 8° año básico. El instrumento se estructura en torno a cinco dimensiones: 1) posicionamiento del autor frente al tema; 2) ideas/argumentos del escritor o razones para defender su punto de vista; 3) contraargumento, que evalúa si el escritor incorpora un argumento contrario y lo refuta para defender su propia postura, aunque los autores reconocen que este no es un recurso esencial para la tarea; 4) organización discursiva (introducción, desarrollo de argumentos y contraargumentos, y conclusión (resumen, reiteración del punto de vista o evaluación final); 5) convenciones de la lengua (dominio de puntuación). El análisis factorial exploratorio mostró que esta

última dimensión no quedaba incluida en el modelo, lo que se debería a que es más bien transversal a la escritura, y no específica de las argumentaciones.

Por su parte, Parodi y Nuñez (2002), desde una perspectiva cognitiva-textual, propusieron una pauta para evaluar textos argumentativos coherentes y cohesivos. Los criterios considerados son los siguientes: 1) nivel microestructural: progresión temática y relaciones interoracionales; 2) nivel macroestructural: tema, macroproposiciones y relaciones retóricas; 3) nivel superestructural: tesis (explícita y pertinente al tema), argumento (al menos uno y acompañado de uno o más hechos que lo apoyen) y conclusión derivada de información previa.

En la presente investigación, nos propusimos evaluar la escritura de un texto argumentativo situado en un contexto social, con un propósito y audiencia definidos y verosímiles. De acuerdo con esto, nos basamos en Sotomayor, Ávila y Jeldrez (2015) para definir y operacionalizar las dimensiones de la rúbrica. Estas autoras proponen cuatro dimensiones para evaluar cartas-solicitud: 1) adecuación a la situación comunicativa (al tema, propósito comunicativo y destinatario, adecuando registro y tono); 2) coherencia (sentido global, relación entre tema, propósito y argumentos; argumentos claros, información suficiente); 3) cohesión (uso de conectores) y 4) estructura (fecha, encabezado, cuerpo, despedida y firma). Estos parámetros nos parecen relevantes, más aún considerando que estudios previos muestran que los estudiantes de enseñanza básica presentan algunas dificultades para ajustar su escritura a las convenciones discursivas de la situación comunicativa (Sotomayor *et al.*, 2016) o responder al propósito del texto (Benítez, 2007). Otras investigaciones han dado cuenta de que escolares de octavo año básico presentan dificultades para establecer relaciones de coherencia y organizar la información de acuerdo con la superestructura del texto (Parodi, 2000). Figueroa, Chandía y Meneses (2018) encontraron que los estudiantes de octavo básico de contextos vulnerables presentan un deficiente desarrollo de las ideas y no logran estructurar un texto. Por su parte, Sotomayor *et al.*, (2016) muestran que en la producción de textos narrativos e informativos se observan bajos resultados en cohesión en estudiantes de cuarto año básico.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Participaron dos cursos de octavo año básico de una escuela pública de la comuna de Lota, Región del Biobío. Para efectos del análisis de datos, se consideró solo a los estudiantes que participaron de todas las clases virtuales en que se implementó la SD. De acuerdo con este criterio, de un total de 28 estudiantes del octavo año A y de 23 estudiantes del octavo año B, la muestra se redujo a 15 niños en cada uno de los cursos. La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes y sus edades.

Curso	N (=30)	Edad Promedio	Mínimo	Máximo
8° A	15	13 años, 6 m.	13 años, 5 m.	15 años, 1 m.
8° B	15	13 años, 5 m.	13 años, 4 m.	16 años, 6 m.

Tabla 1. *Distribución de los participantes por curso*

En ambos grupos había estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Dado el carácter de la SD, estos estudiantes fueron considerados en los análisis de resultados. Dos niños del 8° A presentaban discapacidad intelectual leve (NEE permanente), uno de los cuales tenía la edad máxima que indica la Tabla 1. Dos estudiantes del 8° B presentaban dificultades de aprendizaje de las matemáticas (NEE transitoria). El escolar con la edad máxima en este grupo no tenía NEE derivadas de algún diagnóstico. Su atraso escolar obedecía a otras razones.

3.2. *Diseño e implementación de la Secuencia Didáctica*

Fase 1: en esta fase se evaluó el desempeño inicial de los participantes. La consigna fue escribir una carta al director o directora de su escuela en que expresaran su postura a favor o en contra de retornar a clases en 2021 usando uniforme escolar o ropa de calle. A través de la plataforma *Google Classroom* se informó a los estudiantes la actividad que debían llevar a cabo y se estableció un plazo de tres días como máximo para la entrega. Con anterioridad, ya se les había comentado acerca de la tarea y también sobre las actividades que se desarrollarían con posterioridad. Además, se les colgó un video explicativo (grabado con la herramienta *ScreenCast-o-Matic*) para orientar la escritura de la carta. Esto permitió que la mayoría de los estudiantes trabajara sus escritos de forma digital, ya que la plataforma integra otras herramientas, como documentos de *Google* y *Drive*. Solo 3 estudiantes escribieron en el cuaderno y enviaron la foto de sus cartas a través de la plataforma *Google Drive*.

Fase 2: en esta fase se implementó la SD, teniendo como guía el propósito comunicativo y las características propias de una carta de opinión. Esto implicó modelamiento, negociación de la tarea con los estudiantes y, finalmente, el proceso de escritura. Todo se realizó entre octubre y noviembre de 2020 en cuatro clases remotas sincrónicas de 45 minutos a la semana a través de la plataforma *Meet* de *Google* y dos sesiones asincrónicas de trabajo autónomo en el ambiente virtual de la plataforma *Google Classroom*. Las grabaciones de clases y recursos de apoyo se colgaron en dicha plataforma. Por lo tanto, los estudiantes podían revisar las clases las veces que quisieran y realizar las actividades propuestas de manera asincrónica. La profesora de asignatura se encargó de motivar y promover la participación al inicio de cada clase, lo que generó un compromiso en los niños y niñas con su aprendizaje, y fomentó la formulación de preguntas y reflexiones. Por su parte, la profesora diferencial se encargó de ofrecer instrucciones y consignas claras, con un lenguaje comprensible para el nivel; modeló la escritura de cartas de opinión y ofreció ejemplos relacionados con propósitos personales y sociales de los estudiantes. Además, generó dos cápsulas que

se colgaron en la plataforma con el propósito de explicar el trabajo que los estudiantes debían desarrollar de forma autónoma.

La consigna de la tarea de escritura fue la siguiente:

Consigna

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

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

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

Durante el proceso, los estudiantes planificaron su texto según lo planteado en la consigna, luego escribieron un primer borrador de manera autónoma en la plataforma y, posteriormente, enviaron sus escritos para ser revisados. En esta etapa recibieron retroalimentación a través de CE, los cuales fueron ofrecidos por ambas profesoras mediante *Google Docs*. El grupo A recibió un CE global tipo carta, mientras que el grupo B recibió CE al margen de su texto, como se muestra en los recuadros siguientes.

Ejemplo: Condición 1, Grupo A

Lota, 20 de Noviembre 2020

Estimado:

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

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

Esperando que se encuentre muy bien, me despido.

Saludos cordiales.

Atentamente:

XXXXX

8- A

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

Primero, felicitaciones por el trabajo realizado. Sugerimos leer la consigna nuevamente para verificar el destinatario. Recuerda utilizar un lenguaje formal. Revisa la ortografía en tu texto. Esperamos haber sido claras y que puedas mejorar tu carta.

Saludos y que tengas una buena semana.

Profesoras XXXX

Ejemplo: Condición 2, Grupo B

The screenshot shows a digital interface for a student's letter and feedback. At the top, it says "Profesora 1" with a checkmark and "Felicitaciones por cumplir con la actividad solicitada." Below this is a date stamp "17 de Noviembre 2020". The letter text is as follows:

Querido sr ministro de educación

Junto con saludar, le escribo para dar mi punto de vista respecto al tema de las clases online que realizan nuestros profesores durante esta pandemia, pienso que a sido de gran ayudar para seguir aprendiendo y no perder nuestro año escolar y a pesar que no es lo mismo que estar en la sala de clases con mis compañeros nuestros profesores se han esforzado muchísimo en hacer nuestras clases más divertidas y entregarnos todo sus conocimientos, es por esto que creo que las clases online fueron fundamental durante este periodo.

Por este motivo que doy mi opinión sobre el supuesto retorno a clases durante el presente año, creo que es una medida de extrema irresponsabilidad exponer a mis compañeros, profesores y a los tios trabajadores del establecimiento a volver a nuestras clases presenciales, ya que aun no esta solucionado el tema del covid 19 en nuestro país, y en nuestra comuna de Lota si bien los contagios han ido bajando aún es un tema muy impredecible, y la aglomeración de personas podría provocar un gran rebrote de contagios.

Por todo lo expuesto anteriormente propongo que terminemos con nuestras clases online y evaluar durante las vacaciones el verano dependiendo lo que suceda con la pandemia un posible reingreso en el 2021.

Se despide atte

Estudiante XXXX

Below the letter, there are three feedback comments from teachers:

- Profesora 1:** Recuerde usar un lenguaje formal.
- Profesora 2:** Ángel, te recuerdo que debes seleccionar solo un tema y luego desarrollar tus argumentos. Te sugiero leer nuevamente la consigna.
- Profesora 2:** Sugiero revisar la puntuación. Esto ayudará a entender mejor tu texto.

No se usó grupo control sin tratamiento, ya que, según Mcmillan y Schumacher (2005: 319), “en las investigaciones educativas no es productivo comparar un grupo que recibe un tratamiento con un grupo que no recibe nada”.

Por último, los estudiantes revisaron y editaron sus cartas hasta obtener una versión final. A todos se les exigió el envío de un borrador. No obstante, para respetar las diferencias individuales, en ambos cursos se permitió la entrega de más de un borrador, según las necesidades individuales. En cada curso, cinco niños, dos de ellos pertenecientes al Programa de Inclusión Escolar (PIE), enviaron un segundo borrador y se les volvió a ofrecer comentarios a sus textos. Sin embargo, esto no fue considerado como una variable en el análisis de la versión final.

De manera complementaria, en ambos grupos, algunos niños hicieron consultas sobre la tarea a través de mensajes por WhatsApp. La mayoría de las consultas se refería a la consigna y al uso de *Google Drive* para editar su texto, ya que no estaban habituados a elegir el tema de la escritura y tampoco al uso de esa herramienta para la producción escrita. Otros mensajes eran solicitudes para que las profesoras les confirmaran si era verdad que podían reenviar su carta después de la primera revisión, pues no habían tenido antes la experiencia de entregar borradores.

Fase 3: una vez que los estudiantes revisaron y editaron su texto, se obtuvo una versión final de su carta. Esta se revisó con la misma rúbrica utilizada en el pretest. En esta fase, se les solicitó responder la escala de valoración, con el propósito de recoger su punto de vista respecto de la SD, incluidas las formas de retroalimentación y evaluación empleadas.

3.3. Instrumentos

3.3.1. Rúbrica para evaluar la tarea de escritura

Para el diseño de la rúbrica se revisó la literatura y se siguieron algunos criterios propuestos por Sotomayor, Ávila y Jeldrez (2015) sobre la construcción de rúbricas para evaluar la escritura. En primer lugar, consideramos *Adecuación a la situación comunicativa* como una dimensión que da cuenta del ajuste de la escritura a los parámetros planteados en la consigna: *qué* (tema), *a quién* (destinatario), *para qué* (propósito/presentación de punto de vista) y *cómo* (estructura prototípica de una carta, variedad y registro). En Sotomayor, Ávila y Jeldrez (2015), *estructura* es una dimensión independiente. En este estudio decidimos incluirla como subdimensión de *Adecuación a la situación comunicativa*, pues la organización de la información en el modo convencional del género que se está utilizando permite que el texto cumpla su función comunicativa específica (Bazerman, 2004).

En segundo lugar, incluimos *Coherencia*, en el entendido de que el propósito del texto puede verse truncado si resulta difícil interpretarlo y comprender su contenido. Para evaluar esta dimensión según las características del género, se consideró la relación entre tema, punto de vista y argumentos, y que el desarrollo de los argumentos fuera suficiente para sostener el punto de vista del autor. En tercer lugar, consideramos la dimensión *Cohesión*, con foco en la mantención de los referentes y la relación/conexión entre las oraciones. Para cada dimensión se definieron cuatro niveles de desempeño con la finalidad de limitar las posibles ambigüedades durante el proceso de corrección (Panadero & Jonsson, 2013): inicial, en desarrollo, logrado y destacado. Adicionalmente, se incluyó *Ortografía* y *Formato* (de acuerdo a instrucciones dadas para la tarea), con tres niveles de logro: inicial, en desarrollo y logrado.

Una vez diseñada la rúbrica, se consultó a un panel de tres expertas sobre la pertinencia y coherencia del instrumento. La versión final se estructura como resume la Tabla 2, que muestra las dimensiones, subdimensiones y los puntajes máximos esperados por dimensión y la puntuación global.

Dimensiones	Subdimensiones	Puntaje
Adecuación a la situación comunicativa	Tópico, propósito comunicativo, relación con el destinatario y estructura propia del género	16
Coherencia	Relación entre tema, punto de vista y argumentos; suficiencia de información	16
Cohesión	Mantención/cambio de referentes; uso de conectores	8
Ortografía	Tildación, uso de letras	2
Formato	Tamaño y tipo de letra, márgenes, número de líneas	2
Total		44

Tabla 2. Estructura de la rúbrica para evaluar cartas de opinión

La rúbrica fue aplicada por la educadora diferencial y la profesora de Lenguaje de manera conjunta, lo que condujo a una evaluación consensuada entre ambas docentes (en pre y postest). Al mismo tiempo, se le solicitó la misma tarea a un evaluador externo a la investigación, con experiencia en enseñanza de escritura. Durante el proceso de evaluación, se auditó la aplicación de la rúbrica a una submuestra a 15 cartas, 7 de un curso y 8 del otro, para detectar a tiempo posibles incomprensiones de los descriptores que pusieran en riesgo la validez de los resultados. Finalizadas las evaluaciones, se realizó un análisis de las concordancias entre correctores (externo y la realizada entre ambas docentes), mediante el índice Kappa de Cohen (κ).

Dimensiones	Pretest	Postest
Adecuación	.80 (Substancial)	1.00 (Perfecto)
Coherencia	.96 (Casi Perfecta)	.71 (Substancial)
Cohesión	.86 (Casi Perfecta)	1.00 (Perfecto)

Tabla 3. Concordancias (κ) entre Correctores Pretest y Postest

3.3.2 Escala de valoración

La valoración de los estudiantes sobre la SD se obtuvo mediante una escala conformada por 10 enunciados afirmativos y tres posibilidades de respuesta: *En desacuerdo* (1), *De acuerdo* (2), *Muy de acuerdo* (3). Posteriormente, a las mismas expertas que revisaron la rúbrica se les solicitó que evaluaran la Escala, lo que permitió corregir aspectos gramaticales de la redacción de los ítems. Una vez aplicada, se testeó su validez mediante un análisis de confiabilidad, que resultó ser aceptable, con un $\alpha = .703$.

3.4. Análisis de los resultados

Para el análisis estadístico, se utilizó el software estadístico libre JASP 0.14.0. La normalidad de las distribuciones se examinó con el test de Shapiro-Wilk. Los datos no presentaron una distribución normal, por lo que se utilizó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para contrastes entre los resultados del pre y postest de cada grupo y la prueba U de Mann-Whitney para las comparaciones intergrupales.

4. RESULTADOS

En la Tabla 4 se presentan los resultados descriptivos obtenidos por ambos grupos en la escritura inicial de una carta de opinión (pretest), evaluada mediante la rúbrica. En la misma Tabla, se muestran las comparaciones inter grupales.

Dimensión	Grupo A			Grupo B			U	P	RB
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3			
Adecuación	13.0	10.0	15.0	14.0	12.7	14.7	78.5	.162	- 0.30
Coherencia	13.0	12.0	16.0	15.0	13.0	16.0	86.0	.269	- 0.23
Cohesión	7.0	6.2	7.2	7.0	7.0	7.7	89.5	.321	- 0.20
Total	33.5	28.7	37.0	36.0	33.7	37.2	83.0	.228	- 0.26

Tabla 4. *Estadísticos Descriptivos y comparaciones Pretest²*

Como indican los valores p que informa la Tabla 4, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el pretest. Por lo tanto, su desempeño inicial es equivalente. A continuación, se presentan las comparaciones pre-postest del grupo A (Tabla 5) y del grupo B (Tabla 6). En estos casos, el estadígrafo utilizado es la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (W) para muestras no paramétricas relacionadas. Las diferencias entre medianas se informan a través del estimador de localización no paramétrico de Hodges-Lehmann (HL).

Dimensión	Pretest			Postest			W	HL	P	RB
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3				
Adecuación	13.0	10.0	15.0	16.0	15.0	16.0	4.0	-3.5	.004	-0.91
Coherencia	13.0	12.0	16.0	16.0	14.0	16.0	2.0	-3.0	.006	-0.93
Cohesión	7.0	6.2	7.2	7.0	7.0	8.0	11.0	-0.75	.095	-0.60
Total	33.5	28.7	37.0	39.0	36.5	39.2	9.5	-5.5	.004	-0.84

Tabla 5. *Desempeño y diferencias Pretest y Postest Grupo A*

En general, el grupo A, que recibió CE al final del texto tipo carta, como retroalimentación de carácter más global, mejoró su desempeño inicial en la tarea de escritura de una carta de opinión. En específico, el grupo obtuvo diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto importante en las dimensiones *Adecuación a la situación comunicativa* y *Coherencia*. En la dimensión *Cohesión*, en cambio, no hay diferencias significativas, lo que pudo deberse a que el desempeño obtenido en el pretest ya era muy cercano a la puntuación máxima de 8 puntos. Un ejemplo de la efectividad de la SD y la retroalimentación es el siguiente, en el que se observa que un estudiante logra mejorar todos los aspectos de su escritura de una carta de opinión, especialmente en *Adecuación a la situación comunicativa*.

² *Nota.* Me = Mediana; Q = Cuartiles; U = Prueba U de Mann Whitney; R_B corresponde a la correlación de rango biserial que considera el tamaño del efecto.

Pretest, Estudiante 1, Grupo A	Postest, Estudiante 1, Grupo A
<p>Mi opinión respecto al tema, es que lo mejor sería ir con buzo del establecimiento, pues se vería más “formal”, por así decirlo, a diferencia de ir con ropa de color, además esta la posibilidad de que en algún punto, sea molesto ir con esta ropa, porque hay personas que no pueden ir con la misma ropa por 2 días seguidos, en cambio el buzo no, ya que se podría decir que es “especial” porque todos andarían usándolo, y no sería incómodo para esas personas ya mencionadas. También se puede decir que es más fácil ir con buzo, pues siempre suele ser sencillo, solo costa de 3 prendas, El pantalón, la Camisa, y el chaleco/poleron, aparte de las Zapatillas.</p> <p>Bueno, esa fue mi opinión, no tengo algún otro argumento para compartir.</p> <p>Saludos Cordiales</p>	<p>Coronel, 17 de noviembre de 2020</p> <p>Señor Ministro de Educación</p> <p> Junto con saludarle, me dirijo a usted mediante esta carta para expresarle mi opinión sobre el retorno a clases presenciales del 2020. Yo XXXXXXX, estoy en contra de eso, ya que, si sucediera aquello, muchos estudiantes y familias de estos correrían el riesgo de contagiarse con covid-19 si retoman las clases presenciales. Algunos alumnos del establecimiento normalmente usan el transporte público para viajar al establecimiento, no solo los estudiantes, sino que también los apoderados que tengan que ir a dejar y a buscar a sus hijos.</p> <p> Propongo que sigamos con las clases online, y así estaremos seguros y no correr riesgo de contagiarnos, y en caso de que estemos contagiados no contagiar a nadie más.</p> <p> Sin nada más que decir me despido cordialmente.</p> <p>XXXXXXXXX, Alumno del CNJ 8ºA</p>

La Tabla 6 resume los resultados obtenidos por el grupo B.

Dimensión	Pretest			Postest			W	P	HL	R _B
	Me	Q1	Q3	Me	Q1	Q3				
Adecuación	14.0	12.7	14.7	16.0	15.0	16.0	6.0	.018	-2.0	-0.81
Coherencia	15.0	13.0	16.0	16.0	16.0	16.0	5.5	.016	-1.0	-0.83
Cohesión	7.0	7.0	7.7	8.0	7.0	8.0	4.5	.057	-1.0	-0.75
Total	36.0	33.7	37.2	39.0	38.0	40.0	0.0	.002	-3.8	-1.00

Tabla 6. Desempeño y diferencias Pretest y Postest Grupo B

El Grupo B, que recibió CE al margen del fragmento de texto aludido, como retroalimentación de carácter más específico, también mejoró significativamente su desempeño en la tarea de escritura. En análisis también reveló que hubo diferencias significativas en las dimensiones *Adecuación a la situación comunicativa* y *Coherencia*, con un tamaño del efecto importante para ambos casos. En *Cohesión*, si bien hay una diferencia de un punto en las medianas, no alcanza a ser estadísticamente significativa. El siguiente es un ejemplo en el que, además del ajuste a los parámetros de la situación comunicativa, destaca el logro de coherencia entre tema, punto de vista y argumentos:

Pretest, Estudiante 1, Grupo B	Postest, Estudiante 1, Grupo B
<p>Una propuesta que quiero hacer con los buzos es que hagan más eventos de caridad, por ejemplo, ayudar a fundaciones, hogares de cristo, hospitales, y ayudar a que los niños se apegan más a la lectura y a la escritura, y que ellos también puedan encontrar su verdadera identidad y sus verdaderos gustos, y que ellos también puedan interactuar con otras personas de su edad.</p>	<p>17/ noviembre/ 2020</p> <p>Sr. Ministro de Educación:</p> <p> Junto con saludarle cordialmente. Le escribo para darle mi opinión respecto al retorno a las clases presenciales durante el 2020, opino que estaría a favor del retorno a clases, ya que así ayudarían a los estudiantes que tienen más dificultades.</p> <p> Este retorno podría ayudar a los estudiantes que no pueden acceder a las clases online, que a pesar de que tengan otro tipo de trabajo (Por ejemplo: Guías, trabajos didácticos, etc.), no es lo mismo para ellos.</p> <p> Otra razón por la que estoy a favor del retorno a clases es porque no todos los estudiantes aprenden tan rápido como los demás, algunos necesitan más horas de clases para entender mejor la materia.</p> <p> Por estos motivos, opino que es mejor el retorno a clases presenciales, pero obviamente con todos los protocolos de seguridad sanitaria, por ejemplo: Alcohol gel en cada mesa, si es posible, o distancia entre una mesa y la otra.</p> <p> Esperando que considere mi opinión, le envío un cordial saludo.</p> <p style="text-align: right;">XXXXXXXXXX</p>

Respecto del contraste inter grupos final, el análisis de diferencias en diferencias entre pre y postest nos permite establecer estadísticamente si hubo diferencias en los resultados obtenidos con cada tratamiento. Los resultados se presentan en la Tabla 7.

Dimensión	U	P	HL	R _B
Adecuación	75.5	.126	-1.500	-0.329
Coherencia	95.0	.472	-2.237e-5	-0.156
Cohesión	109.0	.913	0.000	0.000
Total	93.5	.442	1.500	-0.169

Tabla 7. Comparación intergrupala de Diferencias Estimadas entre Pretest y Postest

Los resultados indican que no hubo diferencias al contrastar las diferencias pre-postest de ambos grupos. De hecho, en la dimensión *Coherencia* el margen es tan pequeño que el programa estadístico lo presenta en notación científica.

Respecto de los datos recogidos con la Escala de Valoración de la SD y CE como retroalimentación, la Tabla 8 muestra la apreciación de ambos grupos respecto al trabajo realizado. No hubo respuestas *En desacuerdo*, por tanto, los resultados se presentan en dos niveles: *De acuerdo (DA)* y *Muy de acuerdo (MDA)*.

N°	Enunciados	Grupo A				Grupo B			
		DA		MDA		DA		MDA	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1	Me gustó la organización de cada una de clases en las que se trabajó la escritura de una “carta de opinión”.	4	26.6 %	11	73.3 %	5	33.3 %	10	66.6 %
2	Me gustó poder elegir el tema sobre el cual escribí.	6	40.0 %	9	60.0 %	2	13.3 %	13	86.6 %
3	Me gustó la participación conjunta de las profesoras y estudiantes en cada clase de la tarea de escritura.	2	13.3 %	13	86.6 %	2	13.3 %	13	86.6 %
4	Los ejemplos de cartas de opinión vistos en clases me ayudaron a escribir mi carta.	6	40.0 %	9	60.0 %	4	26.6 %	11	73.3 %
5	Me gustó saber de qué forma sería evaluada mi carta para hacer bien mi tarea.	7	46.6 %	8	53.3 %	4	26.6 %	11	73.3 %
6	Me gustó recibir comentarios escritos durante la elaboración de mi carta.	7	46.6 %	8	53.3 %	1	6.6 %	14	93.3 %

7	Recibir comentarios escritos me ayudó a organizar mis ideas durante el proceso de escritura de la carta.	7	46.6 %	8	53.3 %	6	40.0 %	9	60.0 %
8	La manera en que recibí los comentarios escritos me facilitó la revisión y edición de mi carta.	4	26.6 %	11	73.3 %	3	20 %	12	80 %
9	Me gustó tener la oportunidad de mejorar mi carta.	3	20 %	12	80 %	1	6.6 %	14	93.3 %
10	Ahora me siento más preparado para escribir una carta de opinión.	3	20 %	12	80 %	2	13.3 %	13	86.6 %

Tabla 8. Resultados Escala de Valoración de la Implementación de la SD

En general, los resultados evidencian una apreciación positiva de los estudiantes hacia los distintos aspectos de la experiencia de aprendizaje, ya que se observa una frecuencia por sobre el 50 % de respuestas *Muy de acuerdo* en todos los ítems del instrumento. En ambos grupos destaca la alta valoración del trabajo colaborativo realizado por las profesoras (ítem 3), así como la oportunidad de mejorar sus escritos (ítem 9) y la percepción de aprendizaje (ítem 10). Ahora bien, en relación con los CE a sus cartas, si bien en términos generales la distribución de frecuencias es similar en ambos grupos, en el ítem 6 se aprecia una mayor diferencia. En efecto, en el grupo que recibió CE localizados junto al fragmento de texto aludido, 14 estudiantes (+6 que el grupo 1) respondieron estar *Muy de acuerdo* frente a la afirmación *Me gustó recibir comentarios escritos durante la elaboración de mi carta*.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio destaca la importancia de enseñar escritura de géneros discursivos a través de tareas con un sentido personal y funcional para los estudiantes, relacionadas con propósitos que demanda el mundo real (Camps, 2003; Navarro, Ávila & Gómez, 2019; Zayas, 2012). En este sentido, el género discursivo carta de opinión les permitió a los participantes plantear su posición personal sobre una situación que los afectaba directamente como estudiantes desde el inicio de la pandemia. Al mismo tiempo, el estudio buscaba destacar la importancia de incluir la evaluación y la retroalimentación a la escritura desde una perspectiva adaptativa e inclusiva, más aún considerando el contexto de clases no presenciales.

Los resultados evidencian que la implementación colaborativa entre la profesora de Lenguaje y la educadora diferencial de una secuencia didáctica desde la perspectiva antes señalada, mejoró de manera significativa la calidad de las cartas de opinión producidas por los dos grupos de escolares de octavo año básico que participaron del estudio. Esto se observó principalmente en las dimensiones *Adecuación a la situación comunicativa* y *Coherencia*, que son indispensables para escribir un texto de calidad,

con un propósito comunicativo comprensible (Sotomayor, Ávila & Jeldrez, 2015; Sotomayor *et al.*, 2016) y ajustado al género discursivo. En este caso, los estudiantes lograron adecuar su escrito a las características de una carta de opinión, es decir, lograron una construcción verbal capaz de reflejar el tipo de intercambio comunicativo que se lleva a cabo (Zayas, 2012). Así, por ejemplo, mejoraron de manera significativa el uso de convenciones propias de la práctica discursiva “escribir una carta de opinión dirigida a una autoridad”, tales como las fórmulas de saludo y despedida, adecuando el tratamiento y formalidad al tipo de destinatario, como se pudo apreciar en los ejemplos. De igual forma, mejoraron el modo de organizar la información y de hacer explícito el punto de vista aportando argumentos para conseguir el propósito social del género: expresar el propio punto de vista y persuadir o convencer al destinatario de que este punto de vista es correcto o aceptable. Es importante destacar que, siguiendo las recomendaciones de Cisterna y Garayzábal (2016) y de Padilla (2020) sobre enseñanza de la argumentación, en el desarrollo de la SD se orientó de manera explícita la consecución del texto meta. Esto facilitó que los estudiantes proyectaran en sus cartas la representación mental del género carta de opinión para plantear su argumentación de acuerdo con las explicaciones y la retroalimentación de las docentes.

Un aspecto que llama la atención positivamente es lo observado en la dimensión *Cohesión*, donde no se evidenció una mejora significativa porque el desempeño inicial ya alcanzaba el nivel *logrado* descrito en la rúbrica. Esto es contrario a lo encontrado en otras investigaciones, como la de Sotomayor *et al.* (2016). Es probable que nuestro resultado se haya debido a que en ambos cursos el uso de conectores se había practicado a lo largo del año escolar a través de guías de ejercicios para realizar en clases y como tareas domiciliarias.

Esta investigación también corrobora lo que plantea la literatura respecto de la importancia de proveer retroalimentación al proceso de escritura (Graham, Hebert, & Harris, 2015; Lee, 2017; Parr & Timperley, 2010). A la luz de lo señalado por Sadler (1989), el presente estudio deja de manifiesto que los estudiantes mejoran su aprendizaje cuando conocen la meta que se espera lograr, comparan su desempeño actual con dicha meta y participan de las acciones que conducen al cierre de la brecha. En este sentido, la retroalimentación juega un rol fundamental, pues promueve el aprendizaje y la disposición de los estudiantes para actuar frente a nuevas tareas de escritura (Álvarez y Difabio, 2018; Arancibia, Tapia y Correa, 2019; Cano, 2016; Lee, 2017; Marks, 2019; Tapia, Correa y Arancibia, 2017; Zarrinabadi y Rezazadeh, 2020).

Además, junto con la retroalimentación, el uso de la rúbrica abrió paso a la evaluación como promoción del aprendizaje y a la implementación de prácticas más justas e inclusivas de escritura en el aula (Ávila, Espinosa & Figueroa, 2020; que se aprende a lo largo de toda la vida y que requiere ser enseñada también a lo largo de estas diferentes etapas (Bazerman, 2013 Wilson, Olinghouse, & Andrada, 2014). Esto implicó proporcionar andamios y estrategias pertinentes a las necesidades de los estudiantes para que efectivamente pudieran avanzar en su tarea de escritura (Thomson, 2013) en la modalidad de clases no presenciales. En efecto, se pusieron en práctica los principios de flexibilidad, seguridad, equidad y atención efectiva a la diversidad, promovidos en la Priorización Curricular (Mineduc, Decreto N° 2765).

De esta forma, los estudiantes que necesitaron más guía para desarrollar la tarea de escritura podían consultar a la educadora diferencial a través de WhatsApp o enviar más de un borrador, ya fuera vía plataforma, correo electrónico o incluso como foto al WhatsApp.

Junto con lo anterior, los resultados muestran que tanto los CE al margen del texto aludido, de carácter más específico, como los CE al final del texto, de carácter más global, favorecieron en los participantes el aprendizaje de la escritura de una carta de opinión. En este sentido, otras características de la retroalimentación pueden haber sido más determinantes que las diferencias entre los tipos de comentarios. Al respecto, ambos tipos de CE incluyeron los principios y orientaciones fundamentales para una retroalimentación efectiva de la escritura, pues se consideró una variedad de focos y modos, así como la entrega oportuna y el equilibrio en los juicios contenidos. Por lo tanto, los resultados respaldan la importancia de proporcionar comentarios oportunos y personales, coherentes con una retroalimentación efectiva (Brookhart, 2008). Nuestros análisis sugieren que esto favoreció la apropiación del género, pues ofreció a los estudiantes la oportunidad de participar en conversaciones personales de aprendizaje en torno a la tarea y su propio desempeño en ella.

Hay que destacar que nuestros resultados se relacionan con los hallazgos de un metaanálisis realizado a estudios en nivel secundario y nivel universitario, el cual muestra que proporcionar retroalimentación positiva y centrada en la tarea tiene un impacto efectivo en el rendimiento académico de los estudiantes (Baliram & Youde, 2018). Asimismo, los resultados de la presente investigación coinciden con algunos de los hallazgos de *Koenka et al.* (2019), quienes en una revisión sistemática de experimentos y cuasiexperimentos evidenciaron que los escolares que recibieron comentarios como retroalimentación en las tareas de escritura experimentaron un mejor desempeño y mayor motivación.

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

Respecto a la evaluación y retroalimentación, se revela que los escolares aprecian la transparencia en el proceso de evaluación, así como los CE como retroalimentación. En este sentido, es preciso recordar la importancia de promover prácticas de evaluación

de escritura más justas y comprensibles para los estudiantes (Navarro, Ávila & Gómez, 2019; Picón, 2013). En otras palabras, se debe ofrecer información detallada del proceso e instrumento de evaluación y proporcionar oportunidades de mejora con el propósito de que todos los escolares puedan avanzar y demostrar su aprendizaje (Sotomayor, Ávila & Jeldrez, 2015; Vilà & Rodríguez, 2020). Ahora bien, llevar a cabo estas acciones requiere de un trabajo compartido entre los profesionales que intervienen en aula. En particular, el trabajo colaborativo y cooperativo entre la profesora de aula regular y la profesora diferencial fue altamente valorado por los estudiantes de ambos cursos, probablemente porque los estudiantes pudieron percibir que esto los ayudó a mejorar su escritura. Esto nos ha permitido constatar que, desde el punto de vista de los niños y niñas, es muy importante que los agentes que intervienen en el aula, particularmente, la profesora de aula y la profesora diferencial, desarrollen un trabajo compartido o colaborativo dentro y fuera del aula.

Asimismo, de las respuestas de los estudiantes se extrae que aprecian las distintas oportunidades de participación que se les ofrecieron durante la experiencia de aprendizaje, especialmente el contar con oportunidades para mejorar sus textos, aspecto que fue altamente valorado. De igual forma, es llamativo que el grupo que recibió CE al margen hubiera manifestado casi en su totalidad más agrado con los comentarios recibidos que el grupo que recibió CE tipo carta. Esto sugiere que, si bien ambos grupos mejoraron su escritura, el tipo de CE no fue un factor neutro para los escolares.

Por último, uno de los resultados más notables fue que los escolares se sintieran más preparados para escribir cartas de opinión después de la SD, de lo que se infiere que perciben que avanzaron en el desarrollo de su potencial de aprendizaje de la escritura (ZDP) del texto meta (Graham, Hebert, & Harris, 2015; Lee, 2017) y que podrían transferir lo aprendido a tareas futuras.

En síntesis, la investigación realizada muestra que los niños y niñas de octavo año básico participantes lograron mejorar la calidad de la escritura de una carta de opinión. No obstante, los resultados sugieren que no es posible atribuir la mejora en la calidad de los escritos solo a la provisión de retroalimentación a través de CE. Hay otros elementos propios de la implementación de la SD y de las características de la retroalimentación que pueden haber sido determinantes en el buen desempeño obtenido por los estudiantes. En este sentido, en futuras investigaciones habrá que indagar para profundizar al respecto, por ejemplo, a través de la incorporación de un tercer grupo de comparación y tratamiento que incluya como condición otro tipo de retroalimentación o controlar otras características de los comentarios.

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

6. REFERENCIAS

- AJJAWI, R. y BOUD, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2): 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- ÁLVAREZ, G., y DIFABIO, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1): 8–23. <https://doi.org/10.18381/Ap.v10n1.996>
- ARANCIBIA, B., TAPIA, M., Y CORREA, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía : Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100): 242–264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- ARRIAGADA., F. y OSORIO, J. (2019). Argumentación y Ciudadanía: El aporte de la escuela básica. *Paideia*, 64: 41-63
- ÁVILA, N., ESPINOSA, M. J., Y FIGUEROA, J. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. En *Prácticas Para Justicia Educacional*. Centro de Justicia Educacional (CJE), Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>
- BALIRAM, N., y YOUDE, J. (2018). A Meta-analytic Synthesis: Examining the academic impacts of feedback on student achievement. *International Dialogues on Education Past and Present*, 5(2): 70–79.
- BAÑALES, G., AHUMADA, S., MARTÍNEZ, R., MARTÍNEZ, M., y MESSINA, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1): 59–84. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- BAZERMAN, CH. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En Ch. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What Writing does and how it does it. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practice*. Pp. 309-340. London: Lea
- BENÍTEZ, y SOTELO., E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos*, 23(2): 127-150.
- BENÍTEZ, R. (2007). Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita. *Onomázein*: 16, 191-209.
- BROOKHART, S., y LAZARUS, S. (2017). Formative assessment for students with disabilities Formative. *Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing Special Education Students and Formative Assessment*. Disponible en https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Formative_Assessment_for_Students_with_Disabilities.pdf
- BROOKHART, S., y CHEN, F. (2015). To The quality and effectiveness of descriptive rubrics *Educational Review*, 67(3): 343 - 368.
- BROOKHART, S. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Association for Supervision and Curriculum Development. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.

- BROOKHART, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CANO, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Colección Transmedia XXI. Pp. 31–39.
- CARLESS, D. (2016). Feedback as dialogue. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Pp. 1 - 6. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7>
- CASSANY, D. (1987). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CISTERNA, V., y GARAYZÁBAL, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademeia*, 7(1): 31–52.
- ECHETA, G. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- ESPINOSA, M., y CONCHA, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2): 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- FIGUEROA, J., MENESES, A., y CHANDÍA, E. (2020). Perfiles de escritores : calidad y recursos de lenguaje académico en ensayos escritos por estudiantes de 8° básico. *Cogency*, 12(1): 105–133. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.336>
- FIGUEROA, J., MENESES, A., y CHANDÍA, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8°. *Revista Signos*, 52(99): 31–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- FIGUEROA, CHANDÍA, E., y MENESES, A. (2018). Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones: validación estructural de una rúbrica para medir desempeños. *Boletín de Lingüística*, 30: 49-50, 43-67.
- FRAILE, J., PARDO, R., y PANADERO, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4): 1321–1334. <https://doi.org/10.22458/urj.v4i2.16>
- GIMÉNEZ, G., STANCATO, C., SUBTIL, C., COLAFIGLI, L., REINALDI, A., CACCIAVINALLI, C., y MAINA, M. (2013). *Opinar y decir lo propio: Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>
- GÓMEZ, G., SOTOMAYOR, C., JÉLDRES, E., BADWELL, P., y ANA, D. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE , factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Disponible en: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/357>.
- GRAHAM, S., HEBERT, M., y HARRIS, K. (2015). The University of Chicago Press. *The Elementary School Journal*, 115(4): 523–547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- HYLAND, K. (2003), Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1): 17-29. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(02)00124-8)

- HOUNSELL, D., MCCUNE, V., HOUNSELL, J., y LITJENS, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1): 55–67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- JARPA, M. (2019) Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1): 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- KOENKA, A. C., LINNENBRINK-GARCIA, L., MOSHONTZ, H., ATKINSON, K. M., SANCHEZ, C. E., y COOPER, H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 0(0): 1–22.
- LEE, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Singapore: Springer Singapore.
- MARTIN, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: ‘genre-based’ literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Pp. 123-155. London: Continuum.
- MARKS, T. 2019. Feedforward Instruction in Legal Research. *Perspectives: Teaching Legal Research and Writing* 27(2): 50–59.
- MCMILLAN, J. H., y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2020, 26 de junio). *Implementación de la Priorización Curricular en forma remota y presencial*. Resolución Exenta N° 2765. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209381_recurso_pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2020). *Priorización Curricular, Covid-19*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177739_archivo_01.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2019). *Resultados nacionales aprendizaje de escritura SIMCE 2018*. Unidad de Currículum y Evaluación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2015). *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación [en línea]. http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles36703_Bases_curriculares_1medio.pdf
- NAVARRO, F., ÁVILA, N., y GÓMEZ, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Revista Meta: Avaliação*, 11(31): 1–35. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- ONRUBIA, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Pp. 321–348. Barcelona: Graó.
- PADILLA, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20(20): 7–29.
- PANADERO, E., y JONSSON, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

- PARR, J. M., y TIMPERLEY, H. S. (2010). Feedback to writing , assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- PARODI SWEIS, G. y NÚÑEZ, P. (2002). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En M. C. Martínez (Comp.), *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Universidad del Valle. Pp. 65-98.
- PARODI, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47): 151-166 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- PICÓN, É. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 79–94.
- SADLER, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2): 119-144.
- SOMMERS, N. (2013). *Responding to Student Writers*. MA: Bedford/St. Martin's.
- SOTOMAYOR, C., GÓMEZ, G., JÉLDREZ, E., BEDWELL, P., DOMÍNGUEZ, A., y ÁVILA, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381–425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- SOTOMAYOR, C., ÁVILA, N., y JÉLDREZ, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico, S.A. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otras-herramientas.pdf?sequence=1>
- Tapia, M., Correa, R., y Arancibia, B. (2017). Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, 50(50): 175-192.
- Tapia, M., Arancibia, B., y Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4): 1–14.
- TAPIA, M., CORREA, R., ORTÍZ, M., y NEIRA, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno Wiki : Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 90(253): 553–571.
- THOMSON, I. (2013). The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity. *Research in the Teaching of English* 47(3): 247-275.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Woods, J., & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VILÀ, M., y RODRÍGUEZ, C. (2020). Rúbricas y evaluación de géneros discursivos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 88: 45–53.
- VILÀ, M. (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

- VYGOTSKY, L. S. (1997). Problems of the theory and methods of psychology. (R. Van der Veer, Trans.) En R. W. Rieber y J. Wollock, (Eds.), *The Collected works of L. S. Vygotsky: Volume 3 problems of the theory and history of psychology*. Pp. 35- 144. New York, NY: Plenum
- WALK, K. (2008). *Teaching with Writing: A Guide for Faculty and Graduate Students*. The Trustees of Princeton University
- WILIAM, D. (2018). Feedback: At the Heart of - But Definitely Not All of - Formative Assessment. En A. Lipnevich y J. Smith. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Pp. 3–28. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.003>
- WILSON, J., OLINGHOUSE, N., Y ANDRADA, G. (2014). Does Automated Feedback Improve Writing Quality? *Learning Disabilities: A Contemporary*, 12(1): 93–118.
- YANG, Y. (2016). Teaching Chinese College ESL Writing: A Genre-based Approach. *English Language Teaching*, 9(9): 36–44.
- YIN, J. (2018). A Review on Researches of “Genre-Based Teaching Approaches” in Recent 20 Years in China. *International Journal of Secondary Education*, 6(1), 16-23. <https://doi.org/10.11648/j.ijssedu.20180601.14>
- ZARRINABADI, N., y REZAZADEH, M. (2020). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820960725>
- ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: 63–85.