



**LA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**EFFECTIVE FEEDBACK FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS'
WRITING LEARNING**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Autores

Mary Luz Quispe Lozano
<https://orcid.org/0009-0001-2779-6470>

Felicitas Perez Salazar
<https://orcid.org/0009-0002-7013-8577>

Asesora

Lesly Isabel Ojeda Enciso
<https://orcid.org/0000-0002-8641-2959>

Lima, octubre, 2025



Monografia_Mary Quispe_y_Felicitas Perez

8%
Textos sospechosos



4% Similitudes
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas

5% Idiomas no reconocidos

14% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Monografia_Mary Quispe_y_Felicitas Perez.pdf
ID del documento: 52cbe9b5403467a95682115c8b2d12fd43849b9d
Tamaño del documento original: 334,51 kB

Depositante: Lesly Ojeda
Fecha de depósito: 19/10/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 19/10/2025

Número de palabras: 14.486
Número de caracteres: 101.104

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Monografia_Surita_vf.docx Monografia_Surita_vf #c3e652 Viene de de mi grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (67 palabras)
2	www.scielo.cl Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Mate... https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292020000200111 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (49 palabras)
3	doi.org La retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Revisi... https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1114 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (47 palabras)
4	repositorio.upch.edu.pe https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/20.500.12866/16252/1/Narrativa_CastroCarbajal_N... 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (48 palabras)
5	dx.doi.org Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias de... http://dx.doi.org/10.15517/ae.v18i3.34327	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (41 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #4dfd38 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
2	www.revistas.una.ac.cr Práticas e crenças dos professores do ensino secundár... https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/17281	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
3	centrojusticiaeducacional.uc.cl https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/practicas-n6.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
4	www.redalyc.org Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composi... https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
5	www.scielo.sa.cr https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v47n2/2215-2644-edu-47-02-00794.pdf#:~:text=El presente ...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas)

Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0001-2779-6470
2	https://orcid.org/0009-0002-7013-8577
3	https://orcid.org/0000-0002-8641-2959
4	https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1207
5	https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718

DEDICATORIA

Mi gratitud infinita, en primer lugar, a Dios, pues sin su gracia divina nada sería posible para realizar el trabajo de investigación. A mis padres, por su apoyo incondicional, y a mis hijos, por ser el pilar de mi esfuerzo académico y superación profesional.

Mary Luz Lozano Quispe

En primer lugar, quiero agradecerle a Dios todopoderoso que me dio fuerza y voluntad para realizar el trabajo de investigación. Con cariño y amor a mi hijo Ethan, y a mis padres Jaime Pérez Román y Basilia Salazar Ocaña, quienes son los que me dan fuerza cada día en mi superación profesional.

Felicitas Pérez Salazar

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprender la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje de la escritura en estudiantes de quinto grado de primaria. Se parte de la observación de problemas de aprendizaje relacionados con la escritura en el nivel de educación básica primaria, como la ortografía incorrecta, la escasa coherencia en la escritura, la escritura ilegible y las ideas desorganizadas. En ese sentido, se optó por una metodología de tipo cualitativa, y se aplicó la técnica de la investigación bibliográfica para comprender y explicar la relación entre las dos variables de estudio. Para lograr esto, se establecieron tres capítulos de desarrollo temático: en primer lugar, la retroalimentación como proceso educativo, que comprende a la escritura como dinámica y compleja antes que lineal y secuencial. Luego, el aprendizaje de la escritura, en el que se explica lo relacionado a esta habilidad comunicativa, sus problemas comunes, así como abordajes y enfoques de enseñanza. Finalmente, se pone en relación estas dos categorías, para lo cual se exponen trabajos de grado cuya información orienta los alcances del tema de investigación. Se concluye que la retroalimentación adecuada ayuda al desarrollo autónomo del estudiante en el aprendizaje de la escritura; además, garantiza su participación y motivación por corregir sus errores y desarrollar sus potencialidades; y, en general, consolida la relación docente-estudiante, haciendo posible la integralidad de la educación en una de las competencias clave de la formación humana como es la escritura.

Palabras claves: retroalimentación; evaluación formativa; enseñanza de la escritura; primaria; aprendizaje

ABSTRACT

This study aims to understand the relationship between feedback and writing learning among fifth-grade elementary school students. The study is based on observations of common writing problems among elementary school students, such as misspellings, incoherent writing, illegible handwriting, and disorganized ideas. To this end, a qualitative methodology was employed, and bibliographic research was conducted to elucidate the relationship between the two variables under study. Three chapters were developed to achieve this objective. First, feedback is viewed as an educational process that considers writing to be dynamic and complex rather than linear and sequential. The second chapter explains everything related to the communicative skill of writing, its common problems, and teaching approaches and methods. Third, the relationship between the two categories is presented through thesis projects whose information guides the scope of the research topic. In conclusion, adequate feedback helps students develop autonomy in learning to write. It guarantees their participation and motivation to correct mistakes and develop their potential. In general, it strengthens the teacher-student relationship and provides a comprehensive education in one of the key competencies of human development: writing.

Keywords: feedback; formative assessment; teaching writing; primary; learning

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: LA RETROALIMENTACIÓN COMO PROCESO EDUCATIVO.....	9
1.1. Definición de la retroalimentación.....	9
1.2. Características de la retroalimentación.....	11
1.3. Tipos de retroalimentación.....	12
1.4. Niveles de retroalimentación.....	14
CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.....	18
2.1. Concepto de escritura.....	18
2.2. Factores del aprendizaje de la escritura.....	19
2.3. El proceso de la escritura.....	21
2.4. Modelos de la enseñanza y aprendizaje de la escritura.....	24
CAPÍTULO III: LA RETROALIMENTACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.....	28
3.1. Evidencia empírica.....	31
3.2. Desafíos de la retroalimentación en el aprendizaje de la escritura.....	36
CONCLUSIONES.....	39
REFERENCIAS.....	41

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las habilidades esenciales en la educación primaria, ya que posibilita a los alumnos expresar sus ideas, estructurar su pensamiento y comunicarse de forma eficaz en diferentes entornos académicos y sociales. No obstante, se ha visto que en el entorno escolar muchos alumnos tienen problemas con la ortografía, la organización de ideas, el uso correcto de signos de puntuación y la construcción coherente de textos. Estas limitaciones afectan negativamente su rendimiento escolar y su capacidad para comunicarse, por lo que se necesitan estrategias educativas que promuevan el desarrollo adecuado de la escritura desde los primeros años de la escuela.

En este contexto, la retroalimentación se ha vuelto un recurso fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues brinda a los alumnos pautas precisas acerca de sus aciertos y errores, fomentando así la reflexión personal y el perfeccionamiento constante. Si se aplica la retroalimentación de manera efectiva, no solo se corrigen errores, sino que también se estimula al alumno, se refuerzan sus logros y se promueve su autonomía a la hora de escribir textos. Por lo tanto, es una herramienta esencial para que los profesores mejoren el aprendizaje significativo en el campo de la comunicación.

A nivel mundial, múltiples investigaciones han evidenciado que la retroalimentación eficaz tiene un impacto positivo en el mejoramiento de la escritura, particularmente si es rápida, precisa y constructiva. En América Latina, estudios recientes han mostrado la necesidad de reforzar las prácticas de los docentes en términos de evaluación formativa, subrayando la relevancia de ofrecer retroalimentación sobre los procesos de aprendizaje y no solo sobre los resultados finales. En el Perú, la problemática se evidencia en los resultados de evaluaciones tanto nacionales como internacionales. Estos indican que las tasas de producción textual y comprensión lectora necesitan ser mejoradas, lo cual supone un desafío para la política educativa y para la práctica pedagógica en el salón de clases.

Esta investigación actual tiene como objetivo abordar esta necesidad, examinando la manera en que la retroalimentación eficaz ayuda a los alumnos de primaria a mejorar su escritura. Se asume que una intervención docente enfocada en la retroalimentación clara y puntual puede ayudar a mejorar las habilidades de redacción, ortografía, coherencia y

cohesión textual, lo cual tiene un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Así, este estudio está justificado en la medida en que proporciona pruebas científicas acerca de la utilidad de la retroalimentación como estrategia pedagógica para enseñar a escribir. Del mismo modo, brinda directrices prácticas a los profesores para optimizar su trabajo en el aula, contribuyendo de esta manera a mejorar la calidad de la educación en la etapa de educación primaria.

CAPÍTULO I: LA RETROALIMENTACIÓN COMO PROCESO EDUCATIVO

El papel de la retroalimentación en el proceso educativo, especialmente en cuanto a su función como una táctica que va más allá de solo corregir los errores del alumno, es examinado en este capítulo. El alumno, por ende, se enfrenta al reto de discernir con exactitud su fortaleza personal y las estrategias que deberá aplicar para sobrepasarlas, lo cual a la larga mejora el nivel del aprendizaje. Por esta razón, se sugiere una definición de retroalimentación pedagógica que está conectada con la formación en general y le da relevancia y nuevas ideas. Por ejemplo, ayuda a la autonomía en el aprendizaje y al proceso de mejora del rendimiento escolar.

Se examinan las clases de retroalimentación: formativa, de corrección y de elogio. Asimismo, se especifican los niveles en los que puede operar dicha retroalimentación: nivel de tarea, nivel de proceso, nivel de autorregulación y nivel individual. Se analizan las maneras en que cada clase y nivel afecta de manera específica la educación. También, se considera la forma en que, si se implementan con coherencia en los objetivos pedagógicos, logran dirigir los recursos hacia el rendimiento académico, la autonomía, el pensamiento crítico y la automotivación del alumno, entre otros aspectos.

1.1. Definición de la retroalimentación

En el ámbito educativo, la retroalimentación es un proceso comunicativo en el que el estudiante evalúa su propio rendimiento y busca nuevas maneras de superarse a lo largo de la intervención educativa. García (2015) sostiene que la retroalimentación da valor a los logros y hace posible la reflexión sobre lo aprendido y los medios empleados para cumplir los fines propuestos. Según esta idea, la retroalimentación es presentada como información que excede la mera respuesta a los errores y cuyo propósito es fomentar el entendimiento y el desarrollo de las habilidades metacognitivas de quienes están aprendiendo (Pérez *et al.*, 2017).

Lozano y Tamez (2014) extienden este enfoque al indicar que la retroalimentación va más allá de la simple corrección de tareas, ya que, según su perspectiva, se transforma

en un proceso constante. Desde esta perspectiva, la retroalimentación en el aprendizaje, especialmente en el aprendizaje significativo, es formativa y debe adaptarse al contexto, considerando el avance específico del estudiante; es decir, se le debe prestar atención según sus necesidades. En este enfoque, se subraya la integralidad de la pedagogía. La retroalimentación no es vista como un hecho autónomo; por el contrario, es el núcleo de la interacción que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras se observa y regula el desempeño en cada etapa (Elizondo y Gallardo, 2018).

Contreras y Zúñiga (2017), por otro lado, sostienen que la retroalimentación brinda, en lugar de solo corregir y guiar, una evaluación del aprendizaje hecha por los mismos alumnos. Como afirman estos autores, la retroalimentación, que es detallada y lo suficientemente concreta como para posibilitar que los alumnos reconozcan las competencias y habilidades específicas en las que tienen que esforzarse, los convierte en participantes activos de su propia educación. Esto, a su vez, promueve la autodirección y la autorregulación, así como la necesidad de modificar los métodos de aprendizaje y, por ende, el aprendizaje (Quezada y Tapia, 2021).

Segovia y Guerra (2019) sostuvieron que, para que se logren los objetivos educativos y un alumno sea promovido, la retroalimentación empática debe ser pertinente, a tiempo y beneficiosa; este sería el elemento más crucial. Estos académicos subrayan que la retroalimentación debe contribuir a crear un entorno de confianza en el aula, que permita a los alumnos plantear sus dudas e inquietudes con libertad. Según Valdivia (2014), esta confianza simplifica el proceso de retroalimentación, ya que el alumno tiene la certeza de que cualquier crítica constructiva está enfocada solamente en ayudarlo a mejorar. Por lo tanto, la retroalimentación en este contexto pasa de ser solo una evaluación del desempeño a fomentar relaciones positivas con los alumnos, lo que constituye el aspecto más importante para el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

Este rasgo es evidente y revela los asuntos principales en el proceso de retroalimentación de las metas educativas. Segovia y Guerra (2019) argumentan también que, para realizar la retroalimentación, es necesario que los objetivos pedagógicos estén claramente definidos.

1.2. Características de la retroalimentación

La retroalimentación en el contexto educativo posee tres rasgos fundamentales: es constructiva, eficaz y personalizada. El propósito de estas características es que la retroalimentación sirva para guiar el tiempo y los esfuerzos laborales, a la vez que asegura la formación integral del alumno.

La personalización es la primera cualidad. La retroalimentación es muy útil para el aprendizaje, ya que no solo proporciona información sobre el rendimiento académico de un alumno, sino que también contribuye de manera crucial al desarrollo educativo (Espinoza, 2021). No obstante, esto es factible cuando la retroalimentación se brinda sin importar su tipo, a partir de las necesidades del alumno, como tener un vocabulario apropiado, un estilo de comunicación asertivo y una didáctica que esté abierta a cambios, entre otras cosas (Torres, 2022).

En este caso, es relevante destacar el momento de la retroalimentación: debe llevarse a cabo durante el proceso de formación y no al finalizar el trabajo. Una de las razones fundamentales que respaldan esta idea es que, si se proporciona la retroalimentación después de que el alumno ha perdido el interés por su trabajo o ha olvidado sus argumentos, la efectividad de la retroalimentación disminuye porque el estudiante no recordará mucho (Brookhart, 2008).

La retroalimentación se basa en la eficiencia, otra de sus características; en particular, cuando un alumno está realizando tareas nuevas o retadoras para disminuir la frustración y optimizar el potencial de mejora. En tareas más fáciles, al retrasar la retroalimentación, los alumnos pueden pensar de manera más constructiva sobre el trabajo hecho. Según Valdivia (2014), para que la retroalimentación sea eficaz, debe satisfacer tres condiciones generales:

- Motivador: Este es el objetivo de aprendizaje que se encuentra tras la retroalimentación, esto quiero decir, lo que los alumnos necesitan saber para progresar en su carrera académica.
- Oportuno: Esto consiste en proporcionar retroalimentación cuando el estudiante tiene la posibilidad de utilizarla para optimizar su rendimiento.

- Situado en el contexto: Para mejorar el aprendizaje del estudiante, es relevante la retroalimentación en relación con su contexto y sus expectativas. Estos factores, en conjunto, aumentan de manera significativa el impacto de la retroalimentación.

Por último, la tercera cualidad es el carácter constructivo de la retroalimentación. Esto significa que, además de detectar las fallas o los errores cometidos, se ofrecen alternativas significativas para superarlos. González y González (2014) afirman que iniciar la retroalimentación con aspectos positivos ayuda a que el alumno se sienta motivado para mejorar, pues este tipo de enfoque favorece la apertura del individuo ante las críticas. El *feedback* constructivo ayuda al alumnado a contextualizar los errores como oportunidades de aprendizaje, lo que promueve el crecimiento personal. Es esencial que la retroalimentación se enfoque en el *producto* o en la tarea realizada y no en el individuo, es decir, el estudiante, ya que esto permite llevar a cabo cambios sin que se perciba como una agresión personal.

1.3. Tipos de retroalimentación

Según han destacado varios estudios, la retroalimentación educativa es un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que influye directamente en el desarrollo de los estudiantes. La manera en que los maestros comprenden y llevan a cabo la retroalimentación varía, según lo señalan varios autores, como Zúñiga y Contreras (2019). Esto tiene un impacto en la eficacia de sus métodos pedagógicos. Según estos estudios, existen tres clases de retroalimentación:

- Corrección, que se enfoca en reconocer los aciertos y errores del alumno.
- Elogio, que tiene como objetivo motivar, aunque no ofrece ninguna guía concreta para hacer mejoras.
- Retroalimentación formativa, que orienta al alumno hacia el área de inquietud y las actividades a realizar en tareas futuras (Shute, 2008).

La retroalimentación de corrección se ocupa de señalar y distinguir los errores y aciertos del estudiante durante una tarea o actividad específica. De esta manera, se asegura que se entregue información: que el estudiante tiene conocimiento de lo que ha hecho bien y también de lo que necesita mejorar. La literatura de Hattie y Timperley (2007) señala que

la retroalimentación correctiva es significativa, ya que permite que un estudiante conozca al menos lo que necesita para sugerir una solución y le posibilita encontrar información que brinda una alternativa de cambio. No obstante, aunque es útil para la decisión de fallos, este tipo de retroalimentación puede ser restrictiva si no se guía específicamente a los estudiantes sobre cómo mejorar, pues ellos solo saben que están siendo corregidos y no aprenden a rectificar sus equivocaciones con conocimiento. Segovia y Guerra (2019) proponen que, en este tipo de crítica, la retroalimentación es más eficiente y menos dependiente cuando las instrucciones correctivas se complementan con criterios sobre cómo deben cumplirse.

El elogio, a su vez, puede ser visto como un posible motivador para un estudiante, aunque en lo práctico no señala una guía de cómo mejorar. Así, de alguna manera, la retroalimentación —en su versión menos eficaz— impacta en la confianza y autoestima del estudiante. Si no se ofrece una orientación clara, esos elogios terminan en un deficiente posicionamiento del logro. Según Piñón (2020), el reconocimiento contribuye parcialmente a mantener la motivación; no obstante, se deben incorporar ciertos contrastes para equilibrar apropiadamente la situación.

El tipo de retroalimentación formativa requiere de un esfuerzo extra de los alumnos, a partir del diseño o la realización de una actividad, y les facilita reflexionar sobre lo que no salió como se esperaba (Contreras y Zúñiga, 2017). Al mismo tiempo, ayuda a los alumnos en las áreas donde tienen deficiencias, al proporcionar instrucciones precisas para llevar a cabo las tareas que se presentarán después. Por esta razón, emplear este tipo de retroalimentación es más beneficioso, ya que posibilita hacer modificaciones en la detección de fallos que pudieran haber impedido el avance del estudiante. La retroalimentación formativa, en esencia, es un elemento fundamental del proceso educativo porque no solo ayuda al alumno a reconocer sus virtudes y defectos, sino que también lo guía hacia aquellos elementos que necesitan más atención.

Esta clase de observaciones va más allá de la mera corrección de fallos. Tienen como objetivo brindar al estudiante una orientación nítida acerca de los pasos a seguir y cómo ejecutarlos. Con esto, se logra construir un puente entre su estado actual y el resultado que espera. Además, si la retroalimentación se enfoca en acciones concretas a futuro, favorece el desarrollo de la autorregulación y fomenta un aprendizaje reflexivo. Así, el alumno no

solo logra entender mejor sus debilidades, sino también las herramientas que necesita para superarlas y fortalecer su proceso de formación.

Como se ha examinado en el capítulo, la retroalimentación de corrección es una síntesis. Al igual que todo lo relacionado con el proceso de aprendizaje, la retroalimentación implica señalar los aciertos y fallos del estudiante e incluso su actividad. En cuanto a su utilidad, depende de diversos factores. Primero, no es suficiente con señalar error tras error e informarse; es necesario incluir orientaciones definitivas para el cambio, lo cual sería un avance significativo. La autorregulación, la reflexión y el aprendizaje autodirigido se posibilitan al incorporar estos elementos con componentes formativos específicos, lo que hace que el reforzamiento sea percibido como más eficaz.

Además, el incentivo mencionado debe acompañarse de un equilibrio y reglas claras para evitar que parezca que han tenido un logro excepcional, que todavía depende de una construcción y formación en el futuro.

1.4. Niveles de retroalimentación

Se refiere a la profundidad y especificidad de las observaciones y valoraciones que el profesor realiza sobre la eficacia del aprendizaje de sus alumnos como niveles de retroalimentación. Hattie y Timperley (2007) sostienen que estas observaciones y evaluaciones pueden ser categorizadas en diferentes niveles, desde el más específico, que es la retroalimentación de las tareas, hasta niveles más profundos en los que se mejoran las capacidades del alumno para autorregular su aprendizaje.

Es crucial señalar que la figura del nivel no está necesariamente relacionada con algo superior o una realidad "por encima" de otra; cada nivel tiene su propósito en el alumno, por lo que cada uno es importante. En este sentido, Andrade (2019) propone que los niveles son complementarios y que su eficacia se consigue cuando se desarrollan de forma secuencial. En esta línea, se entiende la retroalimentación en función de cómo se logra que el alumno consiga el aprendizaje planteado. En relación con esto, Hattie y Timperley (2007) sugieren una jerarquía de retroalimentación que permite a los profesores centrar su atención en múltiples facetas del comportamiento del alumno al proporcionarle la retroalimentación.

Nivel de retroalimentación: Moreno y otros (2019) indican que este tipo de retroalimentación ayuda al estudiante a corregir por sí mismo sus fallos e implementar estrategias para mejorar su aprendizaje. La retroalimentación de este tipo imposibilita que los alumnos piensen acerca de su rendimiento y les ayuda a entender los pasos que podrían haber seguido para lograr el objetivo (Cedeño y Moya, 2019). El desarrollo de esta fórmula lleva a muchos logros en el viaje de aprendizaje de una persona. En términos sencillos, ya tienen todo resuelto y solamente deben pensar para poder identificar qué fallos se cometieron y cómo mejorar.

Nivel de tarea: Se comprende que la retroalimentación a este nivel contribuye al proceso de aprendizaje, dado que permite a los alumnos corregirse por sí mismos y generar acciones para mejorar. Aunque este nivel se aplica a una tarea específica, su suma implica un enfoque integral o dirigido hacia ella. En este sentido, Cedeño y Moya (2019) afirman que los alumnos son capaces de determinar los procedimientos y acciones requeridos para lograr objetivos alcanzables cuando hay retroalimentación en este nivel. Esto sugiere que la retroalimentación en este grado permite que los estudiantes sean capaces de reconocer posibles errores y estén dispuestos a corregirlos.

Nivel de procesos: El propósito del docente al utilizar este método de retroalimentación es garantizar que los estudiantes no enfrenten obstáculos para entender las estrategias necesarias con que lograr los objetivos, así como comprender la cognición. Se propone realizar el proceso de aprendizaje paso a paso para que sea integral. Entender cómo recibir retroalimentación, en la que se instruye al aprendiz de manera clara sobre cómo realizó las cosas, es digno de reconocimiento y proporciona claridad en las tareas de aprendizaje avanzadas. Hattie y Timperley (2007) proponen que es fundamental aprender habilidades más complejas y conocer cómo progresar en las tareas para ser más eficaz.

La retroalimentación a nivel de un proceso tiene como finalidad ayudar a los alumnos no solamente a realizar correcciones, sino también a comprender y aplicar las estrategias competenciales que les posibilitarán alcanzar las metas propuestas. El profesor busca asistir a los estudiantes con ese método de retroalimentación, utilizando un andamiaje en el que las tareas se estructuran de tal manera que el alumno puede ir avanzando poco a poco. El estudiante, gracias a dicha retroalimentación, no solo mejora en la tarea, sino que también aprende a resolver los problemas que se le presentan, de tal forma que tiene la

posibilidad de aprender más y mejor en un proceso que se busca mantener a lo largo del tiempo. Al poner el foco en la cognición, el estudiante se vuelve el protagonista, quien después de recibir asistencia puede afrontar problemas más complicados y emplear herramientas más sofisticadas.

Nivel de autorregulación: Es la aplicación práctica que el alumno hace para su proceso de aprendizaje. El estudiante puede dirigir su propio proceso de aprendizaje gracias a la autoevaluación y la autoorientación, lo que incrementa su independencia. Según lo indicado por Canabal y Margalef (2017), la retroalimentación que favorece la autorregulación contribuye a que el alumno reconozca sus fallos y desarrolle estrategias que, de manera lógica, le ayuden a perfeccionar su rendimiento. Esto le permite aprender a aprender de una forma más eficaz.

A partir de este nivel, la autorregulación contribuye a que el alumno sea autónomo. El *feedback* de gestión que el estudiante realiza se enfoca en la autoevaluación y la autoorientación como medios para mejorar, lo que aumenta su habilidad para reflexionar y tener más control sobre su aprendizaje, al dirigir su atención a sus puntos fuertes y débiles, prescindiendo de asistencia externa.

Nivel personal: Se refiere a las valoraciones del estudiante que, en este caso, se centran en el sujeto y que incluyen alabanzas hacia el niño relacionadas con sus características o aspectos personales, como por ejemplo: "muy bien, eres muy inteligente". Aunque esta clase de retroalimentación puede resultar motivadora, no favorece ni ayuda al alumno a realizar la tarea o a tener un desempeño óptimo en el ámbito escolar; en otras palabras, tiende a ser poco eficaz. Hattie y Timperley (2007) afirman que, si bien es posible que la motivación personal crezca con la retroalimentación, esta no parece guardar ninguna relación positiva con el desempeño académico de los alumnos.

Enfocándose en vincular determinadas características, como la inteligencia o el esfuerzo, con el alumno desde esta etapa, se puede asegurar que el aspecto personal del *feedback* tiene un potencial inspirador a corto plazo. No obstante, esta clase de retroalimentación no contribuye directamente con el proceso de aprendizaje ni con la realización de ninguna meta académica concreta. Enfocarse solamente en asuntos personales, como revela la frase "muy bien, eres demasiado inteligente", probablemente no

sea de ayuda porque no ofrece ninguna guía sobre cómo encarar o mejorar problemas escolares. Por ende, a pesar de que los comentarios personales pueden ser muy halagadores, no contribuyen a generar un entorno que permita al estudiante progresar significativamente en sus resultados académicos.

Los diferentes tipos y niveles de retroalimentación que se usan de manera ordenada y progresiva permiten tratar el aprendizaje desde varios puntos de vista, lo que ayuda en la educación de los estudiantes. Para cada nivel que decida activar la retroalimentación, los procesos de implementación y el aprendizaje que se buscan varían. Por esta razón, la retroalimentación no se limita a diagnosticar y señalar errores, sino que también contribuye a una valoración más positiva y dinámica del proceso de aprendizaje, lo que facilita la adquisición de habilidades más complejas.

CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

La escritura, que se comprende como la capacidad que permite comunicarse, construir conocimiento y participar en la sociedad; es tratada en este capítulo como una habilidad esencial del ser humano. La escritura se considera un medio de comunicación, pero también de aprendizaje, porque posibilita que los alumnos reorganicen, analicen y modifiquen ideas, lo cual contribuye al pensamiento crítico y a la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas. Lo cierto es que, en una sociedad caracterizada por tecnologías digitales y altamente conectadas, la escritura se ha vuelto esencial no solo en el aula, sino también en términos de la difusión de la producción del saber y de la conservación de la cultura. Este capítulo tiene como objetivo, por lo tanto, guiar en la comprensión de la complejidad de este proceso, considerando los elementos personales, contextuales y pedagógicos que influyen en su aprendizaje. Asimismo, se consideran los modelos teóricos que han contribuido a la evolución de su enseñanza desde enfoques tradicionales hacia puntos de vista más integradores.

2.1. Concepto de escritura

La capacidad de comunicarse es una de las muchas potencialidades, competencias y habilidades que distinguen a los seres humanos de otras especies. Una de estas maneras de expresión es la escritura, que posibilita manifestar ideas, pensamientos y emociones mediante signos lingüísticos, simbólicos y otros (González y Solovieva, 2024). En términos generales, se trata de un acto con una notable capacidad comunicativa. La escritura es una herramienta poderosa que posibilita la expresión y comunicación de ideas y emociones en un entorno de libertad, como Rotaache (2019) sostiene. Bajo este punto de vista, la escritura puede ser considerada como una de las maneras más complejas que poseen los seres humanos para difundir y crear información.

Además de su aspecto comunicativo, la escritura cumple una función epistémica muy amplia; al escribir, el estudiante no solo anota ideas, sino que también las organiza, las evalúa y las transforma. Esto posibilita la creación de conocimiento y la consolidación de aprendizajes. En esa línea, varias perspectivas pedagógicas consideran la escritura como el

medio para una variedad de disciplinas y para la vida cotidiana (Mayo, 2021, citado por Jalle, 2004), puesto que favorece el entendimiento y el pensamiento crítico.

En una sociedad letrada, como la actual, la escritura es un medio relevante para participar en cuestiones académicas y sociales, pues facilita el intercambio de información, el debate y la reflexión, así como la creación de conocimiento en distintos campos educativos e incluso científicos (Rotaèche, 2019). Por lo tanto, su dominio va más allá del ámbito escolar y se extiende a la preservación de los valores, de la tradición y de la ciencia en una sociedad.

Además, su doble dimensión (comunicativa y constructiva) se fundamenta en operaciones cognitivas relevantes para el progreso humano, tales como la memoria, la atención, la organización y la evaluación. Estas operaciones posibilitan que se genere una estructura coherente en las ideas (Montealegre y Forero, 2006). De este modo, la escritura comprende etapas como la planificación, la formulación y la evaluación del texto. En cada una de ellas, es posible apreciar tanto su complejidad como su notable capacidad para formar al alumnado (Caldera, 2003).

2.2. Factores del aprendizaje de la escritura

La escritura se aprende a partir de una serie de condiciones que, en función de su desarrollo, mejoran la producción escrita del alumnado, desde el objetivo hasta la coherencia y la organización del texto. Las dimensiones personales, contextuales, pedagógicas y tecnológicas son algunos de los factores más significativos que hacen posible esto. Estas dimensiones están conectadas entre sí y su efecto no solo busca desarrollar habilidades prácticas, sino también fomentar la participación de una sociedad educada a través de acciones y discursos.

Desde la perspectiva de los factores personales, se pueden destacar la motivación interna para comunicarse, las habilidades personales y el conocimiento previo sobre la cultura, que se refleja en la gramática y el vocabulario (Caldera, 2003). Asimismo, sobresale la destreza y calidad de los procesos cognitivos del alumno, como el autocontrol en el proceso de composición de texto, la memoria y la atención. Estos componentes, en conjunto, que integran el ámbito personal de la escritura, permiten establecer objetivos, esfuerzos y

decisiones durante el proceso de toma y selección de información, ordenamiento de ideas y elección de estrategias.

La memoria a largo plazo es uno de los elementos personales que influyen en la escritura. Desde el estudiante, esta retiene experiencias de lectura y escritura en su totalidad, como el dominio temático, las herramientas literarias y la intención comunicativa, favoreciendo con ello la organización y estrategia al escribir (Montealegre y Forero, 2006). La autorregulación, que se comprende dentro de esta dimensión como la habilidad de definir metas, hacer un seguimiento a las decisiones y pensar en los resultados —todo esto en el marco de los criterios— se suma a lo anterior. La autorregulación constituye una metahabilidad transversal que respalda el aprendizaje a largo plazo (Voerman *et al.*, 2012).

En el ámbito del contexto y lo sociocultural, es fundamental resaltar la importancia de acceder a los recursos que promueven la escritura. También es fundamental la participación en términos sociales, culturales e institucionales, ya que estas actividades proporcionan oportunidades para crear significado mediante la redacción. Es exactamente en este aspecto donde se concreta el objetivo de la comunicación y la selección de la audiencia a la que van dirigidas las decisiones sobre el estilo de las referencias escritas, que se transmiten mediante citas a autores. Asimismo, dentro de este marco contextual, el alumno tiene la posibilidad de familiarizarse y apropiarse de los géneros literarios que abarcan desde cuentos y ensayos hasta proyectos que respaldan la estructura del texto. Por último, en el aula, esta dimensión se manifiesta en un ambiente de clase que favorece la escritura como herramienta para construir conocimiento y establecer conexiones significativas como insumos para la escritura.

Los elementos pedagógicos que son significativos incluyen el enfoque del docente, la estructura utilizada y la dirección de las prácticas que orientan las mejoras. También son esenciales los instrumentos de evaluación o medición, como las rúbricas, las listas de cotejo y los criterios, ya que todos ellos en conjunto permiten una escritura de calidad. Después, se da la orientación hacia los criterios establecidos y la retroalimentación que favorecen el ajuste y la potenciación de la escritura. Todo este sistema se lleva a cabo en las secuencias de enseñanza, que actúan como soporte para asegurar la buena conexión entre lectura, discusión y escritura, y más adelante, la argumentación y el uso de recursos de comunicación.

En cuanto a las dimensiones tecnológicas, los instrumentos digitales aumentan las posibilidades de aprendizaje. La trazabilidad de las versiones, los procesadores de texto y las observaciones permiten que el alumno tenga en cuenta las revisiones. En la actualidad, el aprendizaje visual ha permitido que los organizadores gráficos y los administradores de información se utilicen cada vez más. Estas herramientas posibilitan la organización, precisión e incluso la corrección de ideas y fuentes, al igual que las plataformas colaborativas, que hacen posible la coescritura y un debate sin restricciones temporales ni espaciales. Esta dimensión, en efecto, resalta la alfabetización digital como una vía de acceso y una garantía para que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura sean genuinos.

2.3. El proceso de la escritura

En la enseñanza de la escritura, hay varios estudios importantes que han cambiado la visión clásica centrada en seguir reglas correctas. Ahora se entiende la escritura más como un proceso y como una actividad social y mental. De manera específica, fueron los modelos cognitivos los que presentaron la naturaleza de la escritura como recursiva, estratégica y dirigida a metas de composición (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987); en tanto, la perspectiva sociocognitiva aportó la autorregulación como ingrediente decisivo para sustentar las diferencias entre los niveles de escritura (Zimmerman y Risemberg, 1997).

Estas contribuciones replantearon la enseñanza que se sometía a las normas para pasar a la formación de escritores con pleno conocimiento del proceso y con objetivos claros. En relación con el enfoque cognitivo, significó entender que la escritura es un proceso recursivo para resolver problemas, el cual se hace visible desde la planificación (generación de ideas), la transcripción o materialización del texto y la evaluación, es decir, en el marco de un seguimiento continuo.

Como autores de esta propuesta se encuentran Flower y Hayes, quienes describen la escritura como un sistema de factores (memoria, entorno y procesos de control) que describen la dinámica de los escritores que pasan entre la creación y el cumplimiento de objetivos. Además, Bereiter y Scardamalia explican la existencia de un saber contar que viene con los escritores novatos, quienes se basan en la información disponible, y de un saber transformar que se visibiliza en los escritores expertos, los cuales sortean tensiones

más específicas, como la elección de contenidos y la retórica para generar textos más elaborados (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987).

Seguidamente, otro marco fundacional de la escritura como proceso fue el enfoque sociocognitivo impulsado por Zimmerman y Risemberg. Desde este enfoque, se propone a la escritura basada en un nivel de autorregulación, ya sea ambiental, conductual o encubierta, desde donde se gestionan las metas, el tiempo, los recursos, así como el monitoreo del escritor respecto de su obra y los ajustes necesarios para su mejora.

De este modo, la distancia entre los escritores novatos y expertos no se basa solo en el dominio del lenguaje; más bien, se trata de la capacidad de poder gestionar la planificación, el monitoreo y la evaluación de la composición del texto (Zimmerman y Risemberg, 1997). En general, estos autores y sus propuestas consolidaron una pedagogía focalizada en procesos, estrategias y estructuras metacognitivas para la elaboración y la mejora de la escritura. A partir de esto, se puede señalar que el proceso del aprendizaje de la escritura es continuo, dinámico, además de recursivo, y comprende las etapas de planificación, redacción, revisión y edición.

Su comprensión y estudio se fundamenta en varios paradigmas importantes, como se muestran anteriormente, que dieron a conocer la complejidad y el foco de estudio, entre ellos, el enfoque cognitivo, desde donde la escritura se define como un acto mental en el que una persona planea, redacta, revisa y edita un texto (Flower y Hayes, 1981). Desde este paradigma, la escritura puede comprenderse como una acción mental que tiene varias facetas metacognitivas, como la mediación y la introspección, además de la metacognición, porque un escritor tiene que recordar lo que ha aprendido anteriormente sobre un tema y sobre cómo es la estructura y la gramática del texto que debe producir.

Desde este marco, componer un texto no es únicamente la repetición de razonamientos previamente expresados, sino un acto activo que pone en funcionamiento un conjunto de procesos cognitivos. En el ejercicio de la escritura se van configurando bloques que, en su combinación, permiten presentar ideas más complejas, como, por ejemplo, recuerdo de información almacenada en memoria a largo plazo, orden en una estructura lógica y establecimiento de metas para el texto, como la intención y los objetivos que se desean alcanzar, tomando en cuenta a los destinatarios (Flower y Hayes, 1981).

Durante la planificación, los niños y las niñas tienen una guía que proporciona a los alumnos pautas básicas, como el tema o los personajes, la acción, los lugares en donde se desarrolla la historia y cómo finaliza el texto. Sin embargo, en el ámbito secundario, los alumnos son más autónomos en sus esbozos de planificación y se organizan mejor con respecto a esos diversos recursos y estrategias, lo que aumenta la efectividad y la calidad del texto (Figuroa, 2004). Por otro lado, algunos alumnos en la etapa oral parece que solo intentan generar ideas para crear la historia en función de lo que escuchan y olvidan completamente organizar lo que se dice.

A pesar de esto, McCutchen (2006) agrega que los alumnos suelen estar más preocupados por la intención comunicativa y los destinatarios cuando realizan tareas de escritura, lo que reafirma la relevancia de prestar atención a la situación de los alumnos, sus motivaciones y las demandas que surgen en su conducta. En la etapa de planificación, el escritor determina el objetivo y la forma del texto, al tiempo que desarrolla de manera activa las ideas en palabras en la parte de redacción. Por su parte, la revisión del texto resulta ser crucial, más que nada, para asegurar que mejoran el texto y su claridad y precisión, así como la estructura y normas lingüísticas y gramaticales.

Esto, en consecuencia, hace que la escritura sea un proceso de aprendizaje constante, ya que el escritor no solo elabora textos, sino que mejora sus habilidades comunicativas. Según Bereiter y Scardamalia (1987), el proceso de escritura se compone de tres partes: planificación, redacción (o textualización) y revisión. En la planificación se determina que es inscripto, en la redacción se desarrolla el primer borrador y en la revisión se aposenta y se asegura el correcto uso de los recursos gramaticales y lingüísticos. Asimismo, la textualización tiene una complejidad significativa que debe considerarse respecto a su alcance y propósito en el proceso de escritura.

Como observan Figuroa y Simon (2011), “la textualización implica pasar de una organización jerárquicamente ordenada del significado (en la mente, en el caso de un escritor competente) a una estructura ordenada de forma lineal (en una hoja de papel o en una pantalla de computadora)” (p. 23), lo que conlleva satisfacer una serie de exigencias perceptuales-motoras como la ejecución gráfica de las letras, y demandas cognitivo-lingüísticas como la elección de vocabulario y la construcción de oraciones. En este paso, el estudiante realiza una operación en la que las ideas y pensamientos previamente

ordenados durante la planificación se expresan en el idioma elegido a través del habla o la escritura.

En otras palabras, la textualización es la transformación de tales ideas en un texto escrito coherente y organizado, que expresa lo que el escritor ha entendido. Por último, según Sánchez (2002), para tener una mejor redacción en el texto, es necesario revisar el documento, lo que permite eliminar todos los errores e irregularidades que se presenten en el contenido y la estructura del texto. Este procedimiento posibilita “el hábito de someter a examen la propia escritura” (p. 6), lo que es fundamental para que los escritores competentes puedan mejorar su redacción. Desde la psicología, los neurocientíficos demuestran que los redactores experimentados siempre revisan lo que escriben sin parar.

Por su parte, Figueroa y Simon (2011) hacen también hincapié en que la revisión puede a su vez implicar la reescritura de un texto para una mejor corroboración de que las ideas expresadas en palabras corresponden a las del escritor. Bereiter y Scardamalia (1987) señalan que la revisión es el proceso mediante el cual el escritor contrasta el texto con lo que está presente en su mente. Este acto es comandado con la intención de encontrar discrepancias y problemas, además de solucionarlos. En contraste con el desconocimiento de muchos, este proceso exige muchísimo esfuerzo cognitivo y se manifiesta plenamente solo en la adultez (Kellogg, 2008). En realidad, hay evidencias que indican que los alumnos más jóvenes tienen una notable falta de capacidad para encontrar problemas y soluciones durante el acto de la revisión (Aznarez, 2022).

2.4. Modelos de la enseñanza y aprendizaje de la escritura

En la enseñanza de la escritura, hay varios estudios importantes que han cambiado la visión clásica centrada en seguir reglas correctas. Ahora, se entiende la escritura más como un proceso y como una actividad social y mental. De manera específica, fueron los modelos cognitivos los que presentaron la naturaleza de la escritura como recursiva, estratégica y dirigida a metas de composición (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987). En tanto, la perspectiva sociocognitiva aportó la autorregulación como ingrediente decisivo para sustentar las diferencias entre los niveles de escritura (Zimmerman y Risemberg, 1997). Estas contribuciones replantearon la enseñanza que se sometía a las normas para pasar a la formación de escritores con pleno conocimiento del proceso y con objetivos claros.

El enfoque cognitivo sobre la escritura destaca que es un proceso en el que se vuelve a revisar y resolver problemas. Esto se ve en etapas como la planificación (generar ideas), la transcripción del texto y la evaluación, lo que implica un seguimiento constante. En esta propuesta se encuentran Flower y Hayes, quienes describen la escritura como un sistema de factores (memoria, entorno y procesos de control) que describen la dinámica de los escritores que pasan entre la creación y el cumplimiento de objetivos. Además, Bereiter y Scardamalia explican la existencia de un saber contar que viene con los escritores novatos, quienes se basan en la información disponible, y de un saber transformar que se visibiliza en los escritores expertos, los cuales sortean tensiones más específicas, como la elección de contenidos y la retórica para generar textos más elaborados (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987).

Seguidamente, otro marco fundacional de la escritura como proceso fue el enfoque sociocognitivo impulsado por Zimmerman y Risemberg. Desde este enfoque, se propone a la escritura basada en un nivel de autorregulación, ya sea ambiental, conductual o encubierta, desde donde se gestionan las metas, el tiempo, los recursos, así como el monitoreo del escritor respecto de su obra y los ajustes necesarios para su mejora.

De este modo, la distancia entre los escritores novatos y expertos no se basa solo en el dominio del lenguaje; más bien, se trata de la capacidad de poder gestionar la planificación, el monitoreo y la evaluación de la composición del texto (Zimmerman y Risemberg, 1997). En general, estos autores y sus propuestas consolidaron una pedagogía focalizada en procesos, estrategias y estructuras metacognitivas para la elaboración y la mejora de la escritura.

A partir de esto, se puede señalar que el proceso del aprendizaje de la escritura es continuo, dinámico, además de recursivo, y comprende las etapas de planificación, redacción, revisión y edición. Su comprensión y estudio se fundamenta en varios paradigmas importantes, como se muestran anteriormente, que dieron a conocer la complejidad y el foco de estudio, entre ellos, el enfoque cognitivo, desde donde la escritura se define como un acto mental en el que una persona planea, redacta, revisa y edita un texto (Flower y Hayes, 1981). Desde este paradigma, la escritura puede comprenderse como una acción mental que tiene varias facetas metacognitivas, como la mediación y la introspección, además de la metacognición, porque un escritor tiene que recordar lo que ha aprendido

anteriormente sobre un tema y sobre cómo es la estructura y la gramática del texto que debe producir. Desde este marco, componer un texto no es únicamente la repetición de razonamientos previamente expresados, sino un acto activo que pone en funcionamiento un conjunto de procesos cognitivos.

En el ejercicio de la escritura se van configurando bloques que, en su combinación, permiten presentar ideas más complejas, como, por ejemplo, recuerdo de información almacenada en memoria a largo plazo, orden en una estructura lógica y establecimiento de metas para el texto, como la intención y los objetivos que se desean alcanzar, tomando en cuenta a los destinatarios (Flower y Hayes, 1981).

Durante la planificación, los niños y las niñas tienen una guía que proporciona a los alumnos pautas básicas, como el tema o los personajes, la acción, los lugares en donde se desarrolla la historia y cómo finaliza el texto. Sin embargo, en el ámbito secundario, los alumnos son más autónomos en sus esbozos de planificación y se organizan mejor con respecto a esos diversos recursos y estrategias, lo que aumenta la efectividad y la calidad del texto (Figuerola, 2004). Por otro lado, algunos alumnos en la etapa oral parece que solo intentan generar ideas para crear la historia en función de lo que escuchan y olvidan completamente organizar lo que se dice.

A pesar de esto, McCutchen (2006) agrega que los alumnos suelen estar más preocupados por la intención comunicativa y los destinatarios cuando realizan tareas de escritura, lo que reafirma la relevancia de prestar atención a la situación de los alumnos, sus motivaciones y las demandas que surgen en su conducta.

En la etapa de planificación, el escritor determina el objetivo y la forma del texto, al tiempo que desarrolla de manera activa las ideas en palabras en la parte de redacción. Por su parte, la revisión del texto resulta ser crucial, más que nada, para asegurar que mejoran el texto y su claridad y precisión, así como la estructura y normas lingüísticas y gramaticales. Esto, en consecuencia, hace que la escritura sea un proceso de aprendizaje constante, ya que el escritor no solo elabora textos, sino que mejora sus habilidades comunicativas. Según Bereiter y Scardamalia (1987), el proceso de escritura se compone de tres partes: planificación, redacción (o textualización) y revisión. En la planificación se determina que

es inscripto, en la redacción se desarrolla el primer borrador y en la revisión se aposenta y se asegura el correcto uso de los recursos gramaticales y lingüísticos.

Asimismo, la textualización tiene una complejidad significativa que debe considerarse respecto a su alcance y propósito en el proceso de escritura. Como observan Figueroa y Simon (2011), “la textualización implica pasar de una organización jerárquicamente ordenada del significado (en la mente, en el caso de un escritor competente) a una estructura ordenada de forma lineal (en una hoja de papel o en una pantalla de computadora)” (p. 23), lo que conlleva satisfacer una serie de exigencias perceptuales-motoras como la ejecución gráfica de las letras, y demandas cognitivo-lingüísticas como la elección de vocabulario y la construcción de oraciones. En este paso, el estudiante realiza una operación en la que las ideas y pensamientos previamente ordenados durante la planificación se expresan en el idioma elegido a través del habla o la escritura. En otras palabras, la textualización es la transformación de tales ideas en un texto escrito coherente y organizado, que expresa lo que el escritor ha entendido.

Por último, según Sánchez (2002), para tener una mejor redacción en el texto, es necesario revisar el documento, lo que permite eliminar todos los errores e irregularidades que se presenten en el contenido y la estructura del texto. Este procedimiento posibilita “el hábito de someter a examen la propia escritura” (p. 6), lo que es fundamental para que los escritores competentes puedan mejorar su redacción. Desde la psicología, los neurocientíficos demuestran que los redactores experimentados siempre revisan lo que escriben sin parar. Por su parte, Figueroa y Simon (2011) hacen también hincapié en que la revisión puede a su vez implicar la reescritura de un texto para una mejor corroboración de que las ideas expresadas en palabras corresponden a las del escritor. Bereiter y Scardamalia (1987) señalan que la revisión es el proceso mediante el cual el escritor contrasta el texto con lo que está presente en su mente. Este acto es comandado con la intención de encontrar discrepancias y problemas, además de solucionarlos. En contraste con el desconocimiento de muchos, este proceso exige muchísimo esfuerzo cognitivo y se manifiesta plenamente solo en la adultez (Kellogg, 2008). En realidad, hay evidencias que indican que los alumnos más jóvenes tienen una notable falta de capacidad para encontrar problemas y soluciones durante el acto de la revisión (Aznarez, 2022).

CAPÍTULO III:

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Existen múltiples investigaciones relevantes que han transformado la perspectiva tradicional de la enseñanza de la escritura, que se enfocaba en seguir normas correctas. En la actualidad, la escritura se comprende más como una actividad mental y social, así como un proceso. En particular, los modelos cognitivos fueron quienes describieron la escritura como un proceso que es estratégico, recursivo y orientado a metas de composición (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987).

Por su parte, la perspectiva sociocognitiva incluyó la autorregulación como un elemento clave para mantener las diferencias entre los niveles de escritura (Zimmerman y Risemberg, 1997). Estas aportaciones hicieron que la enseñanza, que antes estaba sometida a normas, ahora se enfocara en formar escritores con un entendimiento completo del proceso y con metas definidas. La perspectiva cognitiva acerca de la escritura subraya que se trata de un proceso en el cual se revisan y solucionan problemas nuevamente. Esto se observa en fases como la planificación (la creación de ideas), la transcripción del texto y la evaluación, las cuales requieren un monitoreo continuo.

En esta propuesta se encuentran Bereiter y Scardamalia, quienes explican la existencia de un saber contar que acompaña a los escritores novatos, el cual se fundamenta en la información disponible o previa. Este saber luego da paso a una segunda fase, denominada saber transformar, que emerge en los escritores expertos. En este punto, ellos deben lidiar con tensiones más concretas, como la selección de contenidos y la retórica para producir textos más complejos (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987). Además, Flower y Hayes describen la escritura como un sistema de factores (entorno, memoria y procesos de control) que caracterizan la dinámica entre creación y cumplimiento de metas. Por su parte, la perspectiva sociocognitiva promovida por Zimmerman y Risemberg constituye otro marco fundamental para el proceso de escritura.

Desde esta perspectiva, se enfatiza que la escritura está fundamentada en un grado de autorregulación, sea encubierta, conductual o ambiental. Las metas, los recursos y el tiempo se administran desde este nivel. Además, se contempla el seguimiento que realiza el

autor sobre su trabajo y las modificaciones pertinentes para su perfeccionamiento. Así, la diferencia entre los escritores novatos y los expertos no radica únicamente en el dominio del lenguaje, sino que se relaciona con la capacidad de manejar la planificación, el seguimiento y la evaluación de la elaboración textual (Zimmerman y Risemberg, 1997). En términos generales, los planteamientos de estos autores y sus conceptos se enfocan en métodos, tácticas y estructuras metacognitivas para generar y optimizar la escritura. Se puede afirmar que el proceso de aprender a escribir es continuo, dinámico y recursivo, e incluye las fases de planificación, redacción, revisión y edición.

Como se ha expuesto previamente, su entendimiento y análisis se basan en diversos paradigmas relevantes que revelaron la complejidad y el enfoque de estudio. Entre ellos, el enfoque cognitivo, que establece que la escritura es un acto mental en la que una persona planea, redacta, revisa y edita un texto (Flower y Hayes, 1981). Desde esta perspectiva, se puede entender la escritura como una actividad mental con diversas dimensiones metacognitivas, como la introspección y la mediación. Un escritor, además de la metacognición, debe tener en cuenta lo que ha aprendido previamente acerca de un tema y sobre la gramática y estructura del texto que necesita elaborar.

Desde esta perspectiva, escribir un texto no es simplemente repetir ideas que ya se han expresado antes, sino un proceso activo que manifiesta una serie de procesos cognitivos. En el proceso de escribir, se forman bloques que, al combinarse, posibilitan exponer ideas más complejas. Por ejemplo, organizar en una estructura lógica la información que se recuerda de memoria a largo plazo y establecer objetivos para el texto, como las metas y la intención que se quieren lograr, considerando a los destinatarios (Flower y Hayes, 1981). En el proceso de planificación, los niños y las niñas cuentan con una guía que les ofrece a los estudiantes indicaciones fundamentales, como la acción, el tema o los personajes, así como los lugares en los que ocurre la historia y el desenlace del texto.

No obstante, en el nivel secundario, los estudiantes son más independientes al esbozar su planificación y se organizan mejor en relación a esas variadas estrategias y recursos, lo cual mejora la calidad y efectividad del texto (Figuerola, 2004). Por otro lado, parece que algunos estudiantes en la etapa oral simplemente se esfuerzan por generar ideas para desarrollar la historia según lo que oyen y dejan de lado la organización de lo que se dice. Sin embargo, McCutchen (2006) indica que cuando los estudiantes hacen tareas de

escritura, tienden a preocuparse más por la intención comunicativa y el público destinatario. Esto confirma la importancia de observar el estado de los estudiantes, sus motivaciones y las exigencias que surgen en su comportamiento.

Durante la fase de planificación, el autor define el propósito y la estructura del texto, mientras que en redacción transforma activamente las ideas en palabras. La revisión del texto es esencial, especialmente para garantizar su claridad y precisión, así como para mejorar su estructura según las reglas lingüísticas y gramaticales. Como resultado, la escritura se convierte en un proceso de aprendizaje continuo, pues el escritor no solo crea textos, sino que también perfecciona sus capacidades comunicativas. El proceso de escritura, de acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), se divide en tres etapas: la planificación, la redacción (o textualización) y la revisión.

La planificación define lo que es inscripto; el primer borrador se desarrolla en la redacción y, durante la revisión, se asegura que los recursos lingüísticos y gramaticales sean utilizados de forma adecuada. Además, es importante tener en cuenta la complejidad significativa de la textualización en relación con su finalidad y alcance durante el proceso de escritura. Figueroa y Simon (2011) señalan que "la textualización supone pasar de una organización jerárquica del significado en la mente, si se trata de un escritor competente, a una estructura lineal (ya sea en una hoja de papel o en la pantalla de un ordenador)" (p. 23). Esto implica el cumplimiento de ciertas demandas motoras-perceptuales, como escribir las letras gráficamente, y también exige satisfacer requerimientos cognitivo-lingüísticos, como seleccionar vocabulario y formar oraciones.

En esta etapa, el alumno lleva a cabo una operación en la que las ideas y reflexiones previamente organizadas durante la planificación se comunican en el idioma escogido, ya sea por medio de la escritura o el habla. En otras palabras, la textualización es el proceso de convertir esas ideas en un texto escrito que esté bien organizado y sea coherente, logrando así expresar lo que el autor había comprendido. Finalmente, a fin de que el texto tenga una redacción más adecuada, resulta imprescindible revisar el documento, lo cual posibilita corregir los errores y las incongruencias que surjan en la estructura y el contenido del texto (Sánchez, 2002).

Esta práctica permite "el hábito de someter a examen la propia escritura" (p. 6), lo que es esencial para que los autores competentes perfeccionen su escritura. Los neurocientíficos han verificado, desde la psicología, que los redactores con experiencia nunca dejan de revisar lo que escriben. Figueroa y Simon (2011), por su parte, destacan que la revisión también puede conllevar reescribir un texto para corroborar mejor que las ideas expresadas en palabras corresponden a las del escritor. De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), la revisión es el procedimiento a través del cual el escritor compara el texto con lo que tiene en mente.

Este procedimiento se dirige con el propósito de hallar y resolver inconvenientes y discrepancias. Este proceso, que requiere un gran esfuerzo cognitivo, se presenta completamente solo en la adultez (Kellogg, 2008). Según Aznarez (2022), en la realidad se ha demostrado que los estudiantes más jóvenes tienen una notable incapacidad para detectar problemas y encontrar soluciones durante el acto de revisión.

3.1. Evidencia empírica

Se han realizado estudios importantes que examinaron la conexión entre el desarrollo de la capacidad de escribir y la retroalimentación, empleando métodos cualitativos y cuantitativos. Las pruebas más actuales confirmaron la importancia que el análisis detallado de la retroalimentación tiene en los avances recientes de la didáctica de la escritura.

En este contexto, sobresale el trabajo de Saravia (2022), que se planteó la meta de detectar las clases de retroalimentación en la instrucción y el aprendizaje de la escritura y, a partir de ello, describir las actividades de retroalimentación. Su estudio utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, en el que se aplicaron las técnicas de observación y entrevista. La investigación halló que la retroalimentación es un proceso esencial para el acercamiento autónomo de los alumnos del tercer grado de primaria para alcanzar las metas previstas y para la autorregulación de sus aprendizajes. Ya sea mediante preguntas, modelamientos o autocorrección, este proceso juega un papel significativo en el fortalecimiento de esta capacidad.

Por otro lado, en relación con los datos cuantitativos, el trabajo de Picón y Olivos (2021) sugirió un modelo de retroalimentación formativa para optimizar la enseñanza de los alumnos de educación primaria. Este modelo se fundamentó en evaluar cómo se interpretaba

la información y cómo interactuaban docentes y estudiantes. La investigación se llevó a cabo con una muestra no probabilística de 34 estudiantes de cuarto grado del nivel primario. Se detectó que el 8 % de los estudiantes llegó a los aprendizajes esperados en el campo de la comunicación con regularidad, el 15 % informó que tuvo logros casi siempre, y el 77 % se distribuyó entre las categorías “a veces”, “casi nunca” y “nunca”. La necesidad de tener estrategias de retroalimentación que no solo fueran comunes, sino también relevantes, fue recogida por la evidencia. Esto proporcionó un respaldo empírico a la inclusión de un esquema de retroalimentación formativa diseñado específicamente para mejorar las habilidades y el desempeño académico del alumnado en clase.

Con un propósito parecido, Elguera (2024) determinó la relación entre el uso de retroalimentación formativa y la habilidad de los estudiantes de cuarto grado de una escuela en Chiclayo para generar textos escritos. Se utilizó, con tal propósito, un diseño no experimental de tipo transversal, con una perspectiva cuantitativa y básica, que busca establecer correlaciones. La muestra del estudio estuvo constituida por 40 alumnos escogidos con un muestreo no probabilístico. Para la recopilación de datos, se empleó una ficha de observación. Los hallazgos mostraron que la calidad del texto escrito y la retroalimentación formativa tenían una correlación positiva alta, siendo la etapa de planificación la que tuvo la correlación más alta. Este resultado indica que hubo un impacto significativo de la retroalimentación en el proceso de redacción.

En cuanto a la textualización de ideas, un coeficiente de correlación de 0,903 arrojó la prueba que respalda la hipótesis acerca del impacto principal que tiene retroalimentar en la configuración y articulación de los argumentos escritos, lo que resalta su papel crucial en mejorar la coherencia y cohesión del texto final. En cuanto al aspecto reflexivo, se observó una correlación moderada de $r = 0,562$. Esto mostró que el impacto de la retroalimentación en los procesos metacognitivos de los alumnos fue significativo, aunque proporcionalmente menos fuerte que en la construcción textual.

Se sugirió así una mediación cognitiva menos amplia en términos de autoevaluación y control estratégico. Sin embargo, un análisis adicional de las frecuencias reveló que la mayor parte del alumnado estaba todavía en niveles básicos y medios en todas las dimensiones antes referidas. Esto indicó que la retroalimentación formativa no se estaba aplicando de manera sistemática ni sostenible en las prácticas del proceso de enseñanza-

aprendizaje analizadas. En ese sentido, se determinó que, si bien la retroalimentación formativa puede impulsar avances en la escritura, no fue apropiada para fortalecer prácticas avanzadas de redacción. Esto limitó el progreso esperado en la producción textual de los alumnos, según los resultados analizados.

Asimismo, Prado y Pérez (2021) identificaron las prácticas de retroalimentación utilizadas por una profesora de español en un ambiente de producción textual con alumnos de tercer grado de secundaria, en México. La investigación, con un enfoque cualitativo, utilizó el diseño de un estudio de caso y fusionó el análisis de textos elaborados por los alumnos con entrevistas semiestructuradas a la docente y a tres estudiantes escogidos.

Para lograr este objetivo, se recolectaron 32 textos finales provenientes de un proyecto didáctico enfocado en el desarrollo de competencias de escritura. Los autores notaron que la retroalimentación se llevó a cabo principalmente a través de la adición de anotaciones normativas, el uso de marcas gráficas y la implementación de calificaciones. No obstante, se identificaron restricciones importantes en cada uno de estos métodos. La práctica de los comentarios textuales, que fue predominante en la corrección de tareas, se enfocó en señalar errores y no incluyó, en muchas ocasiones, la presentación de guías precisas que respaldaran el proceso de aprendizaje.

Respecto a las marcas gráficas, si bien en algunas ocasiones ofrecieron un diagnóstico que fomentó la reflexión, su implementación fue fragmentada y no funcionó como agente catalizador de procesos de autorregulación efectivos entre los alumnos. La calificación, instrumento que refleja el desempeño de manera más evidente, se distinguió frecuentemente por la falta de criterios claros y articulados, lo cual llevó a los alumnos a cuestionarse sobre los elementos que estructuraron su progreso y las áreas que debieron ser abordadas en consecuencia. Por el contrario, a pesar de que los procedimientos de diagnóstico incluyeron el cumplimiento de cuestionarios de devolución en cada etapa, dichos instrumentos no proporcionaron a los estudiantes un nivel adecuado de claridad y especificidad para determinar correctamente la discrepancia entre el comportamiento observado y el estándar esperado.

Los hallazgos demostraron que la retroalimentación brindada por los profesores en el dominio de la escritura no se relacionó con lo que se había establecido en el diseño

curricular, lo cual limitó su habilidad para producir avances significativos en el rendimiento académico de los alumnos.

Calvi (2019), también en esa misma línea en su tesis de grado en Perú, tuvo como meta determinar cuán eficaz era un sistema de retroalimentación eficiente para aprender a escribir entre alumnos de quinto grado de secundaria. Con el fin de alcanzar este propósito específico, la investigación instruccional incluyó a un grupo de 25 alumnos de una institución privada en Lima y utilizó una estrategia metodológica mixta que incorporó un estudio de caso cualitativo.

Para ello, se formaron dos grupos emparejados intencionalmente según su rendimiento anterior: uno de ellos recibió retroalimentación individual y también en forma de taller con pares, mientras que el grupo control fue evaluado a partir del instrumento de evaluación desglosado por criterios. Las pruebas empíricas presentadas, respaldadas simultáneamente por entrevistas y registros textuales, mostraron que los alumnos que recibieron la interacción retroalimentativa personalizada aumentaron de forma significativa sus índices de competencia escrita en comparación con sus pares del grupo control, quienes apenas experimentaron cambios en sus patrones de rendimiento en esos mismos indicadores. En la gestión de la segunda edición de la evaluación, este beneficio se intensificó dentro del rendimiento de un subgrupo de estudiantes concentrados.

Además, se verificó que la retroalimentación brindada de manera colectiva o en grupo fomentó el aprendizaje al motivar a los alumnos a reflexionar críticamente sobre sus propios errores y a capitalizar los ejemplos presentados por sus compañeros. Se determinó que la retroalimentación eficaz, tanto a nivel individual como grupal, fue un factor relevante en el desarrollo de las destrezas de escritura de los alumnos.

En resumen, la investigación reveló que los docentes proporcionaron una retroalimentación más efectiva cuando usaron comentarios más directos y empáticos y atendieron a sus alumnos de manera adecuada para que estos realizaran correcciones más eficaces en su trabajo escrito.

Corvalán *et al.* (2024) llevaron a cabo una investigación en un colegio privado de Chile, con veintitrés alumnos de séptimo básico, y examinaron las opiniones de los estudiantes sobre la retroalimentación que recibían en sus producciones escritas. Los

resultados mostraron una retroalimentación que fue valiosa, exacta y explícita, enfocada en mejorar el texto. Se consideró un estímulo motivacional y una guía eficaz durante los procesos de redacción; de este modo, se fortaleció la idea de incorporar prácticas de retroalimentación formativa en las rutinas diarias del aula. La intervención tuvo una duración de dos semanas y se dividió en tres fases claramente definidas que abarcan todo el proceso: la etapa anticipatoria, la fase central y la etapa posterior a la intervención. Durante estas etapas, se recolectaron los datos mediante encuestas realizadas a los alumnos antes y después de la intervención. Además, se elaboró un borrador de una noticia, para el cual la docente y los compañeros de clase proporcionaron a los estudiantes retroalimentación oral. Finalmente, los estudiantes se evaluaron a sí mismos con base en unos criterios de evaluación nítidos. De acuerdo con el resultado final, la percepción de los alumnos acerca del *feedback* que recibían sufrió un cambio radical.

Antes de la intervención, solo el 26 % de los estudiantes afirmaba que siempre se ofrecía algún tipo de sugerencia durante la fase de escritura; después de la intervención, en cambio, este porcentaje aumentó al 70 %. Además, el 74 % de los alumnos demostró que la evaluación que obtuvieron en todos sus trabajos se basó en criterios claros, en comparación con el 26 % que tenía esta percepción antes de implementar la intervención. Después de la intervención, se observó un aumento adicional en la percepción de que los comentarios son brindados oportunamente. Este crecimiento se reflejó en el hecho de que la proporción de encuestados pasó del 48 % al 74 %. Las evidencias que este estudio ha proporcionado han resaltado la urgencia de incluir directrices de retroalimentación sistemática en los ámbitos académicos formales.

La implementación de este programa demostró que, al integrar criterios de evaluación explícitos y complementarlos con guías pedagógicas, los estudiantes reinterpretaron la valoración como un momento para reflexionar metacognitivamente y ajustar estratégicamente sus recorridos de aprendizaje. Esta reinterpretación provocó una identificación consciente y progresiva de las áreas que necesitaban ser mejoradas. La cultura deliberativa de autoevaluación y evaluación entre pares se hizo posible gracias a la exposición constante a estándares de éxito, así como a la implementación sistemática de dispositivos procedimentales en la rutina diaria. De esta manera, la calificación dejó de ser una meta estática y se convirtió en un recurso operativo que impulsó el aprendizaje. Esto les

permitió entender mejor lo que se esperaba de ellos y qué tenían que hacer para optimizar su desempeño académico.

Por último, el estudio concluyó que, en las circunstancias presentes, el modelo más clásico de un profesor como único evaluador probablemente es inadecuado. Para examinar los efectos a largo plazo de un *feedback* efectivo sobre la calidad de las composiciones escritas, se propuso en investigaciones futuras ampliar el tamaño de la muestra y la duración de la intervención. Por lo tanto, los estudios realizados acerca de la retroalimentación en el proceso de aprender a escribir enfatizan que, para fomentar las competencias en los alumnos, es imprescindible que la retroalimentación esté bien definida, es decir, que sea clara, precisa y específica.

Los estudios de Picón y Olivos (2021) y Pérez y García (2019) indican que la retroalimentación escrita tiene un impacto positivo en el progreso de las composiciones estudiantiles, ya que evidencian una mejora en la calidad de la escritura del alumnado tras aplicar estrategias de retroalimentación formativa. Además, estos estudios destacan la importancia de contar con una retroalimentación estructurada que posibilite a los estudiantes identificar sus fallos y aprender a corregirlos de tal manera que se afiance su autorregulación en el proceso de escritura.

Como resumen, se verifica que una retroalimentación efectiva cambia las habilidades de redacción, la comprensión del proceso y la motivación externa para estudiar, como lo demuestra el trabajo de Corvalán *et al.* (2024). Además, Calvi (2019), Prado y Pérez (2021) y Elguera (2024) sostienen que la necesidad de un enfoque integral que fomente los procesos de retroalimentación, tanto individual como grupal, es importante debido a que la retroalimentación basada en la colaboración y la autovaloración permite a los alumnos darse cuenta de sus errores y utilizarlos como materia prima para su aprendizaje.

3.2. Desafíos de la retroalimentación en el aprendizaje de la escritura

Ahora bien, lo que autores como los mencionados anteriormente han aportado no solo permite conocer los avances que se han logrado en cuanto a retroalimentación para la enseñanza de la escritura en diferentes niveles educativos, sino que también da lugar a reconocer cuáles son los desafíos que aún quedan por resolver y que son vigentes para ser abordados desde la investigación y la práctica pedagógica. En esa línea, la retroalimentación

es una estrategia pedagógica de efectividad comprobada en el aprendizaje de la escritura, pero que enfrenta desafíos. De ellos, dos son neurálgicos, como afirman Santamaría y Núñez (2021). El primero se refiere a la variedad de criterios no estandarizados que el profesorado usa para valorar o entender la producción textual, generando inconsistencias, confusión y desmotivación. El segundo problema surge de la vaguedad que caracteriza a las descripciones, en algunos casos provocada por el uso de un juicio valorativo.

Esta vaguedad no surge de una intención deliberada de generar ambigüedad, sino que muchas veces resulta de la presión del tiempo en la práctica y de la falta de modelos de formulación precisa a los que el profesor se acostumbra en su formación. Más allá de lo deseable, el currículo actual no proporciona directrices explícitas sobre cómo elaborar y transferir los comentarios, generando inconsistencias que el estudiante debe resolver a medida que aprende, en condiciones que a menudo resultan adversas. Sin esta guía, los estudiantes generalmente ven limitada su capacidad para traducir y adaptar las recomendaciones en acciones concretas y efectivas de mejora, con lo que se diluye el potencial transformador que la retroalimentación puede generar en el aprendizaje. Brookhart (2008) indica que los estudiantes que reciben retroalimentación vaga o demasiado genérica rara vez obtienen información que señale cambios específicos para mejorar su trabajo escrito.

Este problema se intensifica cuando la retroalimentación no es inmediata y, por lo tanto, el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje disminuye. La retroalimentación debe ser inmediata, en el momento en que los estudiantes están trabajando, para que los aprendices puedan integrarla al revisar y modificar el documento (Graham, 2006). La falta de retroalimentación equilibrada para verificar errores y reconocer aciertos es otro desafío. La retroalimentación negativa puede ser demasiado severa y desmotivar a los estudiantes, pero también la retroalimentación reduccionista, que solo se centra en lo positivo, es perjudicial porque, sin marcar metas, no mejoran. Cowie y Bell (1999) plantean que dar retroalimentación de manera crítica debería ser como decir algo bueno y ofrecer una sugerencia de cambio para mejorar la habilidad. El desafío está entonces en equilibrar para desarrollar, no para encasillar al estudiante en la crítica.

También es crucial discutir la retroalimentación y su influencia en el desarrollo de la escritura de los estudiantes. Para ello, debe existir formación permanente del profesorado

en cómo usar las técnicas de retroalimentación desde un marco específico, explícito y constructivo para que el alumnado identifique sus fortalezas y en qué debe mejorar (Hattie y Timperley, 2007). Pero también los profesores deben trascender la revisión de aspectos superficiales, como la ortografía, la gramática o la puntuación, a unos comentarios que ajusten la organización global del texto, la cohesión y coherencia temática, el estilo comunicativo o el uso de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la argumentación (Sadler, 1989). Este tipo de retroalimentación invita a los estudiantes a tomar las riendas de su aprendizaje y desarrollar sus habilidades de autorregulación en la escritura.

Otro punto importante es la retroalimentación formativa en vez de las calificaciones. Los profesores deben acompañar a los estudiantes en todo el proceso de escritura, desde la reflexión hasta la planificación, la escritura y la revisión (Brookhart, 2008). Ello implica que los alumnos obtendrían retroalimentación en el proceso de sus trabajos para mejorarlos y modificarlos en el camino. Por ello, la apuesta por la retroalimentación formativa es inevitable por el impacto en el aprendizaje significativo. Esto se debe a que se enfoca en el proceso y no solo en el resultado (Cowie y Bell, 1999).

De este modo, los alumnos pueden aprovechar la retroalimentación y mejorar sus habilidades para escribir a través de los ciclos de retroalimentación e instrucción. En la era actual, obtener retroalimentación de ambientes colaborativos de aprendizaje es una tarea sencilla. Las formas de revisión entre pares hoy tan difundidas implican pasar a los estudiantes de la simple corrección de sus textos a los revisores conscientes de los textos de sus compañeros. Esta interacción, mediada por plataformas digitales, permite espacios metacognitivos explícitos, donde los estudiantes son guiados para reflexionar sobre sus propios procesos de escritura y, tácitamente, para apropiarse de conocimientos que solo se revelan en el acto de dar y recibir crítica constructiva.

La evidencia apoya que, en el marco de tales diálogos, la atención se compromete conjuntamente a dirigir la mejora de los aprendizajes que en ese momento se hacen evidentes y susceptibles de ser transferidos entre los participantes (Wanner y Palmer, 2018). Además, el comentario informal entre pares crea una atmósfera de camaradería en la que da gusto escribir. Pero el reto es garantizar que la retroalimentación entre pares sea lo suficientemente específica, constructiva y alineada con la rúbrica de evaluación, evitando que los comentarios vagos o erróneos confundan o desmotiven al estudiante.

CONCLUSIONES

1. La retroalimentación en la enseñanza de la escritura debe ajustarse a las necesidades de cada estudiante e integrar tanto aciertos como errores con el fin de perfeccionarlos. La capacitación continua de los docentes en estrategias de retroalimentación y en los principios de la enseñanza personalizada no solo mejora la calidad de las intervenciones, también impacta positivamente en el aprovechamiento de las actividades curriculares en otras áreas, al asegurar que la escritura sirva como herramienta para el desarrollo integral del estudiante.
2. Aprender a escribir es un proceso que va más allá de la práctica misma, pues involucra conocimientos previos y experiencias, así como el contexto del estudiante. Además, es un proceso que implica planificar, escribir, revisar y corregir, y que está influenciado por el uso de habilidades no solo cognitivas, sino también lingüísticas y metacognitivas del estudiante. Por otro lado, la variedad de tipologías textuales que pueden escribir representa una ayuda para la individualización de la enseñanza y para hacer al alumno consciente de su aprendizaje.
3. La retroalimentación es un eslabón esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, que permite a los estudiantes identificar tanto sus logros como las áreas de oportunidad y las estrategias específicas por mejorar. Su efectividad se basa en enlazar lo que hace actualmente con lo que espera lograr de su escritura a través de un aprendizaje más significativo, es decir, que va más allá de los errores gramaticales y estilísticos. En general, la retroalimentación enfocada en la acción y en la finalidad de la escritura puede cultivar la reflexión crítica y la capacidad del estudiante, convirtiendo la escritura en una oportunidad para la transformación personal y social.
4. Para que la retroalimentación cumpla su función formadora, debe ser específica, relevante y accionable, con sugerencias claras y alcanzables. Su naturaleza personalizada es igualmente inevitable y se adapta a las necesidades, las características y los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Para mejorar su impacto, se sugiere incluir procesos formales de autoevaluación y coevaluación. Esta combinación ayuda a la reflexión constante, la autorregulación y el desarrollo de habilidades cognitivas y

metacognitivas, que son esenciales para lograr un aprendizaje autónomo.

5. La escritura, no como aparición de un texto final, sino como un proceso, se desarrolla en la recursividad de planificación, redacción, revisión y reescritura. Al entender la escritura de esta manera, el texto se relaciona con aspectos cognitivos, lingüísticos, metacognitivos y sociales que ayudan no solo a la creatividad o al pensamiento crítico, sino también a crear significados en situaciones de coconstrucción. Por estar ubicada en un lugar protagónico del currículo, el saber escribir se convierte en una habilidad determinante para el éxito escolar y para el desarrollo personal.
6. La enseñanza de la escritura en la escuela primaria necesita nutrirse de diferentes paradigmas teóricos y estrategias adaptadas al desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional del estudiante. Esta integración significa que primero se deben automatizar habilidades simbólicas. Luego, con esa base, se pueden proponer tareas que ayuden a anticipar el proyecto del texto, a hacer una revisión crítica y a crear textos importantes. Son también determinantes la incorporación de actividades auténticas, la entrega de retroalimentación continua, la escritura colaborativa y la mediación de herramientas digitales que fomenten hábitos de autorregulación y disposición hacia la escritura en los primeros años escolares.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2010). *La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1207>
- Aznarez, M. (2022). La planificación y la revisión textuales en secundaria. Análisis de una tarea de escritura en colaboración. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 60(2), 15-38. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832022000200015
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. https://www.researchgate.net/publication/228836856_Formative_assessment_A_critical_review
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Los procesos de planificación y de revisión textuales. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832022000200015
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 1643-1647). Pergamon Press.
- Brookhart, S. (2008). *Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes*. Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Calvi, R. (2019). *La retroalimentación y su efecto en la calidad de escritura de los estudiantes de quinto de secundaria* [trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/c38e98ed-711d-496b-b66e-43fba239bd53>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro, N. y Fernández, G. (2024). *Narrativa sobre experiencias de retroalimentación a niños del segundo ciclo en docentes de una institución educativa pública de Huaral*. [trabajo de grado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/16252>
- Cedeño, E. y Moya, M. (2019). La retroalimentación como estrategia de mejoramiento del proceso formativo de los educandos. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/retroalimentacion-educandos.html>
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. *Educação e Pesquisa*. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3j8KsD9bkWNp449scG6xTMG/?lang=es>
- Contreras, P. y Zúñiga, M. (2017). *La retroalimentación como estrategia para el automonitoreo del aprendizaje*. Editorial Universitaria.
- Corvalán, P., Rivera, D., Olivares, C. y Núñez, K. (2024) Retroalimentación en el marco de la producción escrita: Análisis sobre las percepciones de estudiantes en el contexto escolar chileno. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41). http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322024000200166
- Cowie B. y Bell, B. (1999). *Un modelo de evaluación formativa en la enseñanza de las ciencias*. <https://es.scribd.com/document/515128313/B-Bell-B-Cowie-Evaluacion-Formativa-y-Educacion-en-Ciencias-Resena>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Downes, S. (2006). *Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Elguera, C. (2024). *Retroalimentación formativa y producción de textos en estudiantes del 4º grado de educación primaria de la Institución Educativa N.º 10797 Micaela Bastidas JLO – Chiclayo* [tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Monseñor Francisco Gonzales Burga"]. Repositorio Institucional EESPPMFGB.
- Elizondo, M. y Gallardo, M. (2018). La retroalimentación en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de docentes y estudiantes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35, 67-74.
- ERCE. (2019). *Reporte nacional de resultados de escritura*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/03/Per%c3%ba_Escritura_2019.pdf

- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-396. https://www.scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400389yscript=sci_arttext
- Figuroa, R. y Pérez, J. (2004). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73), 119-148.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- García, L. (2015). *La retroalimentación en el aula: Estrategias para su mejora*. Editorial Académica.
- Godoy, R. y Vásquez, J. (2022). *Lectoescritura y su influencia en el rendimiento* [trabajo de investigación de grado, Innova Teaching School]. https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/13/T860_46004202_B.pdf?sequence=1
- González, C. y Solovieva, Y. (2024). La importancia de la Función Simbólica para la adquisición de la lectura. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 17, 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.ifsa>
- González, M. y González, M. (2014). La retroalimentación en la educación superior: Percepciones de docentes y estudiantes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 45-52. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander and P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-477). Erlbaum. <https://goo.su/fhzmdYO>
- Graham, S. y Harris, K. R. (2019). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing research. *Educational Psychologist*, 54(3), 157-186. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1573156>
- Gutiérrez, R., Jiménez, E., y De Vicente, I. (2020). Efecto del trabajo cooperativo en el aprendizaje de la escritura mediante la implicación familiar. *Estudios sobre educación*, 39, 229-246. <https://doi.org/10.15581/004.39.229-246>
- Harris, K. (2025). Self-Regulated Strategy Development (SRSD): Research and practice. *Journal of Writing Research*, 17(2), 245-268.
- Harris, K. y Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.

- Harris, K. y Graham, S. (2009). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J. y H. Timperley. (2007). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://es.scribd.com/document/448829246/Hattie-y-Timperley-2007-El-poder-de-la-retroalimentacion-Espanol>
- Herdí, H., Pratama, R. y Sari, M. (2025). A systematic literature review of the latest instructional models for teaching English writing. *Perspectives in Education*, 43(2), 1-20. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v43.i2.1>
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lozano, J. y Támez, L. (2014). *La retroalimentación educativa: Un proceso continuo de mejora*. Ediciones Pedagógicas.
- Mayo, A. (2021). Recursos de evaluación de textos narrativos en educación primaria y análisis del feedback docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 92-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194267200005>
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Grahamy & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). The Guilford Press.
- Méndez, V. (2020, 20 de marzo). *Estrategias de lectura y escritura para niños de Primaria*. STABILO Aula. <https://stabiloaula.es/estrategias-de-lectura-y-escritura-para-ninos-de-primaria/>
- MINEDU. (2020). *¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura?* http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-_2Sec.-Escritura.pdf
- MINEDU. (2021). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Talleres gráficos del Minedu. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Moreno, J., Candela, A. y Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: Análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.007>

- Ojeda, L. (2016). *Propuesta de tratamiento curricular para la enseñanza de la producción de textos en el VII ciclo de educación básica regular (EBR)* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP.
- Pérez, M., Enríquez, J., Carbó, J. y Gonzáles, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/98918>
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Proteo.
- Picón, L. y Olivos, F. (2021). La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de institución nivel primario - Chiclayo. *Revista Científica TZHOECOEN*, 13(1), 24-36. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1869>
- Piñón, E. (23 de septiembre de 2020). *La importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje*. LIRMI. <https://blog.lirmi.com/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- 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. *Diálogos sobre educación*, 12(23), 1-30. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.782>
- Quezada, S. y Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rotaeche, M. (2019, 6 de abril). *BID Mejorando vidas*. BID Mejorando vidas. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/escritura-para-ninos/>
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sánchez, I. (2002). Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita N.º 1. Fedupel.
- Santamaría, J. y Núñez, P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lengua y Habla*, (25), 242-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8223770>
- Saravia, F. (2022). *Prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria* [tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP.

- Segovia, J. y Guerra, E. (2019). Calidad en la retroalimentación educativa: Principios y prácticas efectivas. *Revista de Investigación Educativa*, 12(3), 45-58.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Torres, C. (2022). *Retroalimentación en educación: qué es, características y beneficios*. Umaximo. <https://www.umaximo.com/post/retroalimentacion-en-educacion-que-es-caracteristicas-y-beneficios>
- UMC. (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Talleres gráficos del Minedu. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/EM-2013-VERSION-15072016.pdf>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En blanco y negro*, 5(2), 20-24. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Van der Kleij, F., Schildkamp, K. y Eggen, T. (2015). The effects of feedback in a learning environment for the development of writing skills. *Educational Psychology Review*, 27(2), 289-316. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9260-x>
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F. y Simons, R. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wanner, T. y Palmer, E. (2018). Autoevaluación formativa y de pares para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: los factores cruciales del diseño, la participación docente y la retroalimentación. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7).
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. y Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson y R. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge University Press.