

**TEORÍAS PERSONALES SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN EN
ESCRITURA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA VISIÓN DOCENTE¹**

PERSONAL THEORIES ABOUT FEEDBACK IN WRITING: AN
APPROACH FROM THE TEACHING PERSPECTIVE

Sindy Marisel Sagredo-Ortiz

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

ssagredo@doctoradoedu.ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3564-8988>

Mónica Tapia-Ladino

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

mtapia@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2951-1798>

Steffanie Francisca Kloss Medina

Universidad Viña del Mar, Chile

Centro Regional de Inclusión e Innovación Social (CRIIS)

steffanie.kloss@uvm.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>

¹ Las autoras agradecen el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. ANID-PFCHA/Doctorado Nacional/2018-21180632. Doctorado en Educación en Consorcio-Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y a Fondecyt Regular N° 1180586 (2018-2021).

RESUMEN: La visión que tienen los docentes de escuela respecto de la retroalimentación escrita aún constituye un fenómeno poco abordado. Sobre esa base, esta investigación buscó caracterizar las teorías personales sobre la retroalimentación de profesores que enseñan escritura en educación secundaria en Chile, antes y después de una experiencia de perfeccionamiento. La metodología utilizada fue cualitativa en un estudio de caso con tres docentes de Lenguaje y Comunicación, que ejercen en establecimientos públicos de tres regiones del sur de Chile, a través de entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos se realizó con el software cualitativo Nvivo versión 12. Los resultados indican que el discurso pedagógico de los profesores presenta un replanteamiento respecto de los obstáculos y facilitadores de la enseñanza de la escritura cuando se proveen instancias de acompañamiento y reflexión sobre la praxis docente para enseñar a escribir.

PALABRAS CLAVE: Teorías personales, retroalimentación, escritura, docentes, enseñanza secundaria.

ABSTRACT: The vision that schoolteachers have regarding written feedback is still a poorly addressed phenomenon. On that basis, this research sought to characterize the personal theories about feedback of teachers who teach writing in secondary education in Chile, before and after an improvement experience. The methodology used was qualitative in a case study with three Language and Communication teachers, who work in public establishments in three regions in southern Chile, through semi-structured interviews. The data analysis was carried out with the qualitative software Nvivo version 12. The results indicate that the teachers' pedagogical discourse presents a reconsideration regarding the obstacles and facilitators of teaching writing when instances of support and reflection on the teaching praxis to teach writing.

KEYWORDS: Personal theories, feedback, writing, teachers, secondary education.

Recibido: 22 de febrero de 2024

Aceptado: 18 de julio de 2024

INTRODUCCIÓN

Es común que los docentes ofrezcan retroalimentación oral o escrita a sus estudiantes en las diferentes actividades de aprendizaje. En especial, es frecuente ofrecerla durante el desarrollo de tareas de escritura. Sin embargo, aunque los profesores no necesariamente hayan recibido formación al respecto, cuentan con teorías personales referidas al proceso y formas de retroalimentar los textos escritos por sus estudiantes, posiblemente asociadas a su formación inicial, el perfeccionamiento o capacitación y la propia experiencia profesional (Borg 88).

La producción de textos escritos constituye un proceso de carácter complejo, cuyo aprendizaje se desarrolla de manera progresiva y por fases (Sagredo-Ortiz et al. 18). En dicho proceso la revisión y la mejora constante son tareas que exigen manejo y utilización de una amplia gama de técnicas y recursos, tanto por quien aprende como por quien enseña. En este sentido, el docente debe actuar como colaborador, asesor y lector y ofrecer retroalimentación constante a los escritos de sus estudiantes (Ávila-Reyes y Calle-Arango 3; Corcelles et al. 353). Entendemos por retroalimentación la información tanto retroactiva (*feedback*) como proactiva (*feedforward*) que permite la interacción entre alumno y profesor con el fin de perfeccionar el desempeño escrito (Anijovich y Cappelletti 29). Su importancia radica tanto en promover el análisis y evaluación de las ideas como en facilitar la formulación de preguntas y el desarrollo del pensamiento.

Existen variados estudios sobre teorías personales de los docentes que enseñan idiomas, también llamado *teacher cognition in language teaching*, las que revelan que los constructos mentales determinan el actuar docente (Borg 81). En efecto, los hallazgos demuestran que los profesores cuentan con ideas construidas sobre la base de la experiencia profesional, la formación inicial, la capacitación, entre otros; las que parecen influenciar su desempeño y sus decisiones pedagógicas (Freeman 610). Estas últimas dependen del pensamiento activo del docente respecto de su rol como instructor en un determinado contexto de enseñanza y también de las conexiones con la experiencia vivida. Todo ello hace posible una reconceptualización de las ideas, que permite una

evolución o replanteamiento, en términos de su reorganización como un sistema o conjunto de constructos que subyacen a la acción pedagógica (Borg 160; Burns et al. 588; Kubanyiova y Feryok 438).

En Chile, las investigaciones de Correa Pérez et al. (180) y Sagredo-Ortiz et al. (“Enseñanza” 89) comprueban que los docentes en etapa escolar, tanto en primera como en segunda lengua, le asignan alta importancia a la escritura; sin embargo, el conocimiento de cómo se desarrolla este proceso en el aula es escaso, más aún si se aborda la retroalimentación escrita. Sobre esa base, es relevante conocer las teorías personales que poseen los docentes sobre enseñanza de la escritura y la función asignada por estos a la retroalimentación.

Según el contexto descrito, es importante comprender mediante teorías personales el papel que le asignan a la retroalimentación los docentes de Lenguaje y Comunicación que participan en el sistema escolar chileno. Para operacionalizar esta investigación, nos propusimos en primera instancia, entrevistar a tres docentes con respecto a la temática de retroalimentación, posteriormente, instruimos a este mismo grupo de profesores para diseñar secuencias didácticas de escritura colaborativa en soporte digital y, finalmente, se entrevistó nuevamente a estos participantes con el fin de averiguar si se producía un replanteamiento de sus ideas durante el proceso. El supuesto sobre el cual nos basamos en este estudio se sustenta en que, si una idea está presente en el discurso docente, también lo está en sus teorías personales. Para efectos de esta investigación, concordamos con la propuesta de Borg (8), quien plantea que las teorías personales son entendidas como lo que los profesores saben, creen y piensan respecto de una temática y constituyen elementos orientadores para las decisiones en su práctica pedagógica.

1. TEORÍAS PERSONALES DOCENTES

Las decisiones de un profesor en ejercicio están relacionadas con un sistema de ideas. Sus teorías personales se refieren a las lógicas internas con que los docentes

comprenden las situaciones y con las que guían las acciones en su conducta, junto con las estrategias didácticas que utilizan (Fox 152; Levin y He 57). Tal postura indica que, si se realiza un replanteamiento en la organización de las ideas, ello podría incidir en su actuar. De este modo, el discurso de un docente se compone tanto del flujo dinámico de pensamiento que involucra aspectos internos y contextuales: dimensión personal-impersonal, como de una dimensión teórica- práctica, en que las ideas subyacentes se relacionan directamente con el ejercicio profesional (Woods y Çakır 386).

En el ámbito pedagógico, las teorías personales docentes constituyen un aspecto importante para comprender el discurso desplegado por los profesores y su práctica en el aula. Así, es posible afirmar que la innovación pedagógica requiere necesariamente un replanteamiento en las teorías personales del profesor. Cuando el docente reflexiona sobre su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, toma conciencia de sus ideas y se encuentra en una mejor posición para cambiar su actuar pedagógico. Existe evidencia que los esquemas de pensamiento de los docentes acerca de su práctica se originan a partir de las experiencias previas y se organizan en conceptos y conocimientos que les permiten realizar determinadas acciones en el proceso de enseñanza (Rodríguez-Zedán 146). De este modo, se toman decisiones que se van construyendo en formatos de interacción social y comunicativa.

Una teoría personal se manifiesta de manera explícita en el discurso de los docentes, la cual es evidenciada en respuestas inmediatas y contextualizadas que dan cuenta de sus esquemas mentales y juicios de valor. Normalmente el profesor se focaliza en un determinado aspecto o situación de su desempeño. Por lo tanto, la modificación del discurso de un docente de alguna manera expresa un nivel de replanteamiento de sus ideas en torno a determinadas teorías personales referidas a su labor pedagógica, considerando que estas se caracterizan por priorizar el pensamiento individual, tener una naturaleza argumentativa-explicativa y por ser flexibles (Catalán 56). Además, dan cuenta de la propia historia mediante el uso del lenguaje, en que la realidad privada se hace pública, mediante el discurso (Golombek y Johnson 17). En el ámbito pedagógico,

Borg (11) plantea que las teorías personales docentes se definen por factores contextuales como la experiencia en tanto aprendices, la práctica en el aula, la formación inicial y los cursos de perfeccionamiento durante el ejercicio profesional. Tales experiencias pueden favorecer el replanteamiento de pensamientos y sentimientos sobre la enseñanza, al permitir relacionar su identidad personal con su actividad docente, la que puede ir cambiando con el tiempo y bajo diferentes influencias (Feryok 99; Freeman y Johnson 400; Golombek y Klager 21).

Respecto de la reorganización de las teorías personales de los profesores, existe acuerdo en que los constructos a los que los docentes recurren cuando evalúan, clasifican, guían y reflexionan acerca de su práctica pedagógica se pueden replantear en una reestructuración interna y temporal (Borg 15). La evidencia se encuentra en el desempeño de los profesores en el aula, debido a que estos actúan en situaciones de enseñanza producto de las experiencias profesionales previas (Feryok, *Language* 276; Sendan y Roberts 231; Tsui 659). Al producirse replanteamientos respecto a determinados tópicos, tales ideas influyen significativamente en la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto de la enseñanza de la lengua escrita la literatura especializada releva la importancia de la retroalimentación o *feedback* en la práctica constante de escritura (Arancibia 244; Kloss y Muñoz 763; Kloss et al. 9; Parr y Timperley 71). Por tal razón, indagar en las teorías personales docentes respecto de la retroalimentación escrita puede dar luces de cómo se desarrolla este proceso en el aula.

2. LA RETROALIMENTACIÓN O *FEEDBACK* EN ESCRITURA

Es común que los docentes retroalimenten las tareas de escritura de sus estudiantes. Sin embargo, la mayoría no ha recibido formación específica en este ámbito. De hecho, la retroalimentación oral, escrita o en cualquier otra modalidad es un área escasamente abordada en la formación de profesores, no obstante, debe estar presente en ella y en su ejercicio docente (Nicol 503).

En el ámbito pedagógico, la retroalimentación se entiende como la información (verbal o no verbal) retroactiva o proactiva que se da en la interacción entre alumno y profesor en torno a situaciones de aprendizaje, con el fin de mejorar el desempeño actual del aprendiz en relación con un desempeño referencial establecido como ideal (Boud 5). De este modo, constituye un flujo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje y adquiere un valor didáctico y evaluativo de alta prioridad, para lo cual es necesario el desarrollo de una cultura educativa de colaboración y comunicación (Drago-Severson y Blum-Destefano 65). En tales condiciones la retroalimentación favorece el desarrollo de tareas de diversa índole, aunque para lograrlo es necesario que los docentes cuenten con formación al respecto.

En la producción de textos escritos, en particular, la retroalimentación puede ser provista de modo oral o escrito en distintos soportes (tradicional o tecnológico). Se sabe que es más efectiva cuando el profesor sirve de guía para brindar consejos a cada alumno sobre cómo puede avanzar (Sommers 148). Por ello, es importante proporcionar estrategias al alumno sobre cómo lograr los objetivos al momento de recibir su texto escrito (Boud y Molloy 699; Tapia-Ladino et al. 37). Existe consenso en que los escritores expertos realizan un proceso recursivo e interactivo al escribir (Bereiter y Scardamalia 32; Hayes 371) y si se cuenta con una práctica frecuente de *feedback* se puede favorecer el proceso de composición. Es así como la retroalimentación adquiere gran relevancia, ya que parece existir una relación de esta con la mejora del desempeño de los estudiantes como escritores, no obstante, depende de la forma en que se provea (Hattie y Timperley 82; Kloss et al. 329).

Los estudios sobre retroalimentación cuentan con una larga tradición a nivel internacional, especialmente en inglés como primera o segunda lengua. Existe vasta literatura en el área, que data de aproximadamente las últimas cuatro décadas en la que se ha consensuado que la retroalimentación juega un rol preponderante en el aprendizaje de la escritura (Merry et al. 186; Sheen 40). Asimismo, la retroalimentación tiene un fuerte impacto en la motivación y el desempeño del estudiante, pues orienta el uso de estrategias

de mejora en el desarrollo de la tarea de escritura (Bitchener y Knoch 196; Duijnhouwer et al. 172). Por tal razón, cobra gran importancia al favorecer la reflexión y la interacción como una oportunidad que orienta el aprendizaje y la autorregulación del desempeño futuro (Zimmerman y Schunk 325). La práctica frecuente de retroalimentación permite guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de una meta o tarea específica de escritura. Asimismo, Hyland y Hyland (19) señalan que el *feedback* escrito por el profesor está diseñado para ofrecer información sobre la forma y el contenido del texto, lo cual motiva a los estudiantes a consolidar su aprendizaje.

En el proceso de enseñanza de la producción de textos, la retroalimentación adopta diversos énfasis, según el nivel educativo y los propósitos que se planteen del dominio de la lengua y su adecuación a los géneros discursivos (Bathia 5; Hyland 33). La práctica constante de escritura permite a los estudiantes familiarizarse con los géneros discursivos que tendrá que producir, para así formar parte de una comunidad académica específica (Perdomo 60). Este proceso se ve favorecido con una retroalimentación constante por parte del profesor encargado de enseñar la escritura académica.

La retroalimentación forma parte de la evaluación formativa y se materializa mediante la provisión de comentarios y sugerencias orales o escritas, respecto al desempeño de los estudiantes (Contreras-Pérez y Zúñiga-González 71; Förster 48). De acuerdo con lo anterior, la retroalimentación constante cumple un papel determinante en el logro de los objetivos de la tarea (Basturkmen et al. 434; Chan y Luo 64). De esta manera, conocer cuáles son las teorías personales que los profesores de primera lengua expresan sobre la enseñanza de la escritura es de suma relevancia, especialmente en función de la retroalimentación en el proceso escritural, si se quiere mejorar las prácticas docentes al respecto. Ello nos parece posible si los profesores encargados de modelar los procesos de enseñanza-aprendizaje lo incorporan en su ejercicio pedagógico y, en consecuencia, en su discurso sobre la retroalimentación.

3. MÉTODO

Esta investigación se realizó siguiendo un enfoque cualitativo, pues se buscó la comprensión de un fenómeno de la conducta humana que constituye el objeto de estudio y está situado en una realidad dinámica que puede ser descrita dentro del marco de referencia de las mismas personas (Patton 5). Se trató de un estudio de caso que abordó de manera específica un contexto en particular, sin tener como objetivo la generalización de los datos (Simons 122).

El proceso para convocar a participantes se realizó mediante la oferta de un curso con certificación sobre la enseñanza de la escritura colaborativa con uso de tecnología. Se seleccionó, mediante un criterio intencionado (McMillan y Schumacher 439), a tres docentes de Lenguaje y Comunicación, que se desempeñan como profesores de Educación Secundaria en establecimientos públicos de tres regiones del sur de Chile: Biobío, Ñuble y La Araucanía. Los criterios de inclusión fueron que los docentes incorporaran la enseñanza de escritura en sus planificaciones y el establecimiento educacional contara con al menos una sala de computación con conexión a internet. Finalmente, se les contactó por correo electrónico para confirmar su participación. Además, se capacitó a un asesor para que acompañara a los docentes durante todo el proceso, el cual consistió en diez sesiones a lo largo de un año escolar.

Los participantes formaban parte de una investigación mayor, que consistía en un programa de perfeccionamiento a un conjunto de docentes de Lenguaje y Comunicación e Inglés, para implementar una secuencia didáctica de la enseñanza de la escritura de modo colaborativo con soporte digital. Los tres docentes seleccionados, con previa firma de un consentimiento informado, fueron capacitados, durante diez sesiones de nueve horas cada una, por un asesor universitario experto en didáctica de la escritura. Las intervenciones didácticas fueron realizadas en 1º, 2º y 3º año de educación secundaria. Como parte del proceso se realizaron cinco reuniones de seguimiento con el asesor y cada profesor. En dicha instancia se reflexionaba de manera conjunta sobre la ejecución de la secuencia y se retroalimentaba respecto de cada sesión de escritura. Este

proceso de acompañamiento fue realizado siguiendo el modelo con fases cíclicas, que se presenta en la siguiente figura.

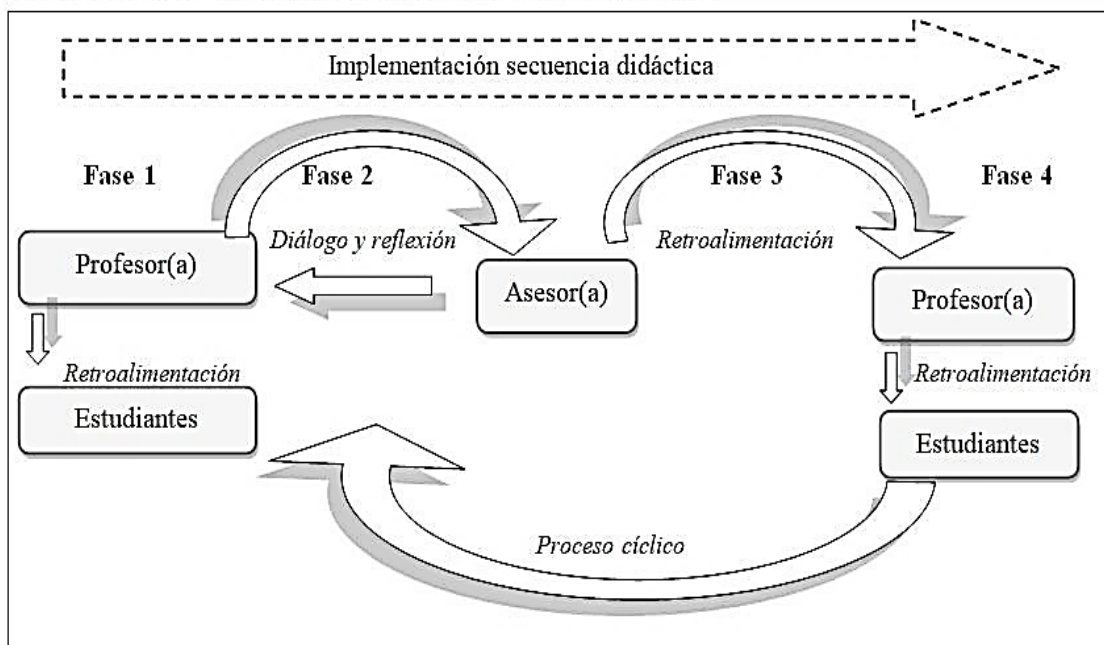


Figura 1. Modelo de acompañamiento basado en la retroalimentación

La figura anterior muestra las fases de la secuencia didáctica. En la primera fase, el docente- una vez encomendada la tarea de escritura- comentaba los escritos de sus estudiantes. En la segunda fase, el docente contaba con un proceso de acompañamiento en que dialogaba con el asesor(a) respecto de las actividades realizadas con sus estudiantes. De esta manera, se avanzaba a la fase tres, en que mediante la reflexión en conjunto se retroalimentaba tanto su propuesta de secuencia didáctica como su experiencia en el aula para, finalmente, avanzar a la cuarta fase en que el profesor nuevamente comentaba los escritos del estudiantado. Así, se tornaba un proceso cíclico, el cual permitía mejorar las formas de proveer retroalimentación a los escritos.

Para describir cómo se abordó esta experiencia de perfeccionamiento docente, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a cada uno de los profesores: una antes y otra un mes después de la capacitación, las que fueron transcritas en su totalidad. Finalmente, se obtuvo un registro de seis entrevistas. El diseño de las preguntas de la entrevista fue validado por tres expertos en didáctica de la lengua, quienes sugirieron ajustes. Se definieron 16 temáticas iniciales que se agruparon en tres dimensiones generales, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dimensiones y categorías preestablecidas

Dimensiones	Categorías
Enseñanza de la escritura	Concepción de la escritura Proceso de escritura Recursos pedagógicos Géneros discursivos Tiempo de escritura en aula Dificultades
Evaluación de la escritura	Evaluación diagnóstica Evaluación formativa Evaluación sumativa Autoevaluación Coevaluación Instrumentos evaluativos Indicadores evaluativos
Retroalimentación	Importancia de la retroalimentación Estrategias para retroalimentar Efectos de la retroalimentación

El primer proceso de codificación de las entrevistas se realizó identificando las 16 categorías preestablecidas, presentadas en la Tabla anterior, con apoyo de un programa de análisis cualitativo asistido por computador (Nvivo versión 12). Luego se procedió a

revisar los fragmentos de textos de la codificación y la organización en subcomponentes (Bazeley y Jackson 64). Posteriormente se realizó una segunda categorización de las entrevistas a los docentes, antes y después de la capacitación. Dicho proceso fue sometido a juicio de dos expertos en didáctica de la lengua, a quienes se les envió un formulario en que se presentaron las categorías y subcategorías definidas y con ejemplos de codificación de cada una de las entrevistas. Ellos respondieron en un criterio dicotómico (de acuerdo/en desacuerdo), resultando un índice promedio de Kappa de Cohen *considerable* ($k=.64$), siguiendo los indicadores de Landis y Koch (172). Además, dos entrevistas se categorizaron de manera independiente por dos colaboradores entrenados, cuya comparación de codificación presentó un índice promedio *moderado* ($k=.58$). Esto debido a la especificidad del libro de códigos generado, que consideró las categorías como no excluyentes y al carácter interpretativo del procedimiento. Finalmente, la categorización de las entrevistas fue auditada por los investigadores con el fin de salvaguardar errores de codificación, los cuales fueron corregidos en conjunto.

4. RESULTADOS

Primero se presentan los datos generales de las categorías más frecuentes en el discurso de los tres docentes, considerando lo señalado por los participantes, antes y después de la capacitación. Se seleccionaron las cuatro categorías con mayor cantidad de referencias. Luego se presenta el análisis por profesor de la primera entrevista realizada en comparación con la segunda aplicada.

Tabla 2. Distribución general de referencias por categorías

Antes de Capacitación			Después de Capacitación		
Nº	Categorías	Cobertura	Nº	Categorías	Cobertura
1	Proceso de escritura	40%	1	Estrategias para retroalimentar	45%

2	Dificultades	31%	2	Importancia retroalimentación	31%
3	Recursos	15%	3	Efectos retroalimentación	16%
4	Importancia retroalimentación	14%	4	Indicadores evaluativos	8%
	Total	100%		Total	100%

La Tabla anterior muestra que los docentes antes del perfeccionamiento centran su discurso en el proceso de escritura y los obstáculos que se les presentan para su realización en el aula. No obstante, luego de la capacitación se focalizan en las estrategias para retroalimentar y la importancia de este recurso como facilitador del aprendizaje y desarrollo de la escritura (Hyland y Hyland 19).

En la Tabla 3 se presenta la distribución de las referencias del docente 1, según las categorías definidas en el estudio, antes y después de la capacitación.

Tabla 3. Distribución de referencias por categorías docente 1

Antes de Capacitación			Después de Capacitación		
Nº	Categorías	Cobertura	Nº	Categorías	Cobertura
1	Dificultades	12%	1	Retroalimentación	33%
2	Retroalimentación	10%	2	Estrategias para retroalimentar	15%
3	Recursos	9%	3	Importancia retroalimentación	12%
4	Proceso de escritura	8%	4	Efectos retroalimentación	7%
5	Evaluación sumativa	6%	5	Indicadores evaluativos	2%
6	Concepción escritura	6%	6	Recursos	1%

7	Efectos retroalimentación	4%	7	Géneros discursivos	1%
	Total	55%		Total	71%

En la Tabla anterior se observa que los conceptos a los que el profesor hace mayor alusión antes de la capacitación se relacionan con lo referido a las dificultades para enseñar a escribir (12%) y el concepto previo que tiene de retroalimentación basado en el diálogo (10%). El 45% restante del discurso que no fue incluido se divide en distintos tópicos a los que alude el docente y no sobrepasan el 5% de cobertura, por ello no fueron considerados.

Los conceptos que presentan un mayor porcentaje de cobertura en su discurso se pueden evidenciar en las siguientes afirmaciones del participante 1:

En el caso de los adolescentes, cuesta enseñar a escribir e incorporar en ellos el hábito de escritura (...) en la realidad donde estoy inserto, en algunos casos se ha tratado de incorporar a la familia, pero es un tanto complicado, porque no todos saben leer, escribir o no a todos les interesa realmente, entonces la situación es compleja al respecto. (Docente 1)

Mientras que a unos les dices qué significa, cómo se escribe tal palabra, durante la clase ellos van preguntando (...) voy monitoreando constantemente el trabajo en clase (...) Si hay buen trabajo escrito, entonces eso se comenta, también opinan qué les parece... (Docente 1)

El docente señala que en su realidad educativa la práctica de escribir se ve obstaculizada por varios elementos, tales como la motivación, el compromiso e, incluso, el desconocimiento. Sin embargo, una mejora percibida respecto del clima de la tarea se produjo en el proceso en que se realizó la retroalimentación a los estudiantes. Esto

coincide con lo planteado por Drago-Severson y Blum-DeStefano (65) quienes señalan que el *feedback* puede favorecer la colaboración y comunicación en torno a una tarea.

Además, es importante mencionar que luego de la capacitación, el énfasis en el discurso del profesor está enfocado en el concepto de retroalimentación (sobre un 30%) y las estrategias para ello (15%). Todas las temáticas sobre retroalimentación sumadas alcanzan al 67%, lo que evidencia un aumento importante de menciones antes y después de la capacitación. Se presentan algunos extractos en los siguientes fragmentos:

Yo entiendo que la retroalimentación es el contacto que uno establezca con el estudiante, con la finalidad que él pueda ir reconociendo, verificando lo que él va logrando, de acuerdo a lo que el profesor le ha pedido que realice. (Docente 1)

En el pizarrón fuimos haciendo cada uno de los pasos para escribir una monografía, yo borraba y reescribía a partir de sus sugerencias (...) Conversamos mucho el tema del desafío personal, decirles la importancia que tiene la escritura y reescritura, por qué ellos tienen que aprender a escribir y no ser sujetos pasivos, siendo capaces de elaborar sus propios escritos, aceptando las sugerencias de otros. (Docente 1)

El profesor manifiesta que la retroalimentación favoreció la interacción con sus estudiantes, pues promueve la utilización de variadas estrategias para favorecer la eficacia del proceso. Ello se explica, porque el concepto de retroalimentación triplica su presencia en el discurso docente y constituye un aspecto para considerar en sus clases de escritura. Tal afirmación se corresponde con lo señalado por Sommers (148), en el sentido de que los comentarios sirven de guía para el estudiante y permiten la mejora del escrito. Asimismo, esto se relaciona con el replanteamiento de su teoría personal, lo que como señala Borg (88), puede ser sustancial en la mejora de la práctica docente en la medida que adquiere sentido y es consciente de su utilidad en la práctica cotidiana.

La distribución de referencias por categorías correspondientes al participante dos se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución de referencias por categorías docente 2

Antes de Capacitación			Después de Capacitación		
N°	Categorías	Cobertura	N°	Categorías	Cobertura
1	Proceso de escritura	18%	1	Retroalimentación	37%
2	Dificultades	11%	2	Estrategias para retroalimentar	17%
3	Retroalimentación	7%	3	Importancia retroalimentación	16%
4	Importancia retroalimentación	6%	4	Evaluación formativa	6%
5	Concepción escritura	5%	5	Efectos retroalimentación	4%
6	Géneros discursivos	4%	6	Instrumentos evaluativos	3%
7	Instrumentos evaluativos	4%	7	Indicadores evaluativos	2%
	Total	55%		Total	85%

La revisión de la Tabla revela que el docente 2, a diferencia del docente 1, centra su discurso en el proceso de escritura que lleva a cabo en el aula (18%). Sin embargo, también menciona los obstáculos que debe superar como profesor al intentar enseñar a escribir a sus estudiantes (11%), dando cuenta de ello los siguientes extractos del discurso antes de la capacitación:

La primera parte es la formalidad del texto, me interesa que se den cuenta qué tipo de texto tienen que escribir, luego hacen un borrador en clases, a

la segunda clase lo revisamos, tercera clase lo mejora y la cuarta clase queda el producto final. (Docente 2)

Hoy en día los jóvenes hablan sólo con monosílabos, ya no hilan oraciones completas, entonces todo eso dificulta la escritura y reescritura (...) Yo creo que a ellos se les da todo hecho, les falta la posibilidad de que puedan pensar. (Docente 2)

Como se aprecia en las referencias, el docente afirma que sus clases de escritura se realizan mediante diversas fases, lo que refleja una visión de la escritura como proceso siguiendo los principios de la escritura y sus etapas (Flower y Hayes 367). Como se sabe, los escritores primero organizan sus ideas para luego escribir con un propósito comunicativo determinado. No obstante, según el profesor la realidad escolar no favorece dicho proceso, debido a las características socioculturales de los estudiantes como el bajo nivel socioeconómico, pocas expectativas personales y diversos problemas familiares.

Posteriormente a la capacitación, el discurso del docente no solo se centra en el déficit, sino que se rearticula y emerge el concepto de retroalimentación (37%) y sus estrategias (17%), lo que se evidencia en los siguientes fragmentos:

La retroalimentación para mí consiste en primero irle revisando sus escritos, corregirle y que volviera a escribir, o sea, la reescritura (...) todo escrito debe ser retroalimentado siempre, porque no todo es perfecto, nosotros debemos corregir (...) la retroalimentación es fundamental. A ellos siempre hay que estar retroalimentándolos. (Docente 2)

Escribí un modelo en la pizarra, yo les pedía que ellos me hicieran una pregunta. Entonces yo les contestaba en forma verbal y después le decía, ahora les voy a contestar en forma escrita, entonces yo redactaba la respuesta y ellos me iban dando sugerencias o corrigiendo algunas cosas que yo iba cambiando. (Docente 2)

El profesor se refiere a que la retroalimentación consiste en la corrección y la reescritura como aspecto fundamental, que debe ser realizada mediante la utilización de variadas estrategias efectivas de acuerdo con el contexto y con las características de los estudiantes. No obstante, se devela la presencia de una visión normativa de la lengua escrita. Siguiendo la teoría de Woods y Çakır (386), quienes plantean que la dimensión teórica-práctica influye fuertemente en el actuar docente, en este caso, el profesor modifica su discurso notablemente, siendo más protagonista de la enseñanza. Además, enfatiza en la didáctica de la escritura a partir de la retroalimentación y al mismo tiempo, favorece el aprendizaje del proceso escritural, sin embargo, aún subyace el principio correctivo de la escritura.

En la siguiente Tabla se presentan las referencias de las categorías más frecuentes, presentes en el discurso del tercer profesor que formó parte de esta investigación.

Tabla 5. *Distribución de referencias por categorías docente 3*

N°	Antes de Capacitación		N°	Después de Capacitación	
	Categorías	Cobertura		Categorías	Cobertura
1	Proceso de escritura	15%	1	Retroalimentación	23%
2	Dificultades	8%	2	Estrategias para retroalimentar	13%
3	Retroalimentación	7%	3	Evaluación formativa	10%
4	Recursos	6%	4	Efectos retroalimentación	5%
5	Importancia retroalimentación	5%	5	Importancia retroalimentación	4%
6	Concepción escritura	5%	6	Indicadores evaluativos	4%
7	Evaluación sumativa	5%	7	Instrumentos evaluativos	3%
	Total	51%		Total	62%

La Tabla anterior muestra que el docente antes de ser capacitado enfatiza en la didáctica basada en el proceso de escritura (15%), y además señala los obstáculos para enseñar a escribir a sus estudiantes (8%). Ello se presenta en los siguientes fragmentos:

Siempre comienzo con la lluvia de ideas y les coloco un tema. Hablamos sobre este tema y ellos lanzan un montón de ideas, y luego vamos tratando de relacionarlas, se parten todos sus textos en la pizarra y que ellos se vayan dando cuenta del proceso (...) yo necesito al menos dos borradores. (Docente 3)

A los chicos no les gusta escribir textos extensos (...) otro factor que es bastante complicado es que los chicos faltan mucho a clases. (Docente 3)

El docente hace alusión mayormente a los diversos momentos en el proceso escritural de sus clases. Sin embargo, se enfrenta a dificultades de diversa índole como la falta de motivación en sus estudiantes, los intereses y las expectativas, de acuerdo con el nivel socioeconómico.

Luego del perfeccionamiento su discurso también alude en una proporción importante a la idea de retroalimentación (más del 40%) que coincide con lo propuesto por Carless y Boud (1318) respecto de favorecer el aprendizaje mediante comentarios y el uso de las estrategias efectivas para retroalimentar. Los siguientes extractos evidencian lo anterior:

Para mí la retroalimentación es el proceso en el cual yo puedo al alumno preguntarle cómo ha ido avanzando y él me va a responder si él ha aprendido y qué dudas tiene y así, a su vez, si él quiere corregir algún trabajo o sobre alguna duda que él tenga, podemos complementar lo que él ya sabe. (Docente 3)

Por lo general, le estoy mostrando ejemplos de cómo debería ser el texto (...) La primera estrategia de la escritura es que ellos conozcan la gramática.

Conozcan las normas básicas, como los conectores, para qué sirve cada uno, que conozcan la coherencia y la cohesión... (Docente 3)

En este caso el docente enfatiza en el concepto de retroalimentación, también triplicando su presencia y dando énfasis en lo positivo del proceso de escritura apoyado de diversas estrategias, lo que evidencia una reorganización de sus teorías personales, coincidente con lo propuesto por Freeman y Johnson (400) y Feryok (99) respecto de la naturaleza dinámica del discurso docente como producto de su experiencia.

De las referencias anteriores, los tres profesores, luego del perfeccionamiento, consideran la retroalimentación como una vía de enseñanza, una herramienta que permite que el aprendizaje de la escritura sea posible, una estrategia potente para mejorar lo escrito, mediante los comentarios escritos y orales, tanto colectivos como individuales. Esto constituye una instancia para dialogar sobre el texto y aportar información adicional que puede ser muy útil. Tal escenario evidencia un consenso respecto a la forma cómo avanzar en la tarea de escritura y los docentes son conscientes de cómo guiar el proceso de producción textual, minimizando los obstáculos propios de la realidad educativa en que se encuentran. Por tanto, el aumento en cantidad y variedad temática de las referencias puede indicar una modificación en las teorías personales de los participantes.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran cambios en el discurso docente. Se destaca que los profesores antes de la capacitación asocian el proceso de escritura a las dificultades que se presentan en la sala de clases, dadas principalmente por la falta de motivación y participación de los estudiantes (Corcelles et al. 353). Ahora bien, luego del perfeccionamiento hacen mayor alusión a estrategias para retroalimentar y la importancia de estas en el desarrollo de la escritura en sus estudiantes, considerando,

además, la retroalimentación como un género pedagógico que les permite a los estudiantes tener un rol de participación en su proceso de continuo de escritura.

Por lo tanto, la hipótesis inicial sobre las teorías personales evidenciadas en el discurso (Borg 8), se vislumbra mediante la aparición de nuevos temas en el discurso docente sobre el concepto de retroalimentación, su importancia y efectos. Antes del perfeccionamiento los profesores presentaban una focalización predominante en las dificultades que implica la enseñanza de la escritura y, luego de la capacitación, ven la retroalimentación como un recurso que les facilita el proceso.

Si bien antes de la capacitación era complejo para los docentes retroalimentar en la sala de clases, por diversas dificultades contextuales; luego del perfeccionamiento señalan poder sistematizar la tarea de escribir. Para ello, retroalimentan utilizando estrategias más efectivas que les permiten desarrollar la escritura con sus estudiantes como proceso formativo. Los temas son la actividad de escritura realizada, los conocimientos previos de los alumnos y el contexto. Al mismo tiempo se hace partícipes a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje y permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones de manera colaborativa. Los docentes incluyen estos lineamientos en su discurso, pues evidencia la presencia de la evaluación de borradores de los textos escritos. Resulta clave cómo la retroalimentación favorece la interacción y el diálogo durante el proceso de escritura (Kloss y Quintanilla 7; Contreras-Pérez y Zúñiga-González 71).

Respecto de las características asociadas al *feedback* fue posible constatar que los docentes valoraban esta estrategia de manera positiva y que, además, lo relacionaban con diversos aspectos, tales como el diálogo, la interacción, la corrección y la activación de conocimientos previos. Sin embargo, continúa predominando una visión normativa de la lengua escrita.

Una vez concluido el proceso de capacitación, los docentes modificaron su discurso y definieron la retroalimentación de manera específica, comprendiendo su importancia y siendo capaces de manejar las diversas estrategias para retroalimentar la

escritura de textos de sus estudiantes. Esto coincide con lo señalado por Freeman (610), Kubanyiova y Feryok (438) en que es posible un replanteamiento de las teorías personales docentes, mediado por diversos factores tanto cognitivos como contextuales. Tal como señala Borg (15) las teorías personales se modifican en su ordenamiento y se reestructuran en la medida que los sujetos reflexionan sobre sus experiencias. Pensamos que un elemento clave en este caso fue el hecho de que la capacitación se realizó durante un ciclo escolar completo (10 sesiones a lo largo de 10 meses) y consistió en un acompañamiento activo, es decir, el docente fue un participante activo y ejecutor, y su vez también receptor de retroalimentación durante la implementación de la secuencia didáctica.

Por otra parte, es importante destacar que los profesores señalan que la retroalimentación es un aspecto fundamental en la escritura, ya que facilita la mejora de un texto. Esto permite afirmar que la retroalimentación constituye un recurso para enseñar a escribir, en que no basta con conocer la dinámica del proceso: planificar, revisar y reescribir. Es necesario el andamiaje dialógico que favorece la retroalimentación y que permite llevar a los estudiantes a la zona de desarrollo próximo (ZDP) como lo propone Vygotsky (37). Nuestros datos son concordantes con los estudios realizados por Merry et al. (186) y Nicol (503) en estudiantes de Educación Superior. Dichos autores comprobaron que el entendimiento compartido sobre la tarea de escritura es fundamental para la mejora y avance del aprendizaje.

La retroalimentación resulta útil como estrategia para valorar los borradores de los textos y como técnica para estimular la autocorrección de los alumnos. Tal aspecto indica que para los docentes el *feedback* desempeña un rol sustancial durante la enseñanza de la producción de un escrito. Zimmerman y Schunk (325), Hattie y Clarke (42) y Hyland y Hyland (19) se refieren a la importancia de fortalecer la relación dialógica e interactiva y el clima de la tarea, junto con la valoración de los comentarios y sugerencias de otros, en términos constructivos.

Al respecto, los profesores concuerdan al señalar diversas ventajas de la retroalimentación constante y efectos favorables en los estudiantes como generar mayor

motivación, interés y compromiso al escribir, promover mejoras sustanciales en habilidades de escritura, desarrollar la autorregulación, fomentar la reflexión y análisis de los escritos.

Nuestra experiencia también coincide con lo propuesto por Golombek y Johnson (17), Borg (11) y Catalán (56) en términos de que es posible que las teorías personales que orientan la acción docente puedan reformularse mediante instancias de formación y aprendizaje. Se pudo constatar que ante una experiencia de perfeccionamiento en la que se implemente lo aprendido en la práctica, el grupo de docentes estudiados, independientemente del contexto en que se encuentren, sus características personales o de formación, pueden replantear sus teorías personales, que se expresan en su discurso respecto a un tema.

De este modo, los profesores pueden mejorar sus prácticas pedagógicas cuando participan de una capacitación y acompañamiento que favorece la reflexión y provee el apoyo necesario que oriente su quehacer en el aula. También se demuestra que los docentes son capaces de flexibilizar sus prácticas pedagógicas e incluir y desarrollar nuevos conceptos, técnicas y estrategias que ellos consideren favorables en el desarrollo de habilidades y que promuevan el aprendizaje en los estudiantes. Lo anterior revela un avance en términos de potenciar el carácter dialógico e interactivo de la tarea de escribir, en que la retroalimentación refleja las expectativas del profesor, respecto del desempeño del estudiante. Dicha mejora se relaciona con lo planteado por Tapia-Ladino et al. (37) para una sesión de escritura, en que los alumnos pueden controlar su propio proceso de escritura, releendo sus textos, compartiéndolos con otros y reescribiéndolos, avanzando en función del nivel de logro esperado.

CONCLUSIÓN

El objetivo que orientó esta investigación fue caracterizar el replanteamiento de las teorías personales sobre la retroalimentación de profesores que enseñan escritura en

educación secundaria en Chile. Para ello, se siguió una metodología cualitativa con un análisis de contenido a las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes, antes y después de una capacitación, con el fin de profundizar en su discurso y cómo este evidencia una reorganización de sus teorías. Sobre esa base, podemos señalar que efectivamente los docentes pueden modificar su discurso y replantear sus teorías personales sobre un tema, luego de haber participado de un perfeccionamiento que incluye la retroalimentación como estrategia y método de acompañamiento. Tal estrategia orienta a que se genere un espiral de aprendizaje, en el que la gestión del conocimiento experiencial favorece la puesta en práctica de una secuencia didáctica basada en un proceso cíclico de retroalimentación.

Esto indica que, si la retroalimentación en el desarrollo de una tarea de escritura formara parte de la formación inicial los docentes, estos aplicarían dichos lineamientos en su quehacer pedagógico diario, utilizándola como una técnica que propicie el desarrollo de habilidades de escritura en sus estudiantes. Por tanto, si los docentes reconocen el rol y la importancia de tal concepto, podrían mejorar su praxis en el aula respecto de la enseñanza de la escritura mediante secuencias didácticas. Tal metodología traería consigo mejoras notables en el proceso de enseñanza de la producción de escritos en el aula a nivel cognitivo, motivacional, dialógico y actitudinal.

Es así como una secuencia didáctica basada en el profesor(a) de lengua como agente que provee retroalimentación, pero que al mismo tiempo la recibe, puede fortalecer su conocimiento didáctico y robustecer sus estrategias metodológicas para enseñar a escribir a sus estudiantes. Además, fue posible comprobar que tal metodología favorece el replanteamiento y reorganización de las teorías personales con las que cuentan los docentes respecto de la didáctica de su disciplina (Golombek y Johnson 17, Borg 11).

Si bien es cierto que una de las limitaciones de este estudio es la muestra acotada, el trabajo efectuado resulta sistemático y completo, pues no solo se estudia el discurso docente respecto a sus teorías personales mediante entrevistas, sino que también se busca apoyar la labor pedagógica a través de la capacitación y acompañamiento en la

elaboración de secuencias didácticas, considerando que una de las mayores dificultades que presentan los profesores de lengua es desarrollar en los estudiantes la habilidad de escritura, no solo por la complejidad de la tarea, sino también por elementos contextuales, asociados con la cantidad de estudiantes, el tiempo y los recursos asociados.

Finalmente, a partir de esta investigación, sería interesante estudiar la relación que se puede establecer entre el replanteamiento de las teorías personales de los docentes y su discurso, respecto de la experiencia laboral. Ello, con el fin de contrastar diferencias entre el profesorado novel y el experimentado, por ejemplo. Se espera así ampliar la cantidad de participantes en otros niveles de enseñanza, diversas asignaturas y distintos contextos educativos, aspecto que se torna limitado en este estudio. También es relevante establecer un vínculo entre los resultados de esta investigación y la formación inicial del profesorado, pues el presente trabajo constituye un aporte para fortalecer el proceso formativo de estudiantes de pedagogía con énfasis en la retroalimentación. De ese modo, se favorece la didáctica y la evaluación para los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, Rebeca, y Graciela Cappelletti. *La evaluación como oportunidad*. Paidós, 2017.
- Arancibia, Beatriz, et al. "La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías". *Revista Signos*, vol. 52, núm. 100, 2019, pp. 242-264.
- Ávila-Reyes, Natalia, y Lina Calle-Arango. "Contextos, relaciones, escritores: hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 59, núm. 2, 2022, pp. 1-11.
- Basturkmen, Helen, et al. "Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community". *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 4, 2014, pp. 432-445.

- Bathia, Vijay. "Applied genre analysis: a multi-perspective model". *Revista Ibérica*, vol. 4, 2002, pp. 3-19.
- Bazeley, Pat, y Kristi Jackson. *Qualitative data analysis with Nvivo*. SAGE Publications, 2013.
- Bereiter, Carl, y Marlene Scardamalia. *The psychology of Written Composition*. N.J. Erlbaum, 1987.
- Bitchener, John, y Ute Knoch. "The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation". *Applied Linguistics*, vol. 31, núm. 2, 2010, pp. 193-214.
- Borg, Simon. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Academic, 2015.
- Boud, David. "Feedback: Ensuring that it leads to enhanced learning". *Clinical Teacher*, vol. 12, núm. 1, 2015, pp. 3-7.
- Boud, David, y Elizabeth Molloy. "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, núm. 6, 2013, pp. 698-712.
- Burns, Anne, et al. "Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition". *The modern language journal*, vol. 99, núm. 3, 2015, pp. 585-601.
- Carless, David, y David Boud. "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, 2018, pp. 1315-1325.
- Catalán, Jorge. "Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas". *Psicoperspectivas*, vol. 15, núm. 1, 2016, pp. 53-65.
- Chan, Cecilia, y Jiahui Luo. "Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, núm. 1, 2021, pp. 61-76.
- Contreras-Pérez, Gloria, y Carmen Zúñiga-González. "Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura". *Revista Magis*, vol. 9, núm. 19, 2017, pp. 69-90.
- Corcelles, Mariona, et al. "Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes". *Revista Signos Estudios de Lingüística*, vol. 50, núm. 95, 2017, pp. 337-360.

- Correa Pérez, Roxana, et al. "Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena". *Trabajos de Lingüística Aplicada*, vol. 52, núm. 1, 2013, pp. 165-184.
- Drago-Severson, Ellie, y Jessica Blum-Destefano. "Building a development culture of feedback". *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 3, núm. 2, 2018, pp. 62-78.
- Duijnhouwer, Hendrien, et al. "Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process and performance". *Learning and instruction*, vol. 22, 2012, pp. 171-184.
- Feryok, Anne. "Activity Theory and Language Teacher Agency". *The modern language journal*, vol. 96, núm. 1, 2012, pp. 95-107.
- _____. "Language teacher cognitions: Complex dynamic systems?" *System*, vol. 38, núm. 2, 2010, pp. 272-279.
- Flower, Linda, y John Hayes. "A Cognitive Process. Theory of Writing". *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, 1981, pp. 365-387.
- Förster, Carla. *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC, 2017.
- Fox, Dennis. "Personal theories of teaching". *Studies in Higher Education*, vol. 8, núm. 2, 1983, pp.151-163.
- Freeman, Donald. "Teacher Learning and Student Learning in TESOL". *TESOL Quarterly*, vol. 35, núm. 4, 2001, 608-619.
- Freeman, Donald, y Karen Johnson. "Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education". *TESOL Quartely*, vol. 32, núm. 3, 1998, 397-417.
- Golombek, Paula, y Patrick Klager. "Play and imagination in developing language teacher identity in activity". *Ilha de Desterro*, vol. 68, núm. 1, 2015, pp. 17-32.
- Golombek, Paula, y Karen Johnson. "Re-conceptualizing teacher's narrative inquiry as professional development". *Profile*, vol. 19, núm. 2, 2017, pp. 15-28.
- Hattie, John, y Shirley Clarke. *Visible Learning: feedback*. Routledge, 2019.
- Hattie, John, y Helen Timperley. "The power of feedback". *Review of educational research*, vol. 77, núm. 1, 2007, pp. 81-112.
- Hayes, John. "Modeling and remodeling writing". *Written Communication*, vol. 29, núm. 3, 2012, pp. 369-388.

- Hyland, Ken. "Genre, discipline and identity". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 19, 2015, pp. 32-43.
- Hyland, Ken, y Fiona Hyland. *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge University Press, 2010.
- Kloss, Steffanie, y Angie Quintanilla. "Protocolos de pensamiento en voz alta: una técnica para acceder a la comprensión de la retroalimentación". *Formación Universitaria*, vol.16, núm.6, 2023, pp. 1-12.
- Kloss, Steffanie, y Belén Muñoz. "Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 22, núm. 3, 2022, pp. 754-773.
- Kloss, Steffanie, et al. "La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos". *Nueva Revista del Pacífico*, núm.73, 2020, pp. 306-331.
- Kubanyiova, Magdalena, y Anne Feryok. "Language teacher cognition in applied linguistics Research: revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance". *The Modern Language Journal*, vol. 99, núm. 3, 2015, pp. 435-449.
- Landis, J. Richard, y Gary Koch. "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data". *Biometrics*, vol. 33, núm. 1, 1977, pp. 159-174.
- Levin, Bárbara, y Ye He. "Investigating the content and courses of teacher candidates' personal practical theories (PPTs)". *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm. 1, 2008, pp. 55-68.
- McMillan, James, y Sally Schumacher. *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson, 2005.
- Merry, Stephen, et al. *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students*. Routledge, 2013.
- Nicol, David. "From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 5, 2010, pp. 501-517.
- Parr, Judy, y Hattie Timperley. "Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress". *Assessing Writing*, vol. 15, núm. 2, 2010, pp. 68-85.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications, 2014.

- Perdomo, Bexi. "Artículos de investigación escritos en español por estudiantes universitarios: errores y percepciones de los estudiantes". *Revista Nueva del Pacífico*, vol. 79, 2023, pp. 58-83.
- Rodríguez-Zedán, Eduardo. "Teoría implícita y formación del profesorado en educación media". *Revista Enfoques Educativos*, vol. 3, núm. 2, 2000, pp. 145-174.
- Sagredo-Ortiz, Sindy, et al. "Enseñanza de la escritura desde el discurso docente en un contexto escolar bilingüe chileno". *Revista Docentes 2.0*, vol. 16, núm. 2, 2023, pp. 84-91.
- _____. "La escritura académica desde el discurso docente en cuatro áreas disciplinares de una universidad chilena". *Revista Formación Universitaria*, vol. 16, núm. 2023, pp. 17-26.
- Sendan, Fehmi, y Jon Roberts. "Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, vol. 4, núm. 2, 1998, pp. 229-244.
- Sheen, Younghee. *Corrective feedback individual differences and second language learning*. Springer, 2011.
- Simons, Helen. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, 2011.
- Sommers, Nancy. *Responding to student writing*. Bedford/ St. Martin's, 2013.
- Tapia-Ladino, Mónica, et al. "Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena". *Enunciación*, vol. 19, núm. 1, 2014, pp. 35-48.
- Tsui, Amy. "Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher". *TESOL Quarterly*, vol. 41, núm. 4, 2011, pp. 657-680.
- Vygotsky, Lev. "Interaction between learning and development". *Readings on the development of children*, edición de Mary Gauvain y Michael Cole. Scientific American Books, 1978, pp. 24-40.
- Woods, Devon y Hamide Çakır. "Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching". *System*, vol. 39, núm. 3, 2011, pp. 381-390.
- Zimmerman, Barry y Dale Schunk. "Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective". *Motivation, emotion and cognition*, edición de David Yun Dai y Robert J. Sternberg. Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 323-340.