

## EVALUACIÓN ON LINE: COMENTARIOS ESCRITOS DE DOCENTE Y ESTUDIANTES <sup>1</sup>

**Mg. Ana Carolina Maldonado-Fuentes<sup>2</sup>**

Universidad del Bío Bío

**Dra. Mónica Irma Tapia-Ladino<sup>3</sup>**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

### Resumen

Implementar evaluaciones orientadas al mejoramiento de los aprendizajes es una preocupación de la docencia en Educación Superior. Todavía más cuando dicha tarea representa un desafío durante la formación de los futuros profesores. El artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo de carácter cuantitativo, no experimental e intencionado, que contó con la participación de treinta estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad estatal de Ñuble. La experiencia, realizada el segundo semestre 2017, sistematiza el uso de Comentarios Escritos (CE) para la retroalimentación de un texto tipo informe, cuya pauta de evaluación y producto borrador fueron socializados vía plataforma. Particularmente, tanto el docente como los estudiantes brindan retroalimentación (*feedback* entre pares). A nivel de resultado, se generó un corpus de 367 comentarios escritos; los que fueron clasificados según Modo y Objeto acorde a la taxonomía trabajada por Arancibia, Tapia-Ladino y Correa (2019). Dicho proceso fue validado con jueces a doble ciego (Índice Kappa). El análisis descriptivo numérico dio cuenta de alta coincidencia en el uso del Modo de *orden* entre los agentes evaluadores, siendo el *juicio negativo* la segunda preferencia entre ambos. Respecto del Objeto, se identificaron distintos focos de interés, con predominio de observaciones en torno a los aspectos formales entre los estudiantes; así como con mayor atención al *contenido* y la *documentación* por parte del docente. En resumen, el estudio aportó a la recopilación de evidencia empírica sobre el uso del Comentario Escrito como mecanismo de retroalimentación. Asimismo, dada la escasa cantidad de valoraciones positivas y/o sugerencias esgrimidas por los evaluadores, estos hallazgos invitan a profundizar en los conocimientos previos de los estudiantes y las oportunidades que tienen de utilizar comentarios para mejorar sus propias competencias de escritura académica y practicar

---

<sup>1</sup> Financia CONICYT-PFCHA/Doctorado Nacional/2017-21170257. Programa Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

<sup>2</sup> Académica Departamento Ciencias de la Educación; Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de Castellano (PUC, 1993) y Magíster en Ciencias de la Educación, mención evaluación (PUC, 1999).

<sup>3</sup> Profesora de español, Magister en Lingüística y Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción.

la evaluación, cuyo dominio es de interés en esta población de estudiantes en Formación Inicial Docente.

**Palabras clave:** Evaluación Formativa; Retroalimentación; Formación de Profesores; Prácticas Evaluativas; Tecnologías de la Información y Comunicación.

### **Abstract**

The need to use learning-oriented assessment in university teaching in order to improve students' learning has already been perceived. This need is stronger when facing the challenge of training future teachers. This paper describes the results of a quantitative descriptive study with a non-experimental design and purposive sampling of thirty Primary Teaching Students at a public University in Ñuble Region in the central-southern part of Chile. The research carried out during the second term 2017 was aimed at systematizing the use of written comments (WC) to provide feedback about a report. The evaluation guidelines and the draft version of the report were uploaded to an Internet platform. Specifically, the teacher and the students provided peer feedback. As a result, a corpus of 367 written comments was collected. The comments were classified in Mode and Object following the taxonomy used by Arancibia et al (2019). The process was submitted to double blind validation (Kappa index). The descriptive numerical analysis showed a high occurrence of the use of order Mode by assessment agents, being negative assessment their second choice. In the case of Object, different points of interest were identified and comments about formal aspects were predominant among students. The teacher paid more attention to content and documentation. In summary, the research provided empirical evidence about the use of written comments to provide feedback. Besides, given the small amount of positive comments and/or suggestions provided by the assessment agents, these findings encourage us to look deeper in the previous knowledge of students. They also encourage us to look deeper in the opportunities they have to use comments to improve their own academic writing competencies and to practice assessment, as this population of Initial Teacher Training students aim to develop these competencies.

**Key Words:** Formative assessment; Feedback; Peer assessment; Initial Teaching Training; Evaluative Practices; Information and Communication Technologies.

## 1. Antecedentes y justificación del problema

En las últimas décadas, la incorporación del enfoque formativo de la evaluación en Educación Superior ha cobrado relevancia y existe un discurso consensuado en torno a la idea de que este tipo de prácticas evaluativas resulta deseable para que los estudiantes, más allá de un resultado, sean partícipes de un proceso. Esto, junto con favorecer el foco en la mejora continua y en los aspectos pedagógicos de la enseñanza (Jorba y Sanmartí, 2008), permitiría tomar conciencia del relevante papel que tienen los docentes como mediadores del proceso formativo; quienes, junto con orientar la acción hacia el logro de los propósitos esperados, pueden proveer instancias para que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes, acorde a las expectativas de la actual *Learning Society* (Sociedad Intensiva en Aprendizaje) (Miller, 2015, p.11-12).

En este contexto, cabe recordar la afirmación de Brown y Glasner (2007) quienes señalan que la evaluación es uno de los ámbitos en que los docentes universitarios requieren mayor apoyo, debido a la falta de información sobre cómo aprenden los estudiantes y el escaso uso de mecanismos de retroalimentación que se implementan en las aulas. Tal carencia es todavía más importante, cuando se sabe que un desafío particular es lograr que los estudiantes asuman la tarea de evaluarse, tanto a sí mismo (autoevaluación) como a otros (coevaluación, entre pares). Por un lado, puesto que lejos de ser un asunto de fácil comprensión para el sujeto evaluador, el acto de evaluar en el campo educativo es un objeto de aprendizaje complejo, que puede conceptualizarse desde distintos enfoques y en respuesta a variados supuestos acerca del aprendizaje y la enseñanza (Escudero, 2003; Ahumada, 2005; Moreno Olivos, 2014; Maldonado-Fuentes, 2018), aspectos que no necesariamente se encuentran explícitos. Por otro, resulta una tarea difícil de asumir, dada la cultura evaluativa que ha predominado en los sistemas educativos que, generalmente, han experimentado un énfasis en los resultados “cual control remoto” (Radulovic, Rueda y Basualto, 2013). A esto se suma la representación de los docentes como meros administradores del currículum, despedagogizándoles en su labor y reduciendo las posibilidades de reflexión al respecto lo que ha contribuido a naturalizar la función social y acreditarora de la evaluación.

Empero, la evaluación también puede ser asumida bajo el aspecto de un “cuadro inconcluso”, puesto que el profesorado siempre está en un proceso de aprendizaje continuo de su ejercicio profesional (Feiman-Nemser, 2008). Desde este punto de vista, la tarea de evaluar podría ser planteada como un objeto de aprendizaje para el estudiantado en Formación Inicial Docente (FID), bajo la premisa de que dicha etapa puede ser un espacio posible y oportuno para su reconceptualización. Lo anterior sería relevante, toda vez que la tarea de evaluar constituye un eje clave para su futuro desempeño en el sistema escolar, en

especial, cuando se trata del desarrollo de la escritura como habilidad en constante desarrollo.

Al mismo tiempo, es sabido cómo el mejoramiento de habilidades asociadas a la escritura académica constituye un aspecto a evaluar en la docencia universitaria (Neira y Ferreira, 2011; Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia-Ladino y Marinkovich, 2013). Y, por lo mismo, representa un ámbito de interés específico de la Formación Inicial Docente, en tanto se aspira a la formación de profesionales y licenciados en Educación con competencias comunicativas en alto nivel de desarrollo. Sin embargo, evaluarlo es complejo. Sobre todo, durante el proceso de escritura, en cuyas etapas se esperaría que el estudiante reciba una oportuna retroalimentación para alcanzar un escrito que, en sus distintas aproximaciones al producto final, se ajuste lo más posible al aprendizaje esperado o escrito meta. Esto último constituye un aspecto que muchas veces resulta insuficientemente abordado en Formación Inicial Docente, por cuanto más allá de la nivelación de habilidades comunicativas al ingreso a la universidad, requiere de parámetros claros respecto de qué y cómo evaluar el escrito. De lo anterior, se desprende la sugerencia metodológica de incorporar evaluaciones formativas durante el proceso de escritura que junto con la evaluación del docente, promuevan el trabajo entre pares (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Pardo y Castello, 2016), como una de las posibilidades más pertinentes ante este tipo de tareas.

Sin embargo, evaluar los escritos de cada estudiante, dada la masificación de la matrícula en Educación Superior, constituye un reto para la docencia. Una forma de abordarlo es aprovechando las ventajas de las TIC, las que según la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Betancourt, 2004) incrementan el acceso a una educación de calidad y brindan oportunidades para facilitar el proceso de aprendizaje. En particular, utilizando plataformas virtuales o educativas, las que pueden ser concebidas como una alternativa viable y rápida para dar respuesta a los nuevos desafíos, puesto que ponen a disposición del alumnado nuevos espacios de colaboración, tales como foros, chats o zonas de trabajo en grupo, distintos a los espacios físicos tradicionales (Rodríguez Monzón, 2010).

No obstante, esta visión no ha sido fácil de desarrollar en el aula universitaria, puesto que supone que el profesorado ha adquirido una formación de tipo pedagógica que le permita tomar decisiones para aplicar los recursos TIC en función de mejorar la calidad de la docencia (Hernández y Quintero, 2009). Dicho aspecto, en la práctica, se relacionaría con una visión renovada del proceso de enseñanza y aprendizaje, que trasciende lo instrumental, puesto que las TIC posibilitan modelos comunicativos más dinámicos y participativos (Rodríguez Gómez, 2009). Lo anterior cobra especial relevancia si se focaliza la atención en la Formación Inicial Docente, en cuyo campo de desarrollo

profesional se recomienda la implementación de estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas con uso de TIC (MINEDUC-UNESCO, 2008; RELPE, 2011; Rubilar, Alveal y Fuentes, 2017).

Tales afirmaciones en su conjunto, invitan a indagar en el desarrollo de experiencias formativas en Formación Inicial Docente que den cuenta, por un lado, de una visión participativa del estudiantado en la evaluación; y, por otro, que informen el uso de mecanismos adecuados para implementar la evaluación formativa en el proceso de producción de un escrito académico haciendo uso de tecnología, en coherencia con las demandas actuales de la educación terciaria en el país.

En este sentido, una contribución al estado del arte han sido los estudios sobre retroalimentación escrita en la producción de escritos académicos en diferentes áreas disciplinares universitarias (Tapia-Ladino, Arancibia y Correa, 2016; Pardo y Castelló, 2016; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017). Varios de estos han puesto de relevancia el rol que tienen los comentarios escritos que se ofrecen a los aprendices en contextos educativos universitarios (Basturkmen, East y Bitchener, 2014, Tapia-Ladino, Bustos, Salazar, Muñoz, Varela y Sáez, 2014; Ochoa y Moreno, 2019; Arancibia, Tapia-Ladino y Correa, 2019) puesto que informan explícitamente a quienes aprenden a elaborar escritos cuál es la distancia que media entre el desempeño actual y el esperado. De ese modo, la retroalimentación se constituye en un recurso formativo que favorece el proceso de aprendizaje tanto de la escritura como de las materias propias de las disciplinas.

Siguiendo esta línea argumental, el presente artículo presenta los resultados de un estudio de tipo exploratorio de carácter intencionado, realizado con estudiantes de Formación Inicial Docente, adscritos al programa de Pedagogía Básica de una universidad estatal del centro sur de Chile, ubicado en Ñuble. En concreto, se recogen antecedentes de una experiencia docente desarrollada en segundo semestre de 2017, en la cual tanto el docente como los estudiantes fueron invitados a realizar Comentarios Escritos (CE), a través del módulo de Evaluación entre Pares, disponible en la plataforma educativa institucional. La interrogante que orientó el estudio fue: ¿Qué tipo de Comentarios Escritos (CE) utilizan el docente y los futuros profesores cuando brindan retroalimentación sobre un escrito académico entre pares en forma *on line*?

## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1 El enfoque de evaluación formativa**

La Reforma Educacional, impulsada en Latinoamérica en la década de los 90, ha promovido la implementación de un modelo teórico de evaluación para el aprendizaje, bajo la premisa de que para cambiar la práctica educativa es necesario modificar la práctica de evaluación. Este enfoque, en general, se traduce en el uso de la evaluación formativa y distintas formas de evaluar para el mejoramiento continuo por parte del sujeto que aprende (Ahumada, 2005; Jorba y Sanmartí, 2008). En forma complementaria, se propone optimizar el uso de retroalimentación en el sistema escolar, por cuanto ésta se relaciona con mejores resultados y con un mayor impacto en factores asociados al aprendizaje, tales como la autoestima y la convivencia escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

En esta línea, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018) ha explicitado orientaciones metodológicas para la aplicación de la evaluación formativa en el aula, socializado una nueva política que destaca la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza, que es central para el logro de los aprendizajes. En coherencia, se insta a la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas por parte del profesorado, a partir del uso efectivo de la retroalimentación durante el proceso de enseñanza.

Dicho propósito, sin embargo, constituye un reto para la docencia en Educación Superior, ya que, por un lado, debe contribuir a dar cuenta del logro de determinados aprendizajes y perfiles de egreso en cada uno de sus estudiantes, dentro de un sistema caracterizado por la masificación y la heterogeneidad de los grupos en este segmento de la población. Y, por otro lado, puesto que, aunque la evaluación formativa sea una práctica deseable, resulta difícil de implementar en todos los niveles del sistema educativo; tal como señala Sutton (2010) (citado por Martínez Rizo, 2013), resulta un dilema toda vez que aumenta la carga de trabajo del docente para dar retroalimentación de buena calidad a todo el alumnado.

Si bien lo aseverado en el párrafo anterior resulta una explicación plausible, desde nuestro punto de vista, sostenemos que es inadecuado reducir el problema de la evaluación formativa a aspectos meramente pragmáticos. Más allá de esto, albergamos la idea de que es necesario comprender que la tarea la evaluación es compleja en sí misma, pues se relaciona con creencias, conceptualizaciones y aspectos de la cultura evaluativa de las entidades educacionales que inciden en la docencia (Barberá, 2003; Moreno Olivos, 2014; Murillo e Hidalgo, 2015). Es así como, las dificultades encontradas para implementar la evaluación podrían deberse al hecho de que en el sistema escolar

está bastante naturalizada una visión instrumental y técnica de la evaluación, que, según diversos autores ha incidido en que la tarea de evaluación suela concentrarse en el profesorado como único agente evaluador (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001; Valenzuela, 2005; Anijovic y González, 2013). Tal hecho también se ha constatado en Educación Superior (Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013) y en la Formación Inicial Docente (López Pastor y Palacios Picos, 2012; Maldonado y Sandoval, 2017).

De allí que, en vez de centrarse en la evaluación de resultados, autores como Stiggins, (2007) insten a construir un nuevo *ethos* de la cultura evaluativa, a partir de una lógica diferente, en que las evaluaciones sean utilizadas para beneficiar a los estudiantes, haciendo un uso efectivo de la evaluación formativa para apoyar el aprendizaje.

En relación a esta preocupación, cabe puntualizar el aporte realizado por Nunziati y Bonniol en la década de los 70, quienes desarrollan en Francia un estudio experimental que demostró efectos positivos de la evaluación cuando ésta se basaba en la evaluación y la autonomía del alumnado (Nunziati, 1990), quedando así en evidencia la importancia de hacer partícipes a los propios estudiantes como agentes evaluadores, mediante la autoevaluación y coevaluación; en otras palabras, en la línea de la evaluación formativa y formadora.

## **2.2 Uso pedagógico de Tecnologías de la Información y Comunicación**

Existe bastante consenso en la idea de que los profesores que hoy se forman se van a encontrar con alumnos que pertenecen a una generación digital y, en consecuencia, deben estar capacitados para poder utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza (Silva Quiroz, 2012). Al mismo tiempo, se sabe que el uso de medios TIC puede generar progresos en el aprendizaje y los resultados académicos (Ferguson, 2011), siendo recomendable el uso de plataformas educativas como entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, en el caso de Chile y otros países, se ha generado un amplio despliegue de recursos económicos para brindar acceso a estos medios en el sistema educativo desde hace más de dos décadas.

Sin embargo, las investigaciones sobre el uso de las TIC en el campo educativo permiten deducir que es complejo afirmar que exista relación causal entre la disponibilidad, la accesibilidad y el uso pedagógico de las tecnologías en las aulas, pues, en general, “los profesores usan las TIC para apoyar las pedagogías ya existentes, sin representar una alteración sustantiva de los principios y métodos de enseñanza” (Área, Hernández y Sosa, 2016, p. 80). Si bien este hallazgo podría estar vinculado al tipo de medios tecnológicos, la evidencia empírica parece más bien indicar que el problema está en la comprensión práctica y en el tipo de uso que

se da a estos recursos, toda vez que “las TIC no son un instrumento homogéneo” (Claro, 2010, p.7). Desde nuestro punto de vista, esto implicaría, hacer intencional el uso pedagógico y también atender al dominio de los saberes disciplinares para la enseñanza de cada aprendizaje.

Al respecto, es sabido que la implementación de Plataformas Educativas, al funcionar como microcontextos tecnológico-virtuales, son un espacio propicio para superar la función meramente instrumental de la enseñanza en tanto se asuma una racionalidad comunicativa, con procesos de aprendizaje más diversos y horizontales (Fainholc, 2006). En complemento, Romero-Martin, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda (2017) plantean que las TIC, al contribuir a superar dificultades de interacción, adquieren un papel crucial en la evaluación y la retroalimentación. De allí que un punto de interés específico para el profesorado en formación sea el diseño de ambientes virtuales que incorporen estrategias de evaluación en un uso pedagógico de las TIC (MINEDUC-UNESCO, 2008) bajo el supuesto de que la docencia puede enriquecerse con el uso de herramientas digitales. Así, por ejemplo, investigaciones en el campo de la educación a distancia, e-Learning y el aprendizaje virtual han mostrado las ventajas de realizar evaluaciones con uso de TIC (tales como test *on line*, portafolios electrónicos, tutorías asistidas por computador) lo que ha contribuido a mejorar la gestión del aprendizaje.

Pese a ello, la integración curricular de las TIC en la población de futuros profesores ha sido abordada en forma escasa, dispersa y poco sistemática, siendo un desafío para la formación docente en varios países de Latinoamérica y el Caribe, incluido Chile (RELPE, 2011). Asimismo, diagnósticos en futuros profesores han evidenciado que estos sujetos, aunque tienen acceso a la tenencia de computadores y conectividad, hacen un uso más bien social e instrumental de las distintas herramientas TIC, sin prevalecer la funcionalidad pedagógica propia de su *habitus* como futuros docentes (Sandoval, Rodríguez y Maldonado, 2011; Rubilar, Alveal y Fuentes, 2017). Desde nuestra perspectiva, dicho antecedente se traduce en un motivo de especial preocupación, dado que según Comellas (2000) para el desarrollo de las competencias pedagógicas en el profesorado es necesario haberlas vivenciado antes durante la trayectoria formativa. En este punto, coincidimos con Silva Quiroz (2012) quien sostiene que “la formación docente aparece como un factor clave a la hora de integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.3), sobre todo cuando se asume la idea de que la formación inicial y continua lo habilita para crear ambientes virtuales de aprendizaje.

Lo anterior, invita a realizar diagnósticos específicos sobre el uso de herramientas TIC que tributen a la creación de ambientes propicios para el aprendizaje (MINEDUC-UNESCO, 2008), pues los futuros profesores “tienen que aprender métodos y prácticas nuevas de enseñanza; conocer cómo usar los métodos de evaluación apropiados para su nueva pedagogía y las tecnologías que son más pertinentes” (Silva Quiroz, 2012, p. 5).



### 2.3 Uso del Comentario Escrito (CE) como retroalimentación en la escritura académica

El feedback o retroalimentación es un término acuñado en la Teoría de la Enseñanza, que se asocia a la Ley del efecto de Thorndike (1913) y ha sido objeto de estudio desde su conceptualización inicial (Vollmeyer y Rheinberg, 2005). En general, la retroalimentación puede ser descrita como cualquier procedimiento o comunicación (oral o escrita) realizada para informar al aprendiz sobre la calidad de su respuesta, con la intención de modificar su comportamiento o modo de pensar, por lo cual generalmente se relaciona a una pregunta de tipo instruccional.

En términos prácticos, la retroalimentación es una de las más poderosas herramientas vinculadas al aprendizaje, que, según Shute (2008) (citado en Abreu y Alves, 2011; p. 200) puede ser categorizada en dos tipos: feedback de verificación (juicio acerca de la respuesta, especificando si es correcta o equivocada) y feedback de elaboración (adicionalmente se ofrece consejos y orientaciones sobre cómo llegar al resultado esperado). En este último caso, Hounsell, McCune, Hounsell y Litjens (2008) proponen el concepto de *feedforward*, en que se espera que la información provista al estudiante a través de la retroalimentación sea utilizada por éste para mejorar el escrito en las fases subsiguientes del proceso de escritura, de lo que se desprende que el feedback puede tener un impacto de tipo prospectivo y formativo. Así, la retroalimentación puede tener un efecto positivo (fomentar el aprendizaje) o negativo (inhibir el aprendizaje); pues se ha demostrado diferente impacto cuando el feedback está orientado al proceso o al desempeño, siendo este último el menos relevante para los sujetos, tal como sugieren (Abreu y Alves, 2011; Brown, Peterson y Yao, 2016)

Según Da Silva y Scapin (2011), retroalimentar supone desarrollar una evaluación regular y periódica, basada en la obtención de datos sobre el progreso logrado por los estudiantes, cuyo propósito es ayudarlo a comprender mejor sus modos de aprender. Por tanto, es una modalidad pertinente para promover la autorregulación y los procesos de interacción entre evaluador-tutor y aprendiz. En coherencia, en el marco de la evaluación formativa, la retroalimentación puede ser entendida como “un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas cuyo objetivo es ayudar al alumno a comprender mejor sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados; y autorregular su aprendizaje” (Anijovich y González, 2013, p. 24). En este sentido, cabe destacar la vinculación de la retroalimentación con la calidad del aprendizaje señalada por Falchikov (1986), toda vez cuanto implica que los estudiantes establezcan comentarios o juicios sobre el trabajo de otros pares, ya sea a nivel individual o grupal; lo cual trae como beneficio un incremento en el aprendizaje, en la confianza de los estudiantes y, sobre todo, en la motivación del pensamiento.

En este ámbito, investigaciones realizadas en el campo de la escritura académica han brindado evidencia empírica respecto de cómo la retroalimentación ha sido un recurso efectivo para guiar la elaboración de los productos y alcanzar textos de mejor calidad. A nivel nacional este ámbito constituye un tema de desarrollo incipiente, destacándose la propuesta de Tapia-Ladino et al. (2016 en adelante), quienes especifican que una de las actividades que realizan los docentes al evaluar en forma frecuente es proveer comentarios escritos “con la esperanza de que los estudiantes asuman los comentarios como sugerencias para mejorar su escrito en proceso o para optimizar los futuros” (Tapia-Ladino, 2014, p. 256). En este caso, se resalta la funcionalidad pedagógica del *feedback* en la docencia, dado que ofrece información que puede ser utilizada para modificar la brecha entre un nivel real y un nivel de referencia, permitiendo que el estudiante compare su rendimiento actual con la norma o respuesta esperada. En este sentido, la retroalimentación resulta un importante canal de interacción entre el evaluador y el estudiante; siendo útil para promover el autoaprendizaje. En concreto, los Comentarios Escritos (CE): “son reconocibles como anotaciones –manuales o electrónicas con a lo menos una palabra– que proveen información al escritor en vistas a orientar su proceso de escritura para que esta se ajuste a estándares de calidad propios de la comunidad discursiva en la que se produce” (Tapia-Ladino et al., 2016, p. 3).

En esta investigación, se entiende que Arancibia, Tapia-Ladino y Correa (2019) proponen una serie de criterios para analizar los comentarios escritos que pueden entregar los sujetos evaluadores al momento de brindar retroalimentación y efectuar la revisión de borradores o escritos finales. En este caso se considerarán dos categorías: Objeto del Comentario y Modo del Comentario. En relación al primero, Objeto del Comentario, las subcategorías son: *diagramación* (se refiere a la disposición de los aspectos visuales del texto, como márgenes, espaciados, diseño de figuras y tablas), *uso de la lengua* (hace referencia a aspectos del código de la lengua como el léxico, gramaticales, ortotipográficos y puntuación), *contenido* (el comentario alude al nivel de las ideas o aspectos semánticos del escrito), *estructura* (hace referencia a la organización lógica de la información a nivel intra o interpárrafos) y *documentación* (alude al uso de fuentes ya sea para clarificar, integrar, incorporar o eliminar datos sobre sistemas de referenciación orientados a la distinción entre discurso propio y ajeno).

En cuanto al Modo del Comentario, se distinguen *evaluación positiva* (se hace un juicio positivo del texto), *juicio negativo* (se expresa una opinión negativa sobre el texto), *orden* (el evaluador exige un cambio en el texto, de manera directa o explícita, a través de una orden), *consejo* (se sugiere realizar un cambio en el texto dejando espacio para que el autor del escrito decida), *requerimiento indirecto* (se usa una pregunta para gatillar la revisión del texto por parte del autor/a), *pregunta-problema* (se plantea un problema que es necesario considerar en el escrito. Su objetivo es llamar la atención sobre algo que no está funcionando en el escrito como debiera) y

*reflexiones* (se reflexiona sobre el escrito ya sea como un instructor o como un lector individual).

Esta distinción, recientemente propuesta, constituye un foco de particular interés desde la perspectiva de la función formativa de la evaluación, pues se vincula con la idea de que es posible identificar distintos énfasis cuando se retroalimenta; lo que, dadas las actuales demandas del sistema escolar, podría ser explorado en la línea de investigación de Formación Inicial Docente.

### 3. Metodología

El presente estudio, de carácter exploratorio e intencional, pretende indagar y dar cuenta de cómo un docente y estudiantes de Pedagogía Educación Básica usan el Comentario Escrito (CE) para retroalimentar, en forma *on line*, la elaboración escrita de un texto tipo informe, en su versión borrador. En coherencia, el enfoque es cualitativo, aplicando técnicas descriptivas a nivel de análisis de datos.

#### 3.1 Participantes

El grupo está conformado por 30 participantes (83,3% femenino y 16,7% masculino), adscritos a una carrera de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur de Chile (Región de Ñuble), cuya población a nivel país representa uno de los programas de Formación Inicial Docente de mayor matrícula en el sistema de educación terciaria (CNE, 2016). Todos se encuentran en el cuarto semestre de su carrera, pertenecen a la cohorte 2016 y fueron invitados a participar de manera voluntaria, ya que habían aprobado una asignatura de nivelación de competencias comunicativas. La recogida de información se efectuó al término del segundo semestre académico 2017, tras firma de protocolo de consentimiento informado (Meo, 2010).

Los participantes provienen en su mayoría de sectores urbanos aledaños a la sede universitaria (65,7%). El 73,3% proviene de establecimiento Particular Subvencionado y el 26,7% de centros educativos de tipo Municipal<sup>4</sup>. Respecto del Nivel Socio Económico (NSE), el 90% pertenece actualmente a uno de los tres primeros quintiles (Q1, 2, 3)<sup>5</sup> y el 86,6% de los sujetos se encuentra con Beca de Gratuidad. En cuanto al perfil académico, 28 sujetos (93,3%) ingresan vía admisión regular en las universidades del Estado y dos estudiantes

---

<sup>4</sup> En el sistema escolar chileno los establecimientos se clasifican según el tipo de sostenedor: Particular Pagado, Particular Subvencionado o Municipal. (<https://www.oei.es/historico/quipu/chile/CHIL04.PDF>)

<sup>5</sup> Los quintiles contemplan el ingreso per cápita de los hogares del país, siendo los tres primeros quintiles los de la población más vulnerable (<http://becascreditos.cl/quintiles-necesarios-para-cada-beca.html>)

responden a la figura de “cambio de carrera” interno. Según el informe curricular, obtienen en promedio un 6,1 (D.E.=0,56) en una asignatura específica de TIC y Educación y alcanzan en promedio una media de 5,24 (D.E.=0,30) en todas las asignaturas cursadas. Estos desempeños pueden ser catalogados como “Muy Buenos” o “Buenos” considerando la escala de calificación de 1,0 a 7,0.

En resumen, se trata de un grupo de características homogéneas, mayormente pertenecientes a la población urbana y que provienen de sectores vulnerables. Se destaca la cantidad de sujetos con beneficio de gratuidad, en coherencia con la política vigente para el acceso a la Educación Superior en el país.

### 3.2 Instrumento de evaluación

El instrumento utilizado para evaluar la calidad del texto fue una Escala de Apreciación, diseñada en forma *ad hoc* por el docente a cargo de la asignatura, bajo la premisa de una revisión analítica del producto. Por tanto, en la pauta se explicitaron las normas de presentación (p.e. portada con logos institucionales y datos de identificación de los autores, índice y páginas enumeradas) y las consideraciones respecto a la estructura del documento (introducción, desarrollo y conclusión). Además, se invitó a vigilar aspectos de estilo, tales como uso de lenguaje culto formal, corrección ortográfica y normas APA.

### 3.3 Procedimiento

El estudio se basa en una experiencia de escritura académica, implementada en 2017 en una asignatura de carácter disciplinar, bajo la conducción de un docente con formación pedagógica de base. Los estudiantes participaron sin una capacitación específica en el dominio de la escritura académica, aunque todos ya habían aprobado un curso de nivelación de competencias comunicativas y uso de TIC, provistos por la universidad de manera transversal en todas las carreras de Formación Inicial Docente.

En concreto, los sujetos participaron elaborando el borrador de un texto tipo informe (tarea de escritura), cuyo documento fue escrito en formato digital y, luego, subido a la plataforma virtual del curso. El procedimiento de revisión consistió en que cada uno de los evaluadores (docente y estudiantes) tenía habilitado el acceso al archivo del texto borrador, para poder emitir sus sugerencias de manera independiente usando el control de cambios de Microsoft Word. El resultado se socializó a través del módulo Evaluación entre Pares. Esta opción estuvo disponible alrededor de diez días en la plataforma, lo que favoreció el proceso de *feedback on line* en el total de casos. Cumplido el plazo, los textos revisados podían ser observados por los autores, en dos nuevas

versiones: la evaluada por el docente y la evaluada por los pares. Dichos archivos, descargables de la plataforma, quedaron a disposición de los estudiantes, a fin de que cada uno de ellos pudiera visualizar las sugerencias y tomar decisiones de mejora en su texto, antes de la entrega del producto en su versión definitiva. Se asignó un tiempo de dos semanas para este proceso, luego de lo cual los informes fueron recibidos y calificados por el docente.

La elaboración del informe en su versión definitiva tuvo una ponderación del 10% en la evaluación final de la asignatura, por lo que la presentación del borrador y su retroalimentación fueron evaluaciones formativas, sin calificación.

Al cierre del curso, el nivel de satisfacción con la asignatura fue “Bueno”. Sin embargo, no fue posible detectar de manera particular el grado de satisfacción con la experiencia de uso del CE en la tarea de escritura, pues el instrumento aplicado fue una encuesta de carácter general e institucional, con fines de Evaluación Docente.

### **3.3 Procedimiento para la conformación del corpus de CE**

La recolección de antecedentes y el análisis de datos para el presente estudio se efectuó en la siguiente secuencia. En primer lugar, se hizo un registro de los Comentarios Escritos (CE) efectuados por los revisores a través del módulo Evaluación entre Pares. En segundo término, se dio lectura a todos los CE provistos en forma *on line* por los agentes evaluadores (docente y estudiantes) para su posterior digitalización en un único formato. Esta etapa dio origen a un conjunto de 201 unidades de comentario provistos por el docente y 166 unidades provistos por estudiantes, los que fueron sistematizados en una Matriz de Datos (planilla Excel), respetando su forma original y orden de aparición en la revisión de los borradores. Como tercer paso, se procedió a etiquetar cada uno de los comentarios según las categorías previstas teóricamente (Objeto del Comentario y Modo del Comentario), siguiendo un procedimiento similar al validado por Arancibia et al. (2019). En general, la mayoría de las unidades tributaron a estas dos dimensiones. Por ejemplo, un mismo comentario contiene una “orden” y una “juicio negativo”. En este caso, se trata de un comentario que puede ser doblemente categorizado, dado que el CE alude a las dos dimensiones evaluadas: objeto y modo.

### 3.4 Validación del análisis

A fin de vigilar la consistencia interna del análisis, todas las unidades de CE fueron doblemente categorizadas por jueces capacitados en *feedback* en un proceso de doble ciego y se procedió al cálculo del Índice Kappa de Fleiss, de concordancia entre observados, mediante el paquete estadístico SPSS (versión 21). Este análisis se efectuó sobre el corpus total de CE, separados por dimensión (Objeto y Modo) y agente evaluador (docente y estudiantes). Los valores arrojados fueron interpretados según la escala de Landis y Koch (1977) (tomado de Cerda y Villarroel, 2008).

En relación con el Objeto del Comentario, los valores del índice Kappa permiten afirmar concordancia interjueces de fuerza “casi perfecta” ( $k=0,92$ ) y de fuerza “considerable” ( $k=0,80$ ) para las clasificaciones de cada agente (docente y estudiantes). En el caso del Modo del Comentario, la concordancia interjueces arrojó valores de fuerza “casi perfecta” ( $k=0,86$ ) y fuerza “considerable” ( $k=0,65$ ), respectivamente. Dichos resultados permitieron validar el procedimiento de categorización antes del análisis numérico de resultados.

Finalmente, se determinó el uso de estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) para el análisis cuantitativo de las trescientos sesenta y siete unidades; correspondientes al total de los CE esgrimidos por los participantes.

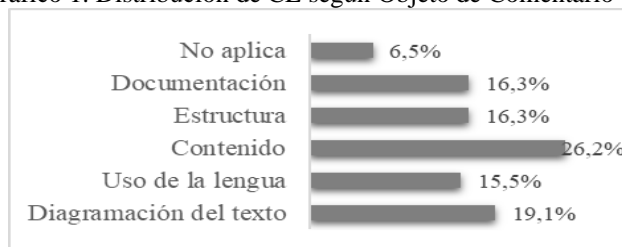
## 4. Resultados

Los resultados en relación al tipo de comentarios se efectuarán en función de las categorías teóricas previstas, a saber: Objeto del Comentario y Modo del Comentario; sobre las 367 unidades de análisis.

### 4.1 Objeto de los Comentarios Escritos (CE)

A continuación, se presenta la distribución de los CE por categoría considerando el total del corpus.

Gráfico 1. Distribución de CE según Objeto de Comentario (%)



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 1, a nivel del total del corpus, la mayoría de los comentarios ofrecidos por los evaluadores versan sobre aspectos de *contenido*, es decir, aluden al nivel de las ideas o aspectos semánticos del escrito; y en menor proporción al *uso de la lengua*, que equivale a aspectos del código como ortografía acentual y literal. Dicha distribución podría indicar que hay una disposición favorable por parte de los participantes a valorar “el fondo” por sobre “la forma” del escrito, concordante con Basturkmen et al. (2014). Sin embargo, al mismo tiempo, los datos permiten afirmar que hay una cantidad considerable de alusiones a aspectos como *diagramación del texto*, *estructura* y *documentación* (entre 15,5% y 16,3% en cada caso). Es decir, hay 190 comentarios en total, que en conjunto equivalen al 51,7% de los casos, que fueron clasificados en otros aspectos, diferentes al *contenido*.

Esto invita a pormenorizar en mejor forma el comportamiento de los sujetos en los distintos tipos de Objeto del Comentario. A continuación, se presenta la distribución de los CE por subcategorías en este ámbito y agente evaluador, lo que corresponde a un total de 367 unidades.

Tabla 1. Distribución según Objeto de Comentario (frecuencia y porcentaje)

Objeto	Docente Evaluador		Evaluación entre Pares	
	Frec.	%	Frec.	%
Diagramación del texto	27	13,4	43	25,9
Uso de la lengua	33	16,4	24	14,5
Contenido	59	29,4	37	22,3
Estructura	33	16,4	27	16,3
Documentación	47	23,4	13	07,8
No aplica	2	01,0	22	13,3
TOTAL	201	100	166	100

Fuente: Elaboración propia

A nivel general, si se comparan los datos, cabe destacar que las sugerencias relacionadas con el mejoramiento del *contenido* ocupan un lugar más bien acotado dentro del total de CE del corpus, alcanzando una proporción que oscila entre 22,3% y 29,4% de los casos según agente. Algunos ejemplos son: “*lo único que agregaría son definiciones...*”, “*falta especificar si la actividad se realizó en parejas o en forma individual*”, “*no se dio en Objetivo de Aprendizaje*”, “*falta definir creatividad*”, entre otros.

Le siguen los datos en relación al *uso de la lengua*, con porcentajes que fluctúan entre 14,5% y 16,4% de los casos. Es el caso de expresiones del tipo: “*buscar sinónimos de palabras, hay repetición*”, “*esa palabra es con minúscula*”, “*después de punto va mayúscula inicial*”, “*los nombres propios van con mayúscula*”, entre otros.

Igualmente, de la Tabla 1 se desprende que los agentes evaluadores han brindado CE con distintos focos de interés, primando el *contenido* en el caso del docente. Tales hallazgos son consistentes con los de Arancibia et al. (2019) en la revisión de borradores de tesis (74% de CE sobre *contenido*). En particular, resalta el 23,4% de CE sobre *documentación*, lo que coincide con el resultado de Corcelles et al. (2013) quienes informan que la mayoría de los comentarios del profesorado, en la primera versión de los escritos, puntualiza errores en la aplicación de la normativa APA.

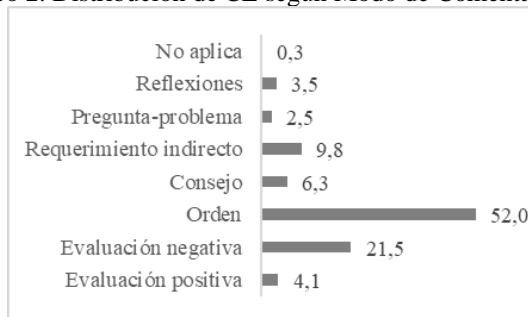
Por su parte, los estudiantes han provisto a sus pares una mayor cantidad de CE en función de aspectos como la *diagramación del texto*, *el contenido*, la *estructura* y el *uso de la lengua*. De cierto modo esto coincide con los resultados de Corcelles et al. (2013, p. 88) quienes documentan cómo en la primera revisión de la escritura de textos científico-académicos, los estudiantes centran su atención en aspectos formales (sobre 50%).

Un dato de interés es que alrededor del 13,0% de los CE que brindaron los estudiantes entre pares no pudieron ser clasificados. Esto podría estar relacionado con una amplitud mayor de aspectos reconocibles como objetos del CE por los estudiantes evaluadores, los que no necesariamente se vinculan a la escritura académica. Por ejemplo, aludir a precisiones sobre el tipo de letra (Ej: *¿Arial o Times New Roman 9 o 10?*) o solicitar ajustes sobre datos de identificación del trabajo (Ej: *No olviden poder el apellido de los integrantes*). Así también, se observan comentarios globalizadores o emoticones (Ej: *¡Bien!*, *¡Se ve entretenido!*, *¡Falta más tiempo!* *Dedo pulgar hacia arriba*), cuyos casos podrían ser objeto de alguna otra clasificación no considerada en esta investigación.

## 4.2 Modo de los Comentarios Escritos (CE)

A continuación, se presenta la distribución de los CE considerando el total del corpus.

Gráfico 2. Distribución de CE según Modo de Comentario (%)



Fuente: Elaboración propia



Del gráfico anterior se desprende que el mayor porcentaje de CE (73,6% de los casos) se concentra en dos categorías: *orden*, lo que significa que los evaluadores exigen un cambio en el texto, de manera directa o explícita, a través de una orden; y *juicio negativo*, en los cuales se expresa una opinión negativa sobre el texto. Dicho antecedente, coincide con los resultados de Arancibia et al. (2019), que informa cómo “el modo más frecuente a lo largo del proceso de revisión de los borradores fueron las órdenes” (p.249), con un 45,9% de las revisiones en el primer borrador. Por el contrario, el menor porcentaje de CE corresponde a *pregunta-problema*, es decir, son aquellos comentarios en que se llama la atención sobre algo que no está funcionando en el escrito como debiera, a fin de que el autor del texto tome conocimiento de ello.

Asimismo, se puede observar que el resto de las categorías alcanzan una presencia reducida en la selección de los evaluadores, menor al 10,0% de los casos, de mayor a menor: *requerimiento indirecto*, *consejo*, *evaluación positiva* y *reflexiones*.

Estos resultados invitan a pormenorizar en mejor forma el comportamiento de los sujetos en los distintos tipos de Modo del Comentario. A continuación, se presenta la distribución de los CE por subcategorías en este ámbito y agente evaluador, lo que corresponde a un total de 367 unidades.

Tabla 2. Distribución según Modo de Comentario (frecuencia y porcentaje)

Modo	Docente Evaluador		Evaluación entre Pares	
	Frec.	%	Frec.	%
Evaluación positiva	1	0,5	14	8,4
Juicio negativo	48	23,9	31	18,7
Orden	103	51,2	88	53,1
Consejo	16	8,0	7	4,2
Requerimiento indirecto	27	13,4	9	5,4
Pregunta-problema	6	3,0	3	1,8
Reflexiones	0	0,0	13	7,8
No aplica	0	0,0	1	0,6
TOTAL	201	100	166	100

Fuente: Elaboración propia

Los resultados sobre el Modo del CE presentados en la Tabla 2 reflejan una distribución variada de casos por categoría, siendo *orden* el más ocupado por ambos agentes, seguido de *juicio negativo*, cuyo modo es usado en su mayor parte por el docente. Dicha preferencia coincide con Arancibia et al. (2019). Algunos segmentos que ejemplifican lo anterior son: “*debe aplicar*

*normas APA*”, “*falta una mejor presentación*”, “*el espaciado es muy poco*”, “*ajustar a tercera persona*”, respectivamente.

Por el contrario, los CE que aluden a *evaluación positiva* corresponden al modo menos utilizado por el docente (ej.: “*en el trabajo se nota coherencia, ¡Bien!*”, “*está bueno el título*”) y el de *pregunta-problema* es el de menor uso por los estudiantes (ej.: “*las imágenes, ¿son sacadas de alguna página web?*”). Por su parte, se destaca el reducido número de CE de modo *consejo* comparado con el 10,4% informado en estudios previos (Arancibia et al., 2019). Por ejemplo: “*lo único que agregaría es la definición conceptual*”, “*podrías separar los espacios en mejor forma*”, “*se sugiere incorporar autores y resultados de investigación*”, entre otros.

## 5. Discusión y conclusiones

En este apartado se comentarán los resultados en torno al cumplimiento del propósito del estudio, incorporando algunos alcances derivados de la revisión bibliográfica y la experiencia de implementación de uso del Comentario Escrito (CE) para retroalimentar en forma *on line*, efectuada por un docente y un grupo intencionado de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, que se encuentran a mitad de su formación para ser futuros profesores.

En primer lugar, el estudio realizado permitió capturar datos de evaluaciones entre pares en forma *on line* de manera natural, durante el proceso de Formación Inicial Docente, complementando estudios anteriores sobre el desarrollo de habilidades para el uso pedagógico de las tecnologías en poblaciones similares (Sandoval et al., 2011; Rubilar et al., 2017). En concreto, se recogieron antecedentes de una experiencia docente desarrollada el segundo semestre de 2017, en la cual los participantes (docente y estudiantes) fueron invitados a realizar comentarios escritos, a través del módulo Evaluación entre Pares vía *on line* en plataforma, con la intención de evaluar un texto como producto borrador. La selección de la modalidad de *feedback* se basó en que la retroalimentación “contempla la interacción entre pares como mecanismo de apropiación de manera interactiva y con propiedad de los aprendizajes” (García Cano, Lozano Martínez y Gallardo Córdoba, 2017, p. 3); aportando con información útil para identificar errores y aciertos dentro del proceso de escritura, a partir de lo cual los estudiantes evaluados cuentan con la posibilidad de realizar modificaciones que permitan mejorar el producto final, antes de enviarlo al profesor para su posterior evaluación y valoración.

Un rasgo distintivo al observar esta práctica de proveer CE tanto por parte del docente como entre pares, ha sido el rol asumido por los participantes como sujeto evaluador. Puesto que, al igual que como lo

informan Ochoa y Moreno (2019) en relación a los CE provistos por directores de tesis a nivel de maestría: “en la mayoría de los comentarios el emisor se pone como evaluador, esto es, emite un juicio, generalmente sobre un error o una debilidad del texto con miras a su rectificación o enmienda. El receptor se ubica en una posición de subordinación en la que no se le deja margen para discutir la observación.” (p. 155).

En otras palabras, la experiencia efectuada, aun cuando tenga como objeto de aprendizaje la escritura académica, pone en evidencia que la tarea de evaluar es un asunto complejo, tal como se ha documentado en la literatura especializada en el campo de la evaluación, en tanto intervienen elementos tales como las relaciones de autoridad, la representación del poder y la exclusión al interior de la escuela (Blanco García, 2005; Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2009; Gómez y Mamilovich, 2011) de lo que se desprende el carácter no neutral a la evaluación en el aula.

En segundo término, los resultados generales del estudio sobre el Objeto del Comentario dan cuenta de que, aunque el *contenido* del escrito es un aspecto valorado por los evaluadores, la mayoría de los CE apuntan a resolver aspectos de forma, pues más de 180 unidades (sobre el 50% de los casos) esgrimidas por los agentes evaluadores fueron categorizadas en *diagramación del texto, estructura, documentación y uso de la lengua*; de lo que se podría inferir cuáles son las cualidades del texto meta o texto estándar esperado por los revisores como producto final. Ello revela una alta valoración de los aspectos formales y normativos del escrito.

Lo anterior, podría estar relacionado, por un lado, con la idea de que los estudiantes como escritores nativos han de alcanzar mejores niveles en el desarrollo de ciertas habilidades ligadas a la escritura académica, tal como *la corrección ortográfica*, aspecto que usualmente suele ser corregido por parte de sus formadores desde los primeros años de educación universitaria. Esto es coincidente con la representación de que la ortografía “es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral de las personas” (Bogarín, Suárez, González y Martínez, 2018, p. 93).

Por otro, cabe precisar que son pocos los estudiantes que retroalimentan en función de *documentación*, hallazgo que podría indicar que se cuenta con menores experiencias previas al respecto. Un tipo de hallazgo similar ha sido documentado en estudiantes universitarios por Egaña (2012), llegando a la conclusión de que, en general, los estudiantes tienen dificultades para buscar la información académica que necesitan, expresando que “citan más veces a medida que avanzan en sus estudios” (p. 22). Dichos hallazgos invitan a indagar en mayor profundidad acerca del fenómeno de uso de fuentes académicas en textos tipo informe, considerando el nivel de formación que se encuentran los participantes.

Tercero, se observa preponderancia en el Modo del CE por *orden*. Lo observado podría estar relacionado con estudios previos (Gómez y Mamilovich, 2011) que documentan cómo el orden jerárquico y la asimetría son ideas habituales que se encuentran bastante naturalizadas en el sistema escolar, influyendo en la representación de un tipo definido de autoridad pedagógica basada en la obediencia. Sin embargo, por otro lado, hay estudios que documentan cómo generalmente los estudiantes en Formación Inicial Docente están acostumbrados a recibir resultados y a participar escasamente en el proceso de evaluación (Maldonado y Sandoval, 2017), lo que coincide con el hecho de que a nivel de sistema escolar prevalece la heteroevaluación.

En cuarto lugar, desde nuestra perspectiva, podemos afirmar que el ejercicio del profesorado en la tarea de evaluar (sea en el aula presencial o virtual) representa un foco de interés específico para los estudiantes en la Formación Inicial Docente (FID), por cuanto, parafraseando a Palacios Picos y López Pastor (2013), la evaluación para estos sujetos es un contenido de aprendizaje y una actuación profesional para desempeñarse a futuro en el sistema escolar. Es decir, los estudiantes FID en su formación cuentan con una preparación académica formal en el ámbito de la evaluación, generalmente vinculada dentro del Plan de Estudios a asignaturas de currículum o didácticas específicas; y a su participación en instancias tempranas de observación o docencia guiada en el sistema escolar.

Tal como hemos visto en el párrafo anterior, focalizar la atención en un mejor sistema de evaluación que incorpore explícitamente oportunidades de evaluación y retroalimentación con participación de los estudiantes como agentes evaluadores resulta un aspecto desafiante en la docencia universitaria. Más aún, es una prioridad para los estudiantes en Formación Inicial Docente, cuyos sujetos van construyendo un conocimiento profesional sobre la enseñanza en este período, a partir de fuentes tan diversas como sus creencias, conocimientos y experiencias.

## **6. Limitaciones del estudio**

Toda investigación, generalmente, encuentra dificultades y oportunidades en las condiciones de acceso al campo. En este caso, el haber realizado la experiencia de manera intencionada con un grupo de 30 estudiantes, todos adscritos a una misma carrera y en una misma universidad, limita el alcance de los resultados, los que pudieran haber sido diferentes si se hubieran modificado las condiciones contextuales de participación. Esto invita a realizar nuevas indagaciones de este tipo para confirmar o discrepar de los hallazgos.

Asimismo, dado que el estudio se basó en la evaluación de un producto en etapa borrador, a nivel de hipótesis es posible sostener que los evaluadores disponen de menor cantidad de recursos para corregir y anticipar posibles mejoras al escrito en esta etapa de desarrollo, o bien, que, al ser un texto todavía en proceso de escritura, se omitan CE en forma intencionada hasta conocer una versión más acabada del texto. Esto podría constituir una de las limitaciones del estudio, lo que invita a replicar la experiencia considerando distintos momentos de escritura; por ejemplo, versión borrador y versión final; tal como se ha realizado en investigaciones en el área de la escritura académica (Corcelles et al., 2017).

## **7. Prospectiva**

En coherencia con las ideas de Ferry (2016), el presente artículo se adscribe a la conceptualización de que el estudiante FID, como sujeto en formación, participa de un proceso complejo y permanente, caracterizado por una dinámica de mediaciones que lo preparan para su práctica y le permiten ir construyendo una representación del trabajo que le corresponderá realizar, a partir de sus conceptualizaciones y experiencias, entre otras fuentes.

Es así como, resultaría de interés desarrollar estudios de seguimiento con futuros profesores, indagando en las diversas oportunidades que han tenido durante su trayectoria formativa para brindar retroalimentación haciendo uso de Comentario Escrito (CE) y para ejercer la función de revisores-evaluadores, reconocidos en la literatura como una de las principales tareas del profesorado.

## **8. Referencias**

- Abreu, D. y Alves, M. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Revista Pro-Posições*, 22 (2), 189-205.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014. SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion\\_Entrega\\_Resultados\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf)
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Anijovic, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M. y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264.
- Área M., Hernández, V. y Sosa, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Revista Comunicar*, 47, 79-87.
- Barbará, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.
- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
- Betancourt, V. (2004). *La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI). Proceso y temas debatidos*. Disponible en: [https://www.apc.org/sites/default/files/wsis\\_process\\_ES\\_0.pdf](https://www.apc.org/sites/default/files/wsis_process_ES_0.pdf)
- Blanco García, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 3(1), 372-381.
- Bogarín, M., Suárez, M., González, M. y Martínez, L. (2018). Ortografía en Educación Superior. Un quehacer de responsabilidad y estrategia para el profesor o un dejar hacer, dejar pasar. *Revista Educateconciencia*, 20(21), 89-103.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos desafíos*. Madrid, España: Narcea.
- Brown, G., Peterson, E. y Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: impacto n self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 1-24.
- Cerda, J. y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Revista Educar*, 27, 87-101.
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2016). *Tendencias índices 2016. Resumen Ejecutivo*. Disponible en: <http://www.nuevo.cned.cl/articulo/cned-presento-las-principales-tendencias-de-matricula-del-sistema-de-educacion-superior>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología, *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11(1), 79-104.

- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos*, 50 (95), 337-360.
- Da Silva, R. y Scapin, L. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-522.
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Universities and Knowledge Society Journal*, 9 (2), 18-30.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11-43.
- Fainholc, B. (2006). Optimizando las Posibilidades de las TICs en Educación. Eductec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (22), 1-12.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peergroup and self assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-166.
- Feiman-Nemser S. (2008). *Teacher learning: How do teachers learn to teach?* En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705) New York Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ferguson, P. (2011). Student Perceptions of Quality Feedback in Teacher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferry, G. (2016). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires: UBA.
- García Cano, L., Lozano Martínez, F. y Gallardo Córdova, K. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*. 7 (14), 1-11.
- Gómez, D. y Mamilovich, C. (2011). La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad. *Fundación de Ciencias Empresariales y Sociales (FUCES)*, 119-128.
- Gutiérrez, C., Pérez, Á. y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2009). La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (1), 103-119.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.

- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). *La función pedagógica de la evaluación*. En J. Jorba y N. Sanmartí (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Barcelona, España: Graó.
- López Pastor, V. y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 317-341.
- Maldonado-Fuentes, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? *Voces De La Educación*, 3(6), 111 - 125.
- Maldonado, A. y Sandoval, P. (2017) Experiencia de Evaluación en la trayectoria formativa de la FID: un estudio a partir de las opiniones de los estudiantes, *Revista Intersecciones Educativas*, 7 (2), 47-68.
- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 85-104.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35 (139), 128-150.
- Mejía, M. Q. (1996). La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas. *Pedagogía y saberes*, (8), 3-12.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, 44, 1-30.
- Miller, R. (diciembre 2003). *The Future of the Tertiary Education Sector: Scenarios for a Learning Society*. OECD-CERI: 1-31.
- MINEDUC. (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC-UNESCO (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: Una propuesta en el contexto chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 3-18.
- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evaluas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*, (24), 143-159.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, document de travail, Université d'été, *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Ochoa, L. y Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171.



- Palacios Picos, A. y López Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 361 (1), 279-305.
- Pardo, M. y Castelló, M. (2016) Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje*, 39 (3), 560-591.
- Radulovic, S., Rueda, M. y Basualto, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista Tramas/Maepova, Revista del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino)*, 1 (1), 1-14.
- Reátegui, N., Arakaki, M. y Flores, C. (2001). *El reto de la evaluación*. Ministerio de Educación del Perú, GTZ-Cooperación Técnica, República Federal Alemana; KFW-Cooperación Financiera, República Federal Alemana. Lima: Cromática S.A.C.
- RELPE (2011). *Caracterización de buenas prácticas en Formación Inicial Docente en TIC*. OEI - Oficina Regional en Buenos Aires.
- Rodríguez Gómez, J. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (1): 93-101.
- Rodríguez Monzón, A. (2010). *Estudio, desarrollo, evaluación e implementación del uso de plataformas virtuales en entornos educativos en Bachillerato, ESO y Programas específicos de atención a la diversidad*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Revista Comunicar*, 52 (XXV), 73-82.
- Rubilar, Pedro Sandoval, Alveal, Francisco Rodríguez y Fuentes, Ana Carolina Maldonado (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127-143.
- Sandoval, P., Rodríguez, F. y Maldonado, A. (2011). Competencias tic en la formación inicial docente: estudio descriptivo para la toma de decisiones en el currículum”. *Revista Reflexão e Ação*, 19, (1), 271-295.
- Silva Quiroz, J. (2012). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una política pública en el contexto chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20,1-36.
- Stiggins, R. (2007). Conquering the Formative Assessment Frontier, en McMillan, J. (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into practice* (pp. 8-27). Nueva York: Teachers College Press.
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268.

- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. y Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14.
- Tapia-Ladino M., Bustos C., Salazar T., Muñoz C., Varela M., Sáez K. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Enunciación*, 19 (1), 39-52.
- Tapia-Ladino, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13(1), 145-169.
- Valenzuela, J. (2005). *El profesor como evaluador*. En Lozano, A. (Ed.) El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de la faceta del profesor (pp. 227-256). Distrito Federal, México: Trillas.
- Vollmeyer, R. y Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Journal Learning and Instruction*, 15, 589-602.
- Zamora Poblete, G. y Zerón Rodríguez, A. (2009). Sentido de la Autoridad Pedagógica Actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 171-180.