

La retroalimentación por WhatsApp y el aprendizaje de la escritura argumentativa durante la pandemia de la COVID-19

Adolfo Zárate

adolfozarateperez@gmail.com

Dalila Cabrera Arteaga

cabreraarteagadalila@gmail.com

Recibido: 01/11/2023

Aprobado: 18/02/2024

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo describir cómo la retroalimentación por WhatsApp contribuyó al aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en tres soportes: WhatsApp Messenger, papel y Microsoft Word. Los aprendizajes fueron desarrollados a través del teléfono móvil durante el confinamiento obligatorio por la COVID-19 en el 2020. El estudio es de carácter exploratorio y descriptivo. La información sobre las características (frecuencia, estrategias y formas) de la retroalimentación por WhatsApp se recogió mediante una ficha de observación de campo y, para evaluar los aprendizajes, se analizó un corpus de 52 textos argumentativos producidos por los estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa pública ubicada en una zona periférica de Lima. Los resultados muestran que el WhatsApp permitió utilizar diversas formas y estrategias de retroalimentación (la pregunta y la repregunta, uso de ejemplos y contraejemplos, plantilla de redacción, el modelado, el comentario escrito, y la retroalimentación entre pares) que contribuyeron con el aprendizaje de textos argumentativos escritos en diferentes soportes. Respecto de los aprendizajes, los textos escritos en Word obtuvieron una puntuación más alta en relación con los textos escritos en papel o WhatsApp Messenger. Asimismo, la adecuación a la situación comunicativa (tipo textual, registro y género textual) fue el criterio mejor logrado por los estudiantes en los tres soportes de escritura, mientras que la puntuación, la argumentación y los aspectos formales del lenguaje fueron un reto para los estudiantes.

Palabras claves: educación remota, COVID-19, escritura argumentativa, WhatsApp, Microsoft Word, papel

Feedback through WhatsApp and Learning Argumentative Writing During the COVID 19 Pandemic

Abstract

The objective of this study is to describe how feedback through WhatsApp contributed to learning to write argumentative texts written in three media: WhatsApp Messenger, paper and Microsoft Word. The learning was developed through the mobile phone during the mandatory confinement due to COVID 19 in 2020. The study is exploratory and descriptive in nature. The information on the characteristics (frequency, strategies and forms) of feedback via WhatsApp was collected using a field observation sheet and, to evaluate learning, a corpus of 52 argumentative texts produced by the students of second grade of high school, from a public educational institution located in a peripheral area of Lima. The results show that WhatsApp allowed the use of various forms and feedback strategies (question and re-questioning, use of examples and counterexamples, writing template, modeling, written comment and peer feedback) that contributed to the learning of texts argumentative written. Regarding learning, texts written in Word have a higher score in relation to texts written on paper or WhatsApp Messenger. Likewise, adaptation to the communicative situation (textual type, register and textual genre) is the criterion best achieved by students in the three writing media, while punctuation, argumentation and formal aspects of the language continue to be a challenge for the students.

Keywords: *remote education, COVID-19, argumentative writing, WhatsApp, Microsoft Word, handwritten*

Introducción

La pandemia de la COVID-19 cambió diversas prácticas sociales, entre ellas, las educativas. En el Perú, se implementó la estrategia denominada “Aprendo en Casa”, que propuso experiencias de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares para que los estudiantes continuaran aprendiendo desde sus hogares a través de medios como la radio, la televisión o la web (R.M. 160-2020-MINEDU). En este contexto, los destinatarios fueron, principalmente, estudiantes de las instituciones educativas públicas.

Durante los primeros meses de implementación de la estrategia, las actividades estuvieron orientadas al aprendizaje autónomo del estudiante. Sin embargo, a medida que se prolongaba el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, se hizo evidente la necesidad de una mayor intervención del maestro en este proceso. Por ello, las normativas del Ministerio de Educación involucraron al docente para conducir las experiencias de aprendizaje, y retroalimentar a través de los dispositivos o entornos digitales con los que contaban los estudiantes: teléfono móvil, correo electrónico, WhatsApp, y plataformas como Zoom y Meet (RVM 097-2020-MINEDU). En efecto, durante la pandemia, el principal medio de acceso a las labores escolares fue el teléfono móvil (Defensoría del Pueblo, 2022), por lo que gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló a través del WhatsApp (Tacca et al., 2022).

Lo descrito líneas arriba también ocurrió en el colegio donde se realizó el estudio. En ese sentido, tanto la entrega de evidencias como la retroalimentación se realizaron mediante WhatsApp. Sin embargo, cabe mencionar que su uso presentó limitaciones, pues hubo inasistencia mayoritaria de estudiantes en los grupos de WhatsApp. En el área curricular de Comunicación, los estudiantes que contaban con una computadora o *laptop* en casa escribieron en Microsoft Word; aquellos que tenían la posibilidad de usar celular lo hicieron vía WhatsApp Messenger, y los que no contaban con estos dispositivos escribieron a mano y en papel. A partir de esta situación, surgió la pregunta de investigación: ¿cómo la retroalimentación ofrecida por WhatsApp contribuyó en el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos redactados en Microsoft Word, WhatsApp Messenger o papel?

Breve estado de la cuestión

Los estudios sobre el uso de WhatsApp en el aprendizaje de la escritura se pueden dividir en dos etapas: prepandémicas y pandémicas.

Las investigaciones antes de la COVID-19 reconocían la utilidad del WhatsApp como una herramienta de apoyo en la mejora de la escritura. Por ejemplo, Dumanauw et al. (2018) demostraron que el uso de WhatsApp contribuyó de manera significativa en la mejora de la escritura y motivó a los estudiantes en el desarrollo de esta actividad. Asimismo, Centeno (2017) concluyó

que los ejercicios monitoreados en los grupos de WhatsApp pueden contribuir con el desarrollo de habilidades de escritura.

Por otro lado, si bien las investigaciones sobre este tema en contextos COVID son reducidas, la mayoría ha indicado resultados positivos. Arancibia y Retamal (2022) analizaron el grado de efectividad del aprendizaje de escritura de cartas argumentativas con retroalimentación mediante comentarios escritos en Google Docs y WhatsApp durante la pandemia. Los resultados mostraron que la calidad de los textos mejoró en los criterios de adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión. No se encontró una diferencia significativa entre los textos retroalimentados con comentarios insertados en el margen del texto y al final de este. En esta misma dirección, Ortiz (2022) confirmó una relación significativa y positiva entre la retroalimentación remota y la producción de textos (0.752 de correlación). Esto significa que, cuando el docente utiliza estrategias de retroalimentación remota (clarificación de ideas, valoración de desempeños, expresión de inquietudes, presentación de sugerencias), la calidad de los textos mejora notablemente en todos los criterios (adecuación del texto, organización y desarrollo de ideas, utilización de convenciones del lenguaje escrito, reflexión, y evaluación). Estudios sobre el aprendizaje de la escritura de segundas lenguas también han señalado que las actividades de aprendizaje mediadas por WhatsApp mejoraron las habilidades de la competencia escrita (Al Abiky, 2021; Haron et al., 2021). Al parecer, desarrollar los aprendizajes por WhatsApp resultó provechoso para el aprendizaje de la escritura durante la pandemia.

La escritura en WhatsApp

El WhatsApp Messenger o chat se utiliza con frecuencia en la comunicación cotidiana y, generalmente, su uso se limita a conversaciones informales y privadas entre usuarios. La escritura en este tipo de medios se destaca por presentar características singulares. Por un lado, la dinámica de la interacción en aplicaciones de mensajería instantánea configura una escritura digital ubicua enriquecida con contenidos audiovisuales e icónicos (Cremades et al., 2016). Por otro lado, el registro utilizado, debido a la proximidad de sus participantes, es principalmente informal con alta presencia de la oralidad en la escritura. Así, la escritura en WhatsApp ha diluido las fronteras entre lo oral y lo escrito (Giraldo, 2018; Vásquez et al., 2015).

Algunos docentes piensan que el uso del chat puede perjudicar la escritura formal. Sin embargo, Allagui (2014) encontró que un grupo de estudiantes pareció beneficiarse por el corrector ortográfico, pues aquellos que usaron el WhatsApp Messenger obtuvieron mejores puntajes en ortografía y vocabulario. Verheijen y Spooren (2021) confirmaron estos resultados, en tanto el uso del WhatsApp tuvo un efecto favorable en uno de los criterios de la redacción de textos narrativos: la ortografía.

Cabe señalar, además, que el uso de WhatsApp en el aprendizaje de la escritura durante la pandemia de la COVID-19 ha revivido las diferencias entre la escritura digital, y la de lápiz y papel (Dahlström y Boström, 2017; Mueller y Oppenheimer, 2014; Rønningsbakk, 2022; Wollscheid et al., 2016), aunque, esta vez, en condiciones distintas. La escritura en WhatsApp Messenger y en Microsoft Word se relaciona con la escritura digital, y la de lápiz y papel, con la manuscrita. Al respecto, hay una diversidad de investigaciones cuyos resultados son contradictorios al comparar la escritura a mano y en pantalla (Dahlström y Boström, 2017). A nivel cognitivo, algunas investigaciones han llegado a concluir que la escritura digital puede afectar el desempeño de los estudiantes, ya que se ha encontrado que los que escriben a mano utilizan menor número de palabras, pero elaboran un mejor contenido que los que escriben digitalmente (Mueller y Oppenheimer, 2014).

Lo que sí parece vislumbrarse es que el uso de un dispositivo digital resulta útil para algunas tareas, como la de anotar datos con rapidez (habilidad de escribir); sin embargo, para recordar la información y poder desarrollar las ideas con mayor profundidad, la escritura manual continúa ofreciendo ventajas sobre la escritura digital (Aragón-Mendizábal et al., 2016). En efecto, el paso de una escritura a mano a una digital conllevó cambios significativos. La primera se caracteriza por ser lineal; en cambio, la segunda es flexible y no lineal (el teclado permite al escritor iniciar en cualquier lugar del texto o editarlo de forma permanente sin tener que iniciar de nuevo). Así, la tecnología parece mejorar las habilidades de escritura, pero no necesariamente las habilidades textuales en términos de competencia (Rønningsbakk, 2022).

Metodología

El presente estudio es exploratorio y descriptivo. Se detallan las características básicas de la retroalimentación por WhatsApp y los logros de aprendizaje en la producción de textos argumentativos escritos en diferentes soportes.

Participantes

Los textos fueron producidos por los estudiantes de las secciones A y B del segundo grado de educación secundaria de una institución educativa pública urbano marginal de la ciudad de Lima (Perú). Las edades de los estudiantes fluctuaban entre los 13 y 14 años. Cada sección contaba con cerca de 30 estudiantes matriculados, aunque es importante mencionar que, en el contexto de la pandemia, la asistencia fue irregular. Por ejemplo, solo asistían entre 9 y 11 estudiantes por sección al menos 3 días de la semana. Entre las causas de las inasistencias, se identificaron las siguientes:

1. Los celulares de los estudiantes, o de sus padres, no contaban con internet y debían recargarlos para acceder a WhatsApp, lo que muchas

- veces no era posible debido a la crisis económica durante la pandemia.
2. Había un solo celular por familia y varios hermanos en edad escolar, por lo que no era posible que se conectaran simultáneamente.
 3. Algunos estudiantes o sus familiares fueron afectados por la COVID-19.
 4. Algunos estudiantes se quedaban en casa al cuidado de sus hermanos menores o realizando actividades domésticas.

Corpus de estudio

Los estudiantes produjeron diferentes tipos textuales durante el año 2020. El estudio se centró solo en los textos argumentativos debido a su complejidad y su función social. Como se puede observar en la Tabla 1, el corpus de estudio está constituido por 52 textos argumentativos. Estos responden a 5 consignas de escritura adaptadas de la plataforma Aprendo en Casa. Para garantizar la autoría de los textos, la docente realizó un seguimiento permanente en la redacción: desde la planificación hasta la versión final del texto.

Tabla 1
Clasificación del corpus de estudio

Tipo de texto	Género y tema	Soporte	Cantidad	Total
Argumentativo	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	9	16
	Manejo de basura	Papel	3	
		Word	4	
	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	9	11
	Diversidad cultural	Papel	1	
		Word	1	
	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	2	8
	Violencia escolar	Papel	5	
		Word	1	
	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	2	9
	Energías limpias	Papel	3	
		Word	4	
	Artículo de opinión	WhatsApp Messenger	2	8
	Derecho de los animales	Papel	3	
Word		3		
TOTAL			52	52

La cantidad de textos escritos en cada consigna de escritura refleja la asistencia irregular en las dos secciones. Por ello, las diferencias entre secciones y las de sexo no fueron criterios a tener en cuenta en el análisis. Los textos seleccionados en el corpus de estudio son las versiones finales.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para recoger la información, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de investigación presentadas en la Tabla 2.

Tabla 2
Técnicas e instrumentos de investigación

Técnicas	Instrumentos
Observación de campo	Ficha de observación de campo. Se describieron las acciones pedagógicas de retroalimentación realizadas en WhatsApp grupal e individual: frecuencia, estrategias y formas utilizadas. En total, se observaron 10 sesiones sincrónicas dentro del horario escolar y se revisaron las retroalimentaciones asincrónicas fuera de este horario. La observación solo se focalizó en el aprendizaje textos argumentativos.
Análisis de textos	Rúbrica de evaluación. Se utilizó una rúbrica analítica para evaluar la versión final de los textos argumentativos según criterios de evaluación.

En la rúbrica, se establecieron cinco criterios, de estos se desprendieron nueve subcriterios (ver Apéndice 1): tres de adecuación a la situación comunicativa (tipo textual, registro y género); dos de capacidad argumentativa (desarrollo del argumento y contraargumentación); coherencia; cohesión; puntuación; y aspectos formales del lenguaje (ortografía, uso de la tilde y de mayúsculas). La rúbrica presentó tres niveles de desempeño y se puntuó del 1 al 3: el nivel 3 corresponde a los aprendizajes esperados de acuerdo con los documentos curriculares peruanos para el segundo grado de educación secundaria; el nivel 2 indica aprendizajes que aún están en proceso de ser logrados; y el nivel 1, que el texto no reúne lo descrito en el currículo y que el desempeño está aún en su inicio. La puntuación máxima de la rúbrica es de 27 y fue validada por juicio de expertos (tres investigadores).

Procedimiento y sistematización

Para el análisis, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se realizó la codificación abierta de las fichas de observación. Para ello, se utilizó un procedimiento inductivo, ya que había poca información sobre la retroalimentación por WhatsApp en la educación remota de emergencia por la pandemia COVID-19. Por ese motivo, no se partió de categorías previamente establecidas.
- Para analizar el corpus de estudio, se seleccionaron previamente las últimas versiones de los textos argumentativos producidos por los estudiantes en el 2020.
- Luego, se realizó un filtro de los textos seleccionados. Para ello, se excluyeron
 - aquellos textos que no cumplían con la consigna argumentativa;
 - aquellos textos que tenían menos de 6 líneas, ya que no se podían observar todos los criterios evaluados;
 - aquellos textos manuscritos que eran poco legibles o cuya fotografía no era nítida para su lectura.
- Los textos seleccionados se organizaron en una hoja de cálculo según soporte: papel, Microsoft Word y WhatsApp Messenger. A cada texto se le asignó un código para resguardar la identidad de los estudiantes.
- Posteriormente, los textos seleccionados fueron sometidos a doble revisión según la rúbrica. Cada revisor consignó su puntaje en la hoja de cálculo y las discrepancias fueron resueltas mediante acuerdos para asignar un solo puntaje.
- Los resultados fueron analizados mediante la estadística descriptiva simple y se complementó con un análisis cualitativo según subcriterios.

Resultados del estudio

Características de la retroalimentación

El proceso de escritura se inició con la propuesta de la consigna en el grupo de WhatsApp. Generalmente, estas consignas, adaptadas de Aprendo en Casa, fueron presentadas en el título de la actividad de aprendizaje como producto esperado.

Por ejemplo:

Escribimos un artículo de opinión sobre la importancia de usar y promover fuentes de energía limpia.

En la consigna, se menciona explícitamente el género (artículo de opinión) y el tema sobre el que se va a escribir. Los demás elementos de la situación comunicativa aparecen en el desarrollo de la secuencia pedagógica, aunque, en algunos casos, no se precisa el destinatario. El proceso de escritura, generalmente, se desarrolló en una semana. Durante la semana previa, se realizaron actividades de lectura relacionadas con el tema a tratar.

Momentos de la retroalimentación

El proceso de escritura fue retroalimentado por la docente mediante WhatsApp grupal de forma sincrónica durante el horario escolar, y de forma individual fuera de este horario. Los procedimientos y las estrategias de retroalimentación fueron los mismos en los tres soportes de escritura: WhatsApp Messenger, Microsoft Word y papel. Este proceso tuvo dos momentos:

El reconocimiento del error. Se refiere al primer momento en el que el estudiante se da cuenta o toma conciencia del error. Para ello, la docente formulaba preguntas guía en el grupo de WhatsApp cuando la retroalimentación era grupal, o en el WhatsApp personal cuando esta era individual.

Reparación del error. Este momento corresponde a las propuestas o alternativas de solución que plantean los estudiantes después de identificar error. En este proceso, la docente utilizó recursos y estrategias para que los estudiantes logaran mejorar su texto.

Frecuencia de la retroalimentación

La retroalimentación se desarrolló según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, se establecieron varias interacciones entre docente y estudiantes. Sin embargo, no todos los estudiantes recibieron la misma cantidad de retroalimentaciones. Para algunos fueron suficientes dos o tres revisiones; aquellos con más dificultades de escritura recibieron hasta seis retroalimentaciones, independientemente del soporte en que redactaban. Además, se observó que aquellos que escribieron en Microsoft Word y en WhatsApp Messenger (digital) presentaban mayores facilidades para editar y elaborar una nueva versión, sin tener que reescribir el texto completo. En cambio, los estudiantes que escribían en papel (manuscrito) tenían que reescribir todo el texto. Es posible que, por esta razón, estos últimos hayan redactado menor cantidad de versiones y, en consecuencia, hayan recibido menor cantidad de retroalimentaciones en comparación con los primeros.

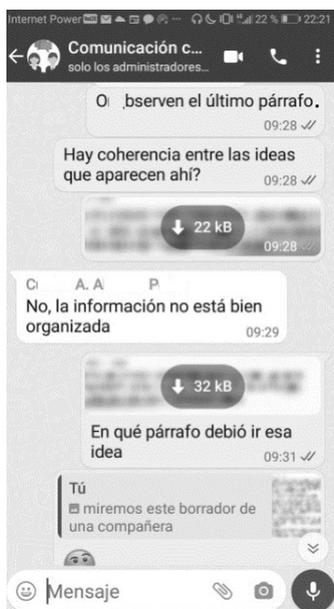
Estrategias de retroalimentación en la escritura de textos argumentativos

La pregunta y la repregunta. Esta estrategia fue la más utilizada en los dos momentos de la retroalimentación. Esta consistía en formular una primera pregunta orientada a identificar el error o a repararla. Luego, ante la respuesta de los estu-

diantes, la docente presentaba una nueva pregunta orientadora sobre la base de la anterior. Así, sucesivamente, la docente formulaba una secuencia de preguntas hasta que el o los estudiantes se aproximaran a una solución pertinente al problema de redacción identificado, tal como se observa en la Figura 1.

En la retroalimentación por WhatsApp grupal, este proceso se iniciaba con la presentación de la captura de pantalla de uno de los borradores enviados por un estudiante, sin revelar la identidad del autor. La docente pedía a los estudiantes leer el texto para, después, formularles una primera pregunta, por ejemplo, “¿el texto plantea una tesis?”. Luego, compartía las repreguntas: “¿cuál es?”, “¿cómo la reconocemos?”, “¿se refuerza la tesis en la conclusión?”. En una retroalimentación individual, la docente seguía el mismo procedimiento, pero atendiendo problemas particulares del texto del estudiante. Se identificó que las repreguntas se utilizaron, al menos, con tres finalidades: para incluir un recurso persuasivo, para aclarar una idea (tesis o argumento), y para consolidar un argumento.

Figura 1
Uso de las preguntas y repreguntas



Ejemplos y contraejemplos. Esta estrategia consistía en mostrar a los estudiantes ejemplos modelo seleccionados previamente. Estos sirvieron de guía para que los estudiantes compararan u observaran ciertas características de un texto logrado. Ellos podían tomar este ejemplo como modelo para la redacción o corrección de sus respectivos textos. Generalmente, como se ilustra en la

Figura 2, la docente realizaba la captura de pantalla de una sección del texto que quería mostrar con el objetivo de mejorar un criterio específico.

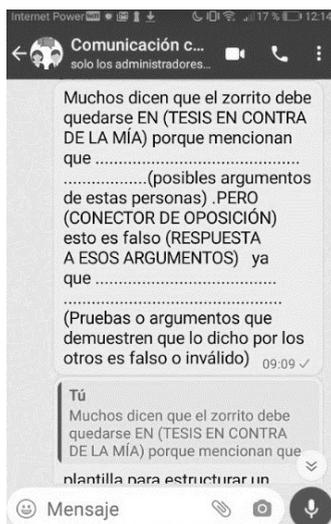
Figura 2
Uso de un modelo de redacción



Por su parte, los “contraejemplos” eran aquellos textos seleccionados de forma anónima que mostraban un problema específico de redacción: coherencia, inadecuada conexión de ideas, deficiente estructuración de un contraargumento, etc. Es decir, ejemplos de cómo no se debe hacer. A partir de estos “contraejemplos”, la docente orientaba, explicaba y guiaba; primero, para identificar el error y, luego, para repararlo.

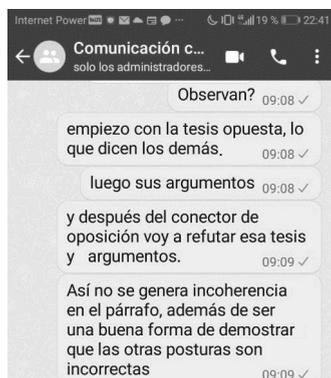
Plantilla de redacción. La plantilla de redacción consistía en un andamiaje sencillo que se ofrecía al estudiante durante la retroalimentación por WhatsApp cuando se evidenciaba la necesidad de mejorar un aspecto específico. Esta se brindaba al estudiante luego de analizar la evidencia de aprendizaje, por ejemplo, una plantilla para incluir una cita, para construir un contraargumento, para ordenar información, para estructurar párrafos, para empezar la redacción de un párrafo, etc. Como se observa en la Figura 3, la docente enviaba esta plantilla por el chat para que los estudiantes pudieran completarla.

Figura 3
Uso de plantillas de redacción



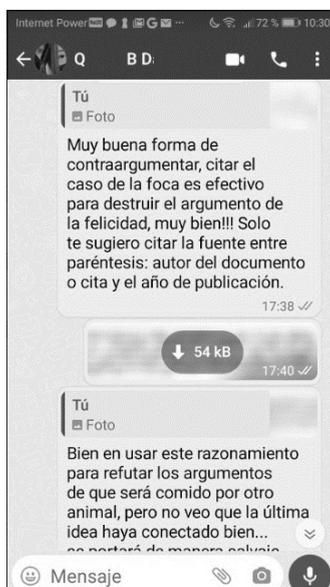
El modelado. El modelado consiste en la demostración del docente, y la internalización del estudiante a través de la observación o la imitación en un proceso de interacción permanente. En la educación presencial, el docente realiza una demostración del proceso utilizando el pensamiento en voz alta en el aula; sin embargo, esto no era posible en la educación remota por WhatsApp. En consecuencia, como se observa en la Figura 4, la docente escribía en el chat todo el procedimiento como si lo dijera oralmente.

Figura 4
Uso del modelado en la redacción



Comentario escrito. El comentario escrito fue otra de las estrategias más utilizadas en las retroalimentaciones mediante WhatsApp debido a la facilidad de su incorporación en diferentes soportes (WhatsApp Messenger, Microsoft Word o papel). En la retroalimentación grupal, la docente enviaba un mensaje al grupo de WhatsApp adjuntando un texto seleccionado de uno de los estudiantes con comentarios incorporados con LightShot. Cuando la retroalimentación se focalizaba en una parte del texto, los comentarios se anotaban al margen del párrafo y la docente solo enviaba el recorte de esa parte del texto. Para evitar un comentario extenso, a veces, la docente complementaba con audios en los que explicaba el comentario escrito con mayor detalle con el objetivo de esclarecer o brindar mayores pautas orientadas a mejorar la argumentación. Esto se ejemplifica con la Figura 5.

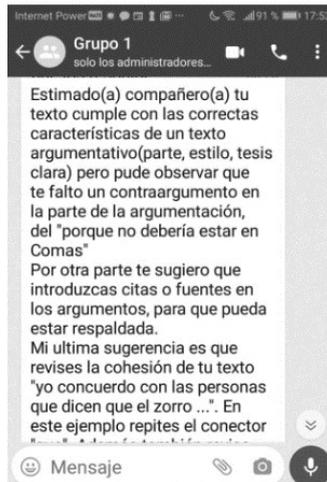
Figura 5
Uso del comentario escrito



Retroalimentación entre pares. La retroalimentación entre pares está estrechamente relacionada con la revisión entre pares. La docente organizaba grupos de dos o tres estudiantes, y asignaba un texto a cada uno sin el nombre del autor. Luego, cada estudiante revisaba el texto tomando como base la rúbrica de evaluación y, al terminar, lo devolvía a la docente. Finalmente, ella reenviaba el texto por WhatsApp a cada autor para que lo mejoraran. Previamente, la docente mandaba modelos de comentarios para que los estudiantes siguieran la estructura: aspectos logrados, aspectos por mejorar y recomendaciones.

Esto era importante para que los comentarios no se dispersaran y fueran útiles para la corrección.

Figura 6
Retroalimentación entre pares



Formas de retroalimentación

Retroalimentación grupal e individual. La retroalimentación grupal se realizó en el grupo de WhatsApp del aula dentro del horario establecido por el colegio. Para esta retroalimentación, se seleccionaban textos enviados por los estudiantes según criterios: extensión, errores típicos y soporte (WhatsApp, Microsoft Word y papel). Por su parte, la retroalimentación individual se realizó, generalmente, fuera del horario escolar. Para ello, la docente devolvía el texto de cada estudiante en formato imagen (captura de pantalla) con una serie de comentarios o sugerencias, además de las indicaciones u orientaciones a través de WhatsApp.

Retroalimentación oral y escrita. La retroalimentación más empleada fue la escrita. Los comentarios, las preguntas y otras estrategias de devolución escrita fueron redactados en el chat del WhatsApp Messenger y en el texto (captura de pantalla). En algunas oportunidades, se recurrió a la retroalimentación oral (mensajes de audios) de forma complementaria al comentario escrito.

Retroalimentación sincrónica y asincrónica. La retroalimentación grupal se hizo de forma sincrónica, es decir, en tiempo real durante el horario de clases. La principal desventaja fue que no todos los estudiantes participaban; si bien marcaban asistencia, era difícil saber qué estaban haciendo al otro lado de la pantalla, si seguían el diálogo o no. Por su parte, la retroalimentación

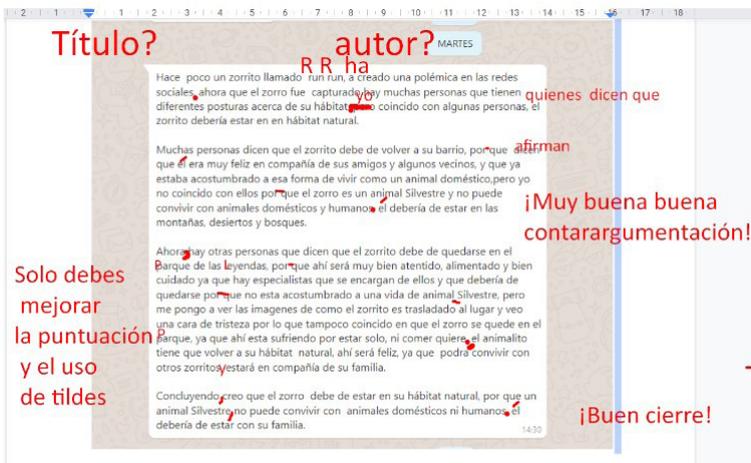
individual generalmente fue asincrónica. La docente enviaba la retroalimentación a los chats personales de los estudiantes y estos respondían con una nueva versión de sus textos.

Herramientas digitales utilizadas

En la retroalimentación, se utilizaron todas las herramientas disponibles del WhatsApp: el administrador del grupo (para abrir y cerrar la conversación grupal según los horarios); la opción de compartir archivos (documentos en Word, PDF y fotografías de los textos); los mensajes de audio; el chat de WhatsApp (para dirigir la sesión, para retroalimentar, para coordinar, etc.); los emoticonos (fueron complementarios, y se usaban para felicitar o expresar algún sentimiento de satisfacción).

Asimismo, se usó el LightShot. Esta herramienta permite tomar y editar capturas de pantalla, agregar notas, utilizar colores para las letras, agregar flechas, líneas, marcas, borrar y resaltar secciones específicas según las necesidades de retroalimentación. En ese sentido, facilitó la retroalimentación por WhatsApp, pues permitía seleccionar todo o una parte del texto para focalizar las oportunidades de mejora del texto. Además, se podían insertar comentarios, preguntas, orientaciones, etc. Todas las retroalimentaciones enviadas por WhatsApp estuvieron acompañadas con un archivo adjunto del texto editado con LightShot, independientemente del soporte en que escribieron los estudiantes (WhatsApp, Word o papel).

Figura 7
Uso del LightShot en la retroalimentación



Resultados de aprendizaje de la escritura de textos argumentativos

A continuación, se describe brevemente la escritura en cada soporte en el contexto de educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020).

La escritura en WhatsApp Messenger

Los estudiantes que escribieron en este soporte fueron aquellos que no contaban con una computadora en casa, pero sí con un celular con la aplicación de WhatsApp Messenger. Escribir en este aplicativo presentó dificultades y ventajas.

Cabe resaltar que, en medios como este, los usuarios generalmente están acostumbrados a escribir, y a enviar mensajes cortos y dinámicos. Por esa razón, sostener la extensión de los textos fue uno de los mayores retos para los estudiantes. Así mismo, el tamaño de las pantallas fue otro inconveniente, pues no permitía ver el texto en su conjunto. Esto último dificultó la relectura y la revisión del texto. Además, se requería manejar algunas funciones del celular (habilidades digitales) para tildar, separar en párrafos y usar mayúsculas. Posiblemente, por estos motivos, gran parte de los estudiantes que escribieron en WhatsApp Messenger no colocaron títulos a sus textos ni distribuyeron la información en párrafos. Sin embargo, escribir en este aplicativo también presentó algunas ventajas: es posible copiar, borrar o corregir lo escrito de manera inmediata, y se puede utilizar el corrector ortográfico para elegir la opción adecuada de la escritura de las palabras. Estos aspectos fueron manifestados por los estudiantes en el propio chat.

En la vida cotidiana, el chat se utiliza para conversar con familiares o personas de confianza, y generalmente se emplea un registro informal combinado con emoticones. En las primeras clases, algunos de los estudiantes escribían como suelen hacerlo en conversaciones informales o utilizaban una escritura oralizada. Esto fue cambiando paulatinamente con la retroalimentación brindada por WhatsApp grupal e individual.

La escritura en papel

Los estudiantes que escribieron en papel, en muchos casos, utilizaron los cuadernos, tal como se estila usar en la educación presencial, aunque algunos usaron papel A4. Los productos (la planificación, los borradores y la versión final del texto) fueron fotografiados con el celular y enviados a la docente por WhatsApp. Una de las ventajas observadas en estos casos fue que la escritura manuscrita permitió realizar esbozos previos con facilidad (planificación) antes de empezar la escritura. Asimismo, durante la escritura, se observó mejor control visual y espacial del texto, pues el estudiante tenía a su disposición la hoja de planificación, las versiones previas, e incluso algunas fuentes de información que podía utilizar para escribir una nueva versión de su texto. Sin embargo, también se evidenciaron algunas desventajas: al escribir en papel, los

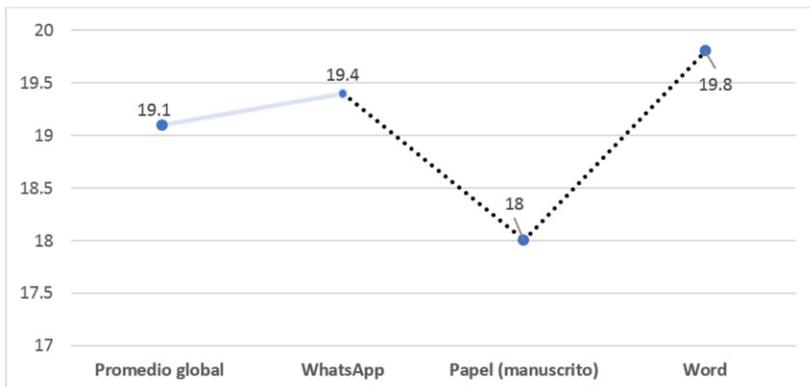
estudiantes no contaban con herramientas de ayuda, como el corrector ortográfico, cursivas, negritas, etc. Además, para crear una nueva versión, debían volver a escribir todo el texto, pues no podían reescribir o corregir solo una parte; quizá por ello los estudiantes que escribieron en papel produjeron una menor cantidad de versiones previas.

La escritura en Word

Esta interfaz ofrece un conjunto de herramientas y plantillas que permiten crear documentos según el género discursivo (cartas, notas, reseñas o currículos). Además, facilita la edición del texto de forma sencilla. Es posible que, por estas ventajas, los estudiantes que escribieron en este soporte hayan presentado textos más extensos y con una estructura más definida. Por otro lado, la vista de la pantalla permite leer y revisar textos extensos; justificar el documento; elegir el tamaño y formato de la fuente; así como resaltar ideas en colores, en negrita, cursiva o subrayado. El corrector de ortografía, de gramática y de sintaxis también resulta muy útil, ya que automáticamente se subrayan en color rojo o azul los posibles errores. A pesar de ello, varios estudiantes que escribieron en Word no aprovecharon estos recursos, ya que sus textos presentaron errores ortográficos o carecían de una edición que pudo haberse realizado con estos instrumentos. Es posible que algunos estudiantes no hayan estado familiarizados con este soporte, pues, antes de la pandemia, no habrían tenido la oportunidad de escribir en Word. Ello explicaría por qué no utilizaron dichas herramientas.

Para analizar los logros de aprendizaje, se evaluó la versión final de los textos argumentativos mediante una rúbrica analítica. La Figura 8 muestra los promedios en cada soporte de escritura.

Figura 8
Promedio global y por soporte de escritura



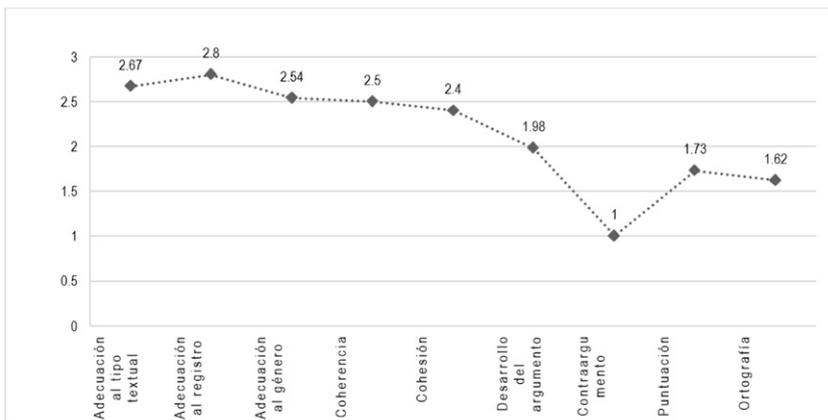
En general, todos los textos evaluados presentaron una secuencia argumentativa en la que se evidenció una postura (tesis) y al menos un argumento. El promedio general de los textos argumentativos evaluados mediante la rúbrica ascendió a 19.1 de un total de 27 puntos. Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, en la Figura 8, se observa que los textos escritos en papel obtuvieron el menor puntaje (18). Esto sugiere que la escritura manuscrita, debido a sus características, habría resultado relativamente difícil porque, al parecer, demandaría mayor esfuerzo y tiempo de interacción entre el escritor y el texto. Posiblemente, esta diferencia también esté relacionada con la cantidad de versiones elaboradas y la cantidad de retroalimentaciones recibidas, pues la escritura en papel, al tomar mayor tiempo, derivó en menor cantidad de versiones y, en consecuencia, menos retroalimentaciones.

Otro hallazgo importante fue que los estudiantes, al escribir de forma digital en Word (en una computadora) y en WhatsApp Messenger (en celular), mostraron resultados similares. El promedio alcanzado, cuando escribieron en Word, fue de 19.8 y, en WhatsApp, de 19.4. Una posible explicación es que ambos soportes, aunque difieren en el tamaño de la pantalla, comparten características similares. Por ejemplo, ofrecen herramientas digitales para copiar, pegar, reordenar párrafos u oraciones; asimismo, cuentan con corrector ortográfico.

Resultados de aprendizaje de la escritura de textos argumentativos según criterios de evaluación

Si bien las diferencias entre los resultados no alcanzan significancia estadística, es importante precisar los promedios a partir de los criterios de la rúbrica de evaluación. Como se observa en la Figura 9, los criterios relacionados con la adecuación del texto a la situación comunicativa (tipo textual, registro y género textual) obtuvieron los promedios más altos. El desempeño con mayor promedio fue el de adecuación al registro (2.8 de 3); en ese sentido, los estudiantes evitaron usar palabras informales o expresiones provenientes de la oralidad. Al parecer, la retroalimentación permanente contribuyó con que los estudiantes tuvieran claridad respecto del público al que se dirigían y del propósito comunicativo.

Figura 9
Promedio por criterio de evaluación en escritura de textos argumentativos



Otro aspecto que muestra la Figura 9 es que tanto la coherencia como la cohesión promedios similares (2.5 y 2.4, respectivamente). Esto confirmaría la estrecha relación entre ambas propiedades textuales, ampliamente explicada en la lingüística textual. Asimismo, se evidencia que la contraargumentación; puntuación; y el uso de las convenciones formales del lenguaje (la ortografía, la mayúscula y la tilde) continúan siendo un reto para los estudiantes. Estos tres aspectos obtuvieron los promedios más bajos. A continuación, se muestran los resultados de aprendizaje por cada criterio según el soporte de escritura.

Adecuación

La adecuación es una capacidad pragmática que consiste en adaptar el contenido, el lenguaje y la estructura del texto a situaciones de comunicación (destinatario, propósito comunicativo, espacio, tiempo, etc.) en las que se interactúa. Por la naturaleza del texto argumentativo, se han considerado tres subcriterios de adecuación: tipo textual (que presente tesis y argumentos), registro (que utilice un lenguaje formal) y género discursivo (que tenga características de un artículo de opinión).

Como se adelantó, la adecuación al registro lingüístico fue el desempeño mejor logrado. Del total de textos evaluados, el 85 % se adecuó al uso del registro (nivel 3 de la rúbrica), y el 15 % lo hizo parcialmente o está en proceso de lograrlo (nivel 2). Esto significa que una gran mayoría de estudiantes usó el lenguaje formal al escribir textos argumentativos.

Respecto del tipo textual, el 75 % de los textos evaluados sustentó la tesis con más de dos razones (nivel 3) y el 25 % expuso al menos una razón para sustentarla (nivel 2). Sin embargo, se identificó cierta dificultad para adecuar el texto a las características específicas del género, pues solo el 58 % lo hizo, mien-

tras que el 42 % de los textos mantuvo solo algunas características del género solicitado (artículo de opinión).

A continuación, la Tabla 3 muestra los promedios en esta capacidad según el soporte de escritura.

Tabla 3
Adecuación a la situación comunicativa según soportes de escritura

Adecuación	Soporte	Promedio	Promedio global
Tipo textual	WhatsApp	2.74	2.67
	Papel	2.64	
	Word	2.64	
Registro	WhatsApp	2.85	2.8
	Papel	2.94	
	Word	2.61	
Género	WhatsApp	2.59	2.54
	Papel	2.33	
	Word	2.7	

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

En cuanto a la adecuación al tipo textual, los promedios fueron similares (2.74, 2.64 y 2.64, respectivamente). Es posible que este criterio no esté asociado directamente con el soporte de escritura, sino con el conocimiento textual. En cualquier caso, esta hipótesis requiere ser comprobado con otro estudio.

Respecto del registro lingüístico, los promedios entre la escritura en WhatsApp Messenger y en papel (manuscrita) fueron relativamente similares (2.85 y 2.94, respectivamente). En cambio, se ha identificado una mayor diferencia respecto de la escritura en Word (2.61), aunque no alcanza significancia estadística. Es posible que este criterio no esté asociado directamente con el soporte de escritura, ya que esta habilidad depende del conocimiento del escritor de la situación comunicativa, sobre todo, del destinatario. Además, la retroalimentación de la docente fue permanente e hizo énfasis en esta habilidad, sobre todo, cuando los estudiantes escribieron en WhatsApp. Posiblemente, esto haya permitido que los estudiantes sean más conscientes de los usos informales u orales en sus textos.

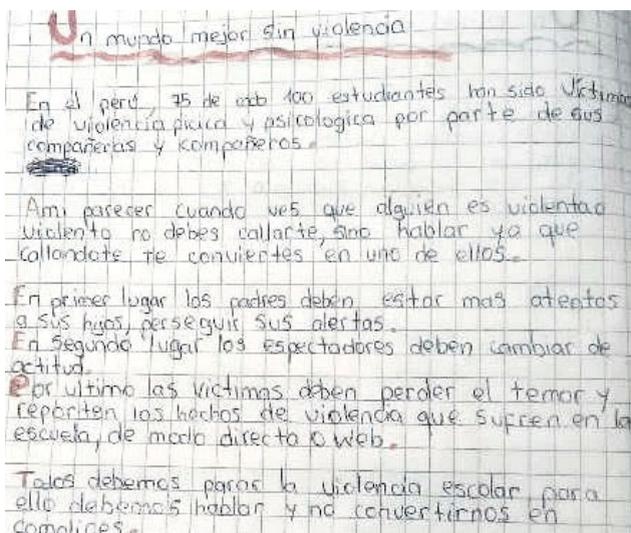
Por su parte, la adecuación al género textual resultó la habilidad menos lograda (2.54). Adaptar el texto al género textual implica conocer la estructura y función social del texto. Al parecer, los estudiantes experimentaron mayores dificultades de adaptar su texto al género textual solicitado cuando escribieron en WhatsApp Messenger (2.59) y en papel (2.33); sin embargo, cuando escribieron en Word, se adecuaron mejor (2.7). Es probable que esto se deba al uso

de algunas plantillas en Word, las cuales ayudan, de algún modo, a organizar la información. Además, generalmente, los estudiantes que disponen de una computadora, también cuentan con acceso a internet. Así, es posible que hayan consultado a través de este medio, por ejemplo, cómo se elabora un artículo de opinión. En cambio, los estudiantes que poseen un celular (WhatsApp) o escriben a mano generalmente tienen acceso limitado a internet o no lo tienen.

Coherencia

La coherencia está relacionada con la comprensibilidad del contenido. El texto es coherente cuando se mantiene en el tema (no presenta digresiones parciales ni totales), cuando la información está completa (no presenta vacíos de información), cuando hay progresión temática (no presenta estancamientos o redundancias), cuando la información se distribuye adecuadamente, y cuando no presenta contradicciones. En general, solo el 46 % de los textos respondió adecuadamente a este criterio, es decir, menos de la mitad. Un 44 % presentó al menos un problema de coherencia local que no afectaba el sentido global y un 10 % de los textos careció de coherencia global. Por ejemplo, el texto de la Figura 10 presenta varios problemas de coherencia local (cierta contradicción al manifestar que *callarse ante la violencia es convertirse en violento*, y vacío de información al señalar que *los espectadores deben cambiar de actitud*; sin embargo, no señala en qué debe consistir ese cambio). No obstante, estos no afectan la coherencia global.

Figura 10
Texto escrito en papel (manuscrito)



En este criterio, como se muestra en la Tabla 4, los textos escritos en papel obtuvieron menor promedio (2.33). Al parecer, ante la dificultad de reescribir el texto en su totalidad o corregir una parte de este, los estudiantes que escribieron en papel dejaron el texto en sus primeras versiones; en otras palabras, corrigieron menor cantidad de veces que aquellos que lo hicieron en otros soportes.

Tabla 4
Coherencia según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Coherencia	WhatsApp	2.47
	Papel	2.33
	Word	2.7

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Si bien el promedio de los textos escritos en WhatsApp (2.47) fue un poco más alto que los escritos en papel, un problema recurrente fue la distribución de información en párrafos. Además, el tamaño de la pantalla solo permitía ver segmentos del texto, lo que ocasionaba la aparición de vacíos de información o la repetición innecesaria de ideas. Por su parte, los textos escritos en Word obtuvieron el promedio más alto (2.7), probablemente porque el procesador de textos facilita la relectura y la reescritura durante el proceso de revisión; además, el tamaño de la pantalla permite ver el texto en su conjunto.

Cohesión

La cohesión permite establecer la relación lógica entre las ideas que se tejen en el texto. Esta relación se establece principalmente gracias a los conectores y referentes. En los textos argumentativos, los conectores más usuales son de causa (porque, pues, ya que); de certeza (es evidente que, está claro que); de condición (si, con tal que, a menos que); de consecuencia (luego, entonces, por eso); y de oposición (pero, sin embargo, por el contrario) (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Del total de textos evaluados, solo el 37 % presentó un uso variado y adecuado de conectores y referentes cuando eran necesarios, mientras que el 63 % se mantuvo en proceso o lo hizo parcialmente. En otros términos, la mayoría de estudiantes del segundo grado estaban en proceso de lograr esta habilidad de acuerdo con los estándares curriculares peruanos en el contexto de la educación remota.

Figura 11
 Texto escrito en WhatsApp Messenger

Hace unos días observé una situación que me dejó sorprendida se trataba de una discriminación, racismo hacia a una persona solo por la forma de como hablaba, por la vestimenta. Y esto me hizo pensar acerca de que la educación desde pequeño es primordial, saber enseñar que hay diferentes concepciones de vida.

En primer lugar porque es innegable que nosotros los peruanos tenemos poca tolerancia a la diferencia. Según los voceros del Ministerio de Cultura manifestaron que el racismo es una amenaza para nuestra interculturalidad y tiene que considerarse un problema público que le impide a la población pueda valorar esa diversidad que la define y desarrollarse como sociedad. También porque la diversidad nos ha permitido adquirir convivencia, interacción, aceptación y compartir diferentes culturas.

Además que al tener tanta variedad de personas y culturas, la diversidad nos enseña respetar lo diverso, el hecho de que cada persona y grupo humano sea diferente entre sí es el punto de unión que encontramos en medio de la diversidad.

En conclusión, la diversidad debe ser vista como algo respetable y valioso, aceptar nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás.

22:36

En el texto de la Figura 11, se observa una interrupción en el uso de tipo de conectores. Por ejemplo, el uso del conector de orden de información “en primer lugar” exige la inclusión de conectores del mismo tipo como “en segundo lugar”, “después”, “finalmente”. Sin embargo, en el texto, se utiliza conectores de adición: “también” y “además”. Esta interrupción no afecta el sentido global del texto; por ello, en la rúbrica, se consideró como logro parcial.

Tabla 5
 Cohesión según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Cohesión	WhatsApp	2.36
	Papel	2.40
	Word	2.44

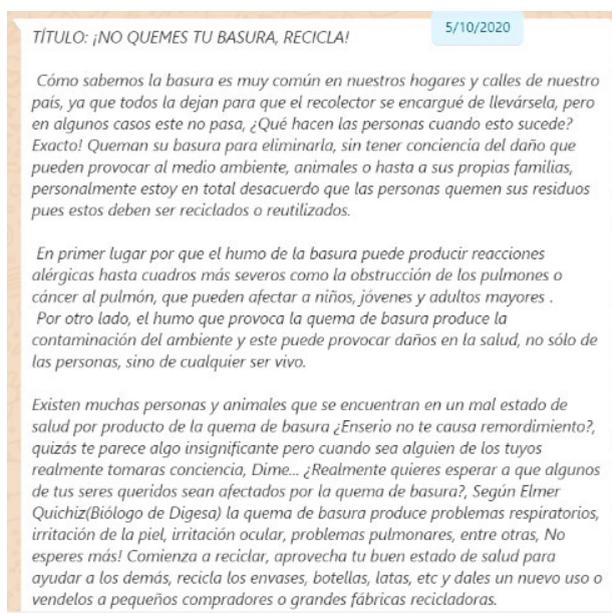
* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Como se muestra en la Tabla 5, los promedios fueron relativamente similares. En ese sentido, es posible que el soporte de escritura no esté asociado con la cohesión, pues esta habilidad textual se pone en juego independientemente de cualquier soporte. Además, no hay herramientas digitales en Word que marquen el error de cohesión.

Razones subordinadas

Los argumentos son más sólidos y convincentes si estos se sustentan en otras razones (pruebas, evidencias, testimonios, citas, etc.). Estas razones subordinadas permiten el desarrollo de los argumentos a través de explicaciones o demostraciones de las ideas y de los razonamientos. Del total de textos argumentativos evaluados, solo el 18 % de estos presentó al menos dos razones subordinadas (nivel 3 de la rúbrica). La mayoría de los textos (63 %) expuso una razón subordinada (nivel 2). El 19 % de los textos no presentó razones subordinadas, pues el argumento se enunció generalmente en una sola oración.

Figura 12
Texto escrito con argumentos desarrollados en WhatsApp Messenger



En el texto de la Figura 12, la tesis se plantea de forma explícita al final del primer párrafo: expresa su desacuerdo con las personas que queman la basura. El primer argumento se refiere a los efectos del humo en la salud humana y, si bien la explicación no presenta un orden secuencial, la razón subordinada se incluye a través de una cita en el tercer párrafo. El segundo argumento se refiere a la contaminación ambiental que produce la quema de basura y la razón subordinada alude al efecto de dicha contaminación en los seres vivos.

Tabla 6
Desarrollo del argumento según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Desarrollo del argumento	WhatsApp	2.1
	Papel	1.8
	Word	1.9

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

La Tabla 6 muestra resultados relativamente similares en los tres soportes, aunque el promedio de la escritura en WhatsApp fue un poco mayor, posiblemente debido a la cantidad de retroalimentaciones recibidas.

Contraargumentación

La contraargumentación es un proceso clave en el desarrollo del pensamiento divergente y crítico. En este proceso, el descentramiento cumple un papel importante, pues permite al estudiante tomar consciencia de sí mismo y dejar de considerar el propio punto de vista como el único. Esto implica tomar en cuenta el punto de vista del oponente y refutar en consecuencia. En los textos analizados, no se encontró contraargumentación. En ese sentido, no se observó la inclusión de una postura contraria a partir de la cual se podrían haber planteado refutaciones que pusieran en duda la veracidad del argumento principal.

Puntuación

Se usa principalmente para dar sentido al texto. Se encontró que el uso de la puntuación fue un reto para los estudiantes del grado estudiado. Un indicador de ello es que solo el 8 % de los textos evaluados presentó un uso adecuado de los signos de puntuación, mientras que el 63 % cometió entre uno a cuatro errores de puntuación, y un 29 %, cinco o más errores.

Tabla 7
Puntuación según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Puntuación	WhatsApp	1.6
	Papel	1.45
	Word	2.15

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

Como muestra la Tabla 7, los textos escritos en Word obtuvieron un promedio relativamente mayor (2.15) que los otros soportes. Esto se explicaría porque esta interfaz cuenta con herramientas de apoyo; por ejemplo, se subrayan en azul aquellas frases o expresiones que presentan algún problema de sintaxis o de puntuación. Al parecer, los estudiantes que escribieron en Word aprovecharon algunas de estas herramientas. Sin embargo, no sucedió lo mismo cuando escribieron en papel (1.45).

Aspectos formales del lenguaje

En este criterio, se incluyen el manejo de la ortografía (grafías), de las mayúsculas y de la tilde. Estos aspectos son habitualmente trabajados por los docentes, pero continúan siendo un reto para los estudiantes. Del total de textos evaluados, solo el 10 % no presentó errores en los aspectos antes mencionados, mientras que el 48 % presentó hasta cuatro errores, y el 42 %, cinco o más errores.

Tabla 8
Ortografía según soportes de escritura

Criterio	Soporte	Promedio
Ortografía	WhatsApp	1.8
	Papel	1.01
	Word	2.1

* Las diferencias no son estadísticamente significativas.

La Tabla 8 muestra resultados relativamente similares entre la escritura en WhatsApp Messenger (1.8) y en Word (2.1). Sin embargo, ambos difieren en relación con la escritura manuscrita (1.01). Esto indicaría que aspectos como la ortografía, el uso de tilde y de las mayúsculas en textos escritos en WhatsApp y en Word resultan relativamente favorecidos en relación con la escritura manuscrita.

Figura 13
Texto escrito en Word

LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL PERÚ

Por: Christopher H.

Hace unos días me pregunté, ¿Por qué no podemos aceptar y respetar la diversidad cultural del Perú? Por que debemos ofendernos si podemos llevarnos bien, cuidar y respetar nuestra cultura y la de los demás.

En primer lugar, quiero defender mi postura con las palabras del señor Mario Vargas Llosa que dice lo siguiente: "La diversidad cultural es un componente esencial del desarrollo humano, constituye una fuente de identidad, innovación y creatividad para las personas, es un factor importante para la lucha contra la pobreza". Con estas palabras nos quiere decir que nosotros necesitamos rodearnos de culturas diferentes para poder innovarnos y desarrollarnos como humanos. " Debemos aceptar y respetar nuestra culturalidad y la de los demás" para poder tener un mundo con respeto mutuo y con vivir en armonía.

En segundo lugar, como nos dice la Viceministra de Interculturalidad, la señora Patricia Balbuena Palacios en la presentación del texto: "La diversidad cultural en el Perú" dice que: "El Perú es un país pluricultural y pluriétnico. Nuestro potencial cultural se nutre de incontables manifestaciones artísticas, expresiones, conocimientos, saberes, tradiciones de las diferentes culturas". Ahí nos dice que el potencial cultural del Perú se basa en las diferentes culturas y sus tradiciones. Protegamos nuestras culturas y tradiciones para aumentar la pluriculturalidad de nuestro país".

Para finalizar, la diversidad cultural tiene que ser vista como una riqueza de nuestro país y tenemos que aprovecharlo, aceptarlo, cuidarlo y respetarlo.

El texto de la Figura 13, escrito en Word, solo presenta un error de segmentación "por que". Los errores ortográficos que son subrayados con ondulado rojo, al parecer, fueron corregidos. Sin embargo, los errores de sintaxis y puntuación subrayados con ondulado azul permanecieron sin corregir.

Discusión y conclusiones

La pandemia de la COVID-19 generó nuevos escenarios de aprendizaje y obligó a las escuelas la implementación de una educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020). En este contexto, en el colegio donde se realizó el estudio, se utilizó el celular y el WhatsApp como medio principal de aprendizaje. En el **área curricular de Comunicación**, específicamente en el aprendizaje de la competencia escrita de textos argumentativos, el uso del WhatsApp permitió generar y desarrollar estrategias y formas de retroalimentación adecuadas a una educación remota de emergencia.

La retroalimentación por WhatsApp, por sus características, se desarrolló en el marco de la retroalimentación formativa (Anijovich, 2019), pues se estableció una interacción permanente entre la docente y estudiantes durante el proceso de redacción con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados. Estas interacciones fueron variadas, ya que dependían, primero, del nivel de habilidad del estudiante. Así, los estudiantes con menores dificultades requerían pocas retroalimentaciones porque el producto estaba casi logrado desde el inicio. En cambio, aquellos con mayores dificultades requerían más retroalimentaciones; de hecho, llegaron a elaborar hasta seis versiones, independientemente del soporte en el que redactaron. También, el resultado dependía del compromiso del estudiante con el aprendizaje para escribir y corregir la cantidad de veces necesarias. La cantidad de versiones elaboradas estuvo en correspondencia directa con la cantidad de retroalimentaciones recibidas.

En este proceso, se ha evidenciado el uso de varias estrategias de retroalimentación a través de WhatsApp. Las estrategias de la pregunta y repregunta, y el comentario escrito fueron las más utilizadas tanto en el momento de la identificación del error como en la reparación de este. En efecto, el uso del comentario escrito está ampliamente documentado en varios estudios (Arancibia y Retamal, 2022; Moser, 2020). También, se utilizaron, aunque con menor frecuencia, los ejemplos y contraejemplos, la plantilla de redacción, el modelado, y la retroalimentación entre pares. Sobre este último, la mayoría de los estudios (Coté, 2014; García et al., 2022) resaltan su importancia en el aprendizaje.

Además, la educación remota ha obligado usar diferentes formas de retroalimentación mediante WhatsApp. Se utilizó la retroalimentación grupal (Fahala et al., 2022) y la individual según las necesidades específicas de los estudiantes. La retroalimentación grupal fue sincrónica; en cambio, la individual fue generalmente asincrónica. Asimismo, la retroalimentación escrita fue la predominante, mientras que la oral fue complementaria. Para todo este proceso, se utilizaron las herramientas disponibles de WhatsApp (administrador, adjuntar archivos, compartir, etc.), y el LightShot como herramienta de apoyo para tomar y editar capturas de pantalla, incluir marcas, introducir comentarios, resaltar, etc.

Estas estrategias y herramientas fueron utilizadas para la retroalimentación de los tres soportes de escritura (WhatsApp, Word y papel). No se apli-

caron estrategias diferenciadas según el soporte de escritura, ya que los estudiantes enviaron, la mayoría de veces, sus productos como fotografía o captura de pantalla. Sin embargo, los resultados de aprendizaje sí se organizaron por soporte para poder identificar si se presentaba alguna diferencia entre ellas tras recibir las mismas formas y estrategias de retroalimentación.

Un primer resultado muestra que los textos escritos con lápiz y papel tienen relativamente menor puntaje que los escritos de modo digital (Microsoft Word y WhatsApp Messenger). Esta diferencia podría explicarse a partir de la dicotomía entre la escritura digital y manuscrita. Al respecto, hay un conjunto de estudios que precisan estas diferencias (Aragón-Mendizábal et al., 2016; Dahlström y Boström, 2017; Rogers y Case-Smith, 2002). Las habilidades y los recursos que usa el autor en la escritura digital son diferentes a las de la escritura a mano; incluso, sus bases cognitivas son distintas (Longcamp et al., 2006; Mangen, 2016).

Por otra parte, llama la atención que la escritura en WhatsApp obtenga mayor promedio (19.4 de 27) que la de lápiz y papel (18), porque algunos estudios (Ancalle, 2019) habían encontrado que la escritura en WhatsApp perjudicaría la calidad de los textos, sobre todo, la ortografía. Esto no sucedió, lo que concuerda con los estudios de Verheijen y Spooren (2021). Incluso, en ortografía, según la rúbrica, los textos escritos en WhatsApp Messenger obtuvieron un promedio mayor (1.8 de 3) que los escritos en lápiz y papel (1.01). ¿Por qué ocurre ello? Entre otros aspectos, es posible que los estudiantes hayan usado el corrector ortográfico de WhatsApp (Allagui, 2014). Además, se identificó que, en comparación con otros soportes, se estableció mayor interacción con la docente por WhatsApp de manera asincrónica; es decir, los estudiantes enviaron mayor cantidad de versiones previas durante la construcción del texto, lo que implicaba mayor cantidad de retroalimentaciones ofrecidas. Esto posiblemente influyó en la calidad de la producción.

Otro hallazgo importante fue que los estudiantes, al escribir de forma digital en Word (en computadora) y en WhatsApp Messenger (en celular), evidenciaron resultados similares. El promedio alcanzado cuando escribieron en Word fue de 19.8 de 27, y en WhatsApp, de 19.4. Una posible explicación es que ambos soportes comparten características similares: ofrecen herramientas digitales para copiar, pegar, reordenar párrafos u oraciones, aunque difieren en el tamaño de la pantalla.

Asimismo, se encontró que el criterio mejor logrado fue el de adecuación al registro formal, ya que el 85 % de los textos evaluados alcanzó el nivel 3 de la rúbrica. La escritura con lápiz y papel alcanzó un promedio de 2.94 de 3, y en WhatsApp, de 2.85. Contrario a lo esperado por el carácter del WhatsApp, los estudiantes utilizaron el registro formal al escribir en este soporte y en papel. Si bien se observó que, al inicio del año escolar, los textos presentaban marcas de informalidad (“porq” en vez de “porque”, “xD” para denotar risa, etc.), o utilizaban una escritura oralizada (Giraldo, 2018; Vásquez et al., 2015), esto cambió de forma progresiva con la retroalimentación brindada por WhatsApp grupal

e individual. A partir de esto, se puede concluir que el uso del WhatsApp no logró interferir la escritura formal de textos argumentativos.

Otro resultado que se evidenció es que la coherencia y la cohesión obtuvieron promedios similares. Esto confirmaría la estrecha relación entre ambas propiedades textuales. En efecto, la cohesión es una de las manifestaciones de la coherencia (Calsamiglia y Tusón, 2007). Esta relación se manifiesta, al parecer, de forma independiente al soporte de escritura. También se encontró que las habilidades argumentativas (razones subordinadas y contraargumentación), independientemente del soporte de escritura, siguen siendo un reto para los estudiantes, pues solo el 18 % de los textos presentó al menos dos razones subordinadas (nivel 3 de la rúbrica) y no se identificó la contraargumentación.

Del mismo modo, la puntuación continúa siendo un reto para los estudiantes, pues solo el 8 % de los textos evaluados presentó un uso adecuado (nivel 3 de la rúbrica). Los textos escritos en Word obtuvieron un promedio relativamente mayor que los escritos en otros soportes. Posiblemente, los estudiantes hayan aprovechado algunas herramientas de apoyo, por ejemplo, el subrayado en azul cuando el texto presentaba errores de sintaxis o de puntuación.

Finalmente, en ortografía, solo el 10 % de los textos evaluados presentó un uso adecuado (nivel 3 de la rúbrica). La escritura en WhatsApp Messenger y en Word obtuvieron mayor puntaje que la escritura manuscrita. Esto permitiría concluir que la ortografía, el uso de tilde y de las mayúsculas en WhatsApp y en Word resultaron relativamente favorecidas con relación a la escritura manuscrita, lo que concuerda con las investigaciones de Allagui (2014).

Referencias

- Al Abiky, W. (2021). Days without schools: The effectiveness of WhatsApp, as an English learning tool, during COVID-19 pandemic. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(1), 774-781.
- Allagui, B. (2014). Writing through WhatsApp: an evaluation of students writing performance. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(3,4), 216-231.
- Ancalle, J. (2019). *Influencia del mal uso del Whatsapp en la ortografía de los estudiantes de secundaria del colegio, José María Arguedas, del distrito de Paucarpata*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Fundación Bancaria “la Caixa”.
- Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J.I., Menacho-Jiménez, I., y Romero-Oliva, M. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar*, 48 (24), 101-107.
- Arancibia, B., y Retamal, C. (2022). ¿Volver a clases presenciales? Escritura de cartas de opinión con retroalimentación a través de comentarios escritos en octavo año básico. *Lenguas Modernas*, 59, 105-131.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir* (2da. Ed.). Ariel.
- Centeno, J. (2017). *Escribir Conecta 2. Narrativas de uso en WhatsApp por estudiantes del Colegio J.E.G. de Aguazul*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia.
- Coté, R. (2014). Retroalimentación entre pares en un proceso de revisión anónima por pares en un Curso de Escritura de Inglés como lengua extranjera en España. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 67-87.
- Cremades, R., Maqueda, E., y Onieva, J. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Letras*, 16, 106-120.
- Dahlström, D., y Boström, B. (2017). Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(4), 143-161.
- Defensoría del Pueblo (2022). *El derecho de acceso a una educación de calidad durante la pandemia por el Covid-19 (Informe de Adjuntía N° 05-2022-DP/AAE)*. Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/07/Informe-de-Adjuntia-5-2022-DP-AAE-Derecho-de-acceso-a-educacion-de-calidad-durante-la-pandemia.pdf>
- Dumanauw, A., Sutapa, G., y Salam, U. (2018). The use of WhatsApp application to teach writing of recount text. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 7(12), 1-8.

- Fahala, F., Talib, A., y Tahir, M. (2022). The contributions of WhatsApp group as English writing learning medium for high school students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology in Language Pedagogy*, 1(2), 96-109.
- García, S., Motz, R., y Reátegui, E. (2022). *Retroalimentación virtual entre pares como estrategia de evaluación formativa desde la perspectiva de las personas participantes*. En V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. “Democracia, justicia e igualdad” (pp. 270-288). Flacso.
- Giraldo, C. (2018). Dicotomía difusa contra la dicotomía tradicional oral/escrito. La escritura por WhatsApp. *Praxis & Saber*, 9(20), 1-21.
- Haron, H., Al-Abri, A., y Alotaibi, N. (2021). The Use of WhatsApp in Teaching and Learning English During COVID 19: Students Perception and Acceptance. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15(3), 1014-1033.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., y Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25(4,5), 646-665.
- Mangen, A. (2016). What hands may tell us about reading and writing. *Educational Theory*, 66(4), 457-477.
- Moser, A. (2020). *Written Corrective Feedback: The Role of Learner Engagement*. Springer.
- Mueller, P., y Oppenheimer, D. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25, 1159-1168.
- Ortiz, E. (2022). *Estrategias de retroalimentación remota y la producción de textos de estudiantes de la Institución Educativa N° 821113, San Pablo*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. (31 de marzo de 2020). *Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones*. Diario Oficial El Peruano.
- Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU. (21 de mayo de 2020). *Aprueban el documento normativo denominado “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”*. Diario Oficial El Peruano.

- Rogers, J., y Case-Smith, J. (2002). Relationships between handwriting and keyboarding performance of sixth-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 34–39.
- Rønningsbakk, L. (2022). How Does the Shift from Handwriting to Digital Writing Technologies Impact Writing for Learning in School? En Huang, Y. M., Cheng, S. C., Barroso, J., y Sandnes, F. E. (Eds.), *Innovative Technologies and Learning. ICITL 2022* (pp. 231–240). Springer.
- Tacca, D., Tirado, L., y Cuarez, R. (2022). La educación virtual durante la pandemia desde la perspectiva de los profesores peruanos de secundaria en escuelas rurales. *Apuntes*, 49(92), 215-242.
- Vásquez, E., Mengual, S., y Roig, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105.
- Verheijen, L., y Spooren, W. (2021). The impact of WhatsApp on Dutch youths' school writing and spelling. *Journal of Writing Research*, 13(1), 155-191.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., y Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, 95, 19-35.

APÉNDICE 1

Rúbrica de evaluación de la escritura argumentativa

Criterios	1	2	3
Tipo textual	El texto no es una argumentación, sino otro tipo textual.	El texto presenta una secuencia argumentativa con una tesis y una razón que la fundamenta, o una tesis implícita y al menos dos razones.	El texto presenta una secuencia argumentativa con una tesis explícita y al menos dos razones que la fundamentan.
Adecuación a la situación comunicativa	El texto presenta dos o más rasgos de informalidad o de oralidad.	El texto presenta un rasgo de informalidad o de oralidad.	El texto presenta un registro apropiado para la situación comunicativa propuesta.
Género	El texto no es el género discursivo solicitado.	El texto presenta algunos elementos del género discursivo.	El texto reúne las características del género discursivo solicitado.
Coherencia	El texto no presenta párrafos, o presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan su comprensión global.	El texto está distribuido en párrafos, pero en uno o más de ellos no se distingue unidad subtemática. O el texto presenta algún o algunos problemas de coherencia que afectan la comprensión de una parte del texto.	El texto está compuesto por párrafos claramente diferenciados. Además, no presenta contradicciones, reiteraciones innecesarias, vacíos de información ni digresiones.
Cohesión	El texto presenta uno o más errores en el uso de conectores o referentes que afectan su comprensión global.	El texto presenta uno o más errores o reiteraciones en el uso de conectores o referentes que no afectan su comprensión global.	El texto presenta un uso variado y adecuado de conectores y referentes cuando estos son necesarios.

Criterios	Subcriterios	1	2	3
Capacidad argumentativa	Razones subordinadas	El texto no presenta razones subordinadas.	El texto presenta al menos 1 razón subordinada.	El texto presenta 2 o más razones subordinadas.
	Contraargumentación	El texto no toma en cuenta el argumento o argumentos contrarios.	El texto considera la oposición o el punto de vista contrario; pero no logra refutar ni pone en duda la veracidad del argumento.	El texto toma en cuenta la postura contraria y la refuta; o pone en duda la veracidad del argumento; o plantea posiciones alternativas.
Aspectos formales del lenguaje	Puntuación	El texto presenta 5 o más errores en el uso de los signos de puntuación.	El texto presenta entre 1 y 4 errores en el uso de los signos de puntuación.	El texto no presenta errores en el uso de los signos de puntuación.
	Recursos ortográficos	El texto presenta más de 5 o más errores en el uso de grafías, mayúsculas y reglas de tildación.	El texto presenta entre 1 y 4 errores en el uso de grafías, mayúsculas y reglas de tildación.	El texto no presenta errores en el uso de grafías, mayúsculas y reglas de tildación.