



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

RETROALIMENTACIÓN:

Diseño de una estrategia de evaluación del eje de escritura para estudiantes de tercer año básico

POR

Priscila Soto Soto

Trabajo Final de Egreso presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Educación, mención en Evaluación de Aprendizajes.

Profesora Guía: Sandra Zepeda

Julio, 2022

Santiago, Chile.

©2022, Priscila Soto Soto

©2022, Priscila Soto Soto

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DE LA TESIS

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

FECHA 18/07/2022

FIRMA: Priscila Soto Soto

Tabla de Contenidos

Resumen	5
Capítulo I. Delimitación del problema	
1.1 Revisión de la literatura.....	6
1.2 Identificación del desafío	10
1.3 Hipótesis y objetivos	13
Capítulo II. Propuesta de trabajo y levantamiento de información	
2.1 Perspectiva metodológica	13
2.2 Etapas de intervención.....	14
2.3 Participantes y reclutamiento	15
2.4 Diseño de materiales y recolección de información.....	15
2.5 Descripción del procedimiento de recolección de información	17
2.6 Descripción del plan de análisis	17
2.7 Procedimientos de validación.....	18
Capítulo III. Resultados y análisis de la información	
3.1 Presentación de resultados	19
Capítulo IV. Propuestas de cambios	
4.1 Conclusiones	27
4.2 Propuesta de cambio.....	27
4.3 Limitaciones del Trabajo Final de Egreso.....	28
4.4 Relevancia del Trabajo Final de Egreso.....	29
Capítulo V. Posicionamiento profesional	
5.1 Reflexión	29
5.2 Aportes del trabajo colaborativo	30
5.3 Transferencia del TFE al campo profesional	31
Referencias bibliográficas	33
Anexos	38

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una intervención educativa, llevada a cabo con setenta estudiantes de tercer año de educación básica, pertenecientes a un establecimiento de la región Metropolitana, en la comuna de Ñuñoa.

La intervención consistió en aplicar una estrategia evaluativa de portafolio para la producción escrita de anécdotas, desde la lógica del diseño invertido, adaptado del modelo de Wiggins y McTighe (2005) y de procesos de retroalimentación efectiva. Esto con el objetivo de contribuir a que los estudiantes puedan comprender mejor sus aprendizajes e intencionar mejoras en sus textos, lo cual es fundamental para el logro de las metas propuestas en el marco curricular de Lenguaje y Comunicación.

Para implementar la estrategia de retroalimentación de la escritura y poder confirmar o rechazar la hipótesis, se utilizaron distintos instrumentos para la recolección de información cualitativa y cuantitativa: rúbrica analítica, estrategia de retroalimentación de pares, entrevista al docente, autoevaluación de estudiantes, entre otros. Los resultados indican que la estrategia evaluativa, con foco en la retroalimentación, efectivamente permitió una mejora en el desempeño de la producción escrita, no obstante también muestran la necesidad de diversificar los actores involucrados en la retroalimentación, así como también el desafío de instalar un rol más activo de los y las estudiantes en el proceso de escritura.

Finalmente, mediante la sección de posicionamiento profesional, se da cuenta de una reflexión en torno a situaciones específicas en el contexto de intervención, trayectoria del Trabajo Final de Egreso y sus proyecciones en el campo profesional.

CAPÍTULO I. Delimitación del problema

1.1 Revisión de la literatura, marco teórico y conceptual

La escritura está considerada como una competencia clave que los niños y niñas deben adquirir para desarrollarse en su vida (Flotts et al., 2016). Es uno de los aprendizajes más transversales y complejos durante la escolaridad y es considerado en el currículum de Lenguaje y Comunicación como uno de sus ejes principales, teniendo por objetivo que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender (MINEDUC, 2012 p. 37). Asimismo, se identifica la escritura como proceso recursivo, donde está presente la reflexión constante por parte del estudiante, quien aprende que hay múltiples oportunidades de intervenir y modificar un texto antes de publicarlo y que cuenta con la posibilidad de obtener retroalimentación de los demás antes de lograr una versión final. (MINEDUC, 2012). Desde esta perspectiva, el estudiante como escritor vuelve atrás de manera constante para modificar su texto (Didactext, 2015), es decir, se promueve un progreso permanente donde la competencia de metaproducción textual es fundamental, pues se activan procesos metacognitivos relacionados con la escritura (Hawes, 2007), que hacen que el estudiante pueda tener un mayor dominio de su producción escrita, utilizando la retroalimentación como un aprendiz autónomo (Carless, 2013).

La recursividad en la producción escrita da relevancia a procesos pedagógicos que influyen en el logro de las metas de aprendizaje, situando a la retroalimentación como una intervención pedagógica indispensable en el aula. Sin embargo, se ha constatado que, bajo un enfoque tradicional, se ha dado mayor énfasis a la corrección, siguiendo un modelo más bien conductista, unilateral y centrado en el profesor (Quezada y Salinas, 2021). Bajo este enfoque, dar feedback en escritura se caracteriza por hacer correcciones de bajo nivel cognitivo, relacionadas en su mayor parte con aspectos ortográficos literales, acentuales, y errores de puntuación. (García y Fidalgo, 2003, citado en Ávila et. al 2020), por lo que se dejan de lado aquellos aspectos más difíciles de retroalimentar como lo son la coherencia, desarrollo de ideas, organización del texto y estructuración de oraciones. (Ávila et. al 2020). Visto así, la retroalimentación se vuelve menos efectiva, ya que el estudiante debe responder de manera mecánica sin interpretar la información para mejorar su aprendizaje (Zepeda, 2017). Dicho de otro modo, si el estudiante no comprende qué aspectos debe mejorar y por qué razón, se limitará a modificar lo que el profesor le ha corregido, lo cual no contribuye a un aprendizaje autorregulado.

La retroalimentación correctiva en la producción escrita sigue vigente en la escuela desde los primeros niveles educativos, pues la evaluación formativa aún no se instala de manera consistente como parte integral de la planificación de la enseñanza, por lo que la retroalimentación si bien es considerada como una práctica indispensable, aún no alcanza su máximo potencial e impacto en los aprendizajes.

Al planificar la retroalimentación como una intervención pedagógica esencial en el proceso formativo, surgen interrogantes como: qué prácticas de retroalimentación son efectivas para mejorar la producción escrita, qué debe considerar el profesor al momento de diseñar y planificar una estrategia de evaluación en escritura, qué aspectos se han de considerar de acuerdo a un enfoque de retroalimentación efectiva y sostenible, entre otras. Desde esta perspectiva, el rol del profesor es esencial, ya que tiene como desafío propiciar que los estudiantes logren ser cada vez más autónomo en la escritura y sean capaces de visualizar qué deben hacer para acortar la brecha hacia la meta de aprendizaje (Ramaprasad, 1983, citado por Zepeda, 2017), no obstante se observa que si bien está presente, es poco efectiva, ya que no entrega una información clara respecto de qué se debe mejorar para avanzar hacia una meta determinada y cómo hacerlo.

Evaluar aprendizajes en el aula es un aspecto fundamental, pues supone la recolección de evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes (Ravela et al. 2017), evidencias que deberán brindar información relevante sobre cómo avanzar hacia las distintas metas de aprendizaje.

Si las evaluaciones son de carácter formativo, se estima que tendrán un impacto más positivo que si son sumativas (Martínez, 2012), pues desde esta perspectiva se puede beneficiar a los estudiantes ofreciéndole oportunidades y tiempo para ser partícipes activos de su aprendizaje. Black y William (2009), consideran que la evaluación es formativa cuando la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por los docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su definición Assessment Reform Group (William, 2009) la evaluación es un proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para ser utilizadas por los estudiantes y profesores para decidir dónde se encuentran los aprendices, hacia dónde necesitan dirigirse y cuál es el mejor modo de llegar allí.

Respecto al concepto de retroalimentación, las primeras teorías ponen al centro el quehacer del profesor, considerando de gran importancia cuán eficaz es el tipo de retroalimentación entregada. Esto bajo una lógica conductista que utilizaba el refuerzo positivo, negativo y castigo (Zepeda, 2017). Este enfoque tradicional, tiene un fuerte énfasis en lo conductual, por lo que a partir de un

rendimiento observable se provee de información externa (Boud y Molloy, 2013). La retroalimentación está relacionada con la corrección de un experto que proporciona información a un receptor pasivo (Evans, 2013). El estudiante no participa de su aprendizaje ni comprende necesariamente los comentarios sobre su desempeño, por lo que no los utiliza para mejorar.

Las nuevas bases teóricas proponen un concepto de retroalimentación centrado en el estudiante, quien es un sujeto activo y por tanto debe hacer lo necesario para avanzar hacia una meta determinada, acortando la brecha entre su nivel actual y lo que debe alcanzar de acuerdo a criterios establecidos (Zepeda, 2017). Se reconstruye el significado de la retroalimentación con una función dialógica, en donde la intención es dar información a los estudiantes con el objetivo de modificar su pensamiento para así mejorar su aprendizaje (Shute, 2008). Adicionalmente, se considera la retroalimentación como una acción sostenible, en donde la participación de los estudiantes orienta esta intervención hacia la autorregulación del aprendizaje, considerándola un medio para aumentar la capacidad de hacer juicios y actuar en consecuencia de ellos (Boud y Molloy, 2013). Por lo tanto, bajo este enfoque los estudiantes generan y utilizan la retroalimentación de sus compañeros, del profesor, de sí mismos o de otros como parte de un proceso continuo (Carless, 2013), siendo conscientes sobre sus procesos de aprendizaje.

Numerosos autores como (Carless et al., 2006; Carless, 2007; Brookhart (2008), Merry et al., 2013, Hattie y Timperley, 2007) han destacado la importancia, poder e impacto de la retroalimentación en el aprendizaje, no obstante, su propósito y características varían dependiendo de la perspectiva con la que se le ha mirado. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Wiggins (2012) proponen siete prácticas de retroalimentación efectiva:

- Definir explícitamente los objetivos de aprendizaje y que comprendan los criterios de evaluación y los estándares esperados.
- Facilitar el desarrollo de la autoevaluación como una reflexión interna.
- Entregar información de alta calidad a los estudiantes de manera oportuna.
- Promover diálogos en torno al aprendizaje con el profesor y compañeros
- Potenciar y fortalecer las creencias motivacionales positivas y la autoestima.
- Proporcionar oportunidades para acortar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Completar el ciclo de retroalimentación (Boud y Molloy (2012) citado en Zepeda 2017).
- Proporcionar información a los profesores para ayudar a enriquecer la forma y estrategias para la enseñanza.

(Zepeda 2017).

La retroalimentación de la escritura se refiere a la información que se da a un estudiante sobre los logros y aspectos por mejorar de su texto, indicándoles no solo cómo lo hicieron, sino que también cómo pueden revisar sus propios textos, lo cual contribuye al desarrollo de la metacognición en la escritura (Ávila et al. 2020). Para que los estudiantes puedan revisar y mejorar su producción escrita, se ha de considerar sus distintas etapas.

De acuerdo al modelo de Didactex (2013), la escritura contempla las siguientes fases: Acceso al conocimiento, Planificación, Producción textual y Revisión. El escritor puede modificar sus textos constantemente volviendo a alguna de ellas, vinculando el proceso de escritura con un ciclo de evaluación permanente, que está diseñado al servicio del aprendizaje de los estudiantes y les permite una mayor comprensión de sus procesos en la medida que se genere feedback de calidad y en el momento oportuno.

Para retroalimentar la escritura Ávila et al. (2020) propone cinco principios relevantes que son descritos a continuación:

1.-Variedad de focos: comenta sobre distintos aspectos (contenido, estructura, género, construcción de oraciones, creatividad, organización, coherencia, ortografía).

2. Variedad de modos: utiliza diversas formas de entregar información, reduce los tachados y reescribir los textos, reduce las órdenes directas, se prefieren preguntas e invitación a reflexionar y se prefieren las sugerencias.

3. Promoción para el aprendizaje: asegura la calidad de la retroalimentación. Para ello los comentarios deben ser en lo posible claros, considerando el nivel de los y las estudiantes; ser concretos, indicando claramente a qué aspecto se refiere; utilizar metalenguaje adecuado al nivel; explicar cómo mejorar y no solo aquello que está mal.

4. Entrega oportuna: haz que los comentarios lleguen a los estudiantes relativamente pronto, de modo que no olviden la actividad que los originó

5. Equilibrio en los juicios: incluye evaluaciones positivas sobre el desempeño de las y los estudiantes. Siempre hay cosas que hacen bien y es importante destacarlo.

(Ávila et al. 2020, p. 7).

La perspectiva de la escritura como proceso permite al alumno establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción (Mineduc, 2012, p. 38). Escribir textos, pertenecientes a géneros discursivos “raramente se desarrollan de manera espontánea, sino que deben ser enseñados de

manera explícita y sistemática” (Andueza y Aguilera, 2018, p. 23). Entonces, para que la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita progrese es necesario diseñar y planificar de manera integrada la enseñanza y la evaluación (Zepeda y Förster, 2017). Esto implica tener en cuenta un conjunto de criterios para tomar decisiones respecto del proceso de evaluación del aprendizaje, considerando: indicadores de evaluación, procedimientos para obtener información acerca del progreso, herramientas para que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación, definición de espacios de retroalimentación, oportunidades de autoevaluación y apoyo para continuar avanzando (Zepeda y Förster, 2017).

1.2 Identificación del desafío

De lo anterior, surge la necesidad de elaborar el diseño de una estrategia evaluativa para la producción escrita de estudiantes de primer ciclo de enseñanza básica, desde la lógica de diseño invertido y de procesos de retroalimentación efectiva, que contribuya a que los estudiantes puedan comprender sus aprendizajes e intencionar mejoras en sus textos escritos.

Indagar en el proceso de aprendizaje en la escritura, en enseñanza básica, responde a antecedentes empíricos y numéricos que avalan la necesidad de abordar el problema planteado.

En primer lugar, se declara que casi la mitad de los estudiantes chilenos evidencian problemas de escritura en niveles intermedios o avanzados en términos de coherencia, organización textual y desarrollo de las ideas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), por lo que es importante reflexionar sobre qué grado de efectividad tienen las intervenciones docentes en el desarrollo de habilidades superiores propias de la escritura.

En segundo lugar, se reportan bajos resultados en la prueba SIMCE de escritura (Correa y Aguilera, 2018). Los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes presentan un buen nivel en la adecuación de sus textos a la situación comunicativa, sin embargo cerca del 50% de los estudiantes muestran dificultades en cuanto a organización, coherencia y desarrollo de ideas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, 2017 citado en Bañales et al. 2018).

En tercer lugar, algunas investigaciones en Chile se han enfocado en analizar la calidad de la producción escrita en diversos géneros textuales. En la V región Benítez (2009) examinó la calidad de la escritura en la producción de textos narrativos de 65 estudiantes de tercero básico, de escuelas municipales y subvencionadas. Los resultados muestran textos con poca claridad en la temporalidad, presentado saltos en la secuencia; escaso uso de recursos paratácticos e hipotácticos

para dar coherencia y cohesión y presencia de múltiples errores en ortografía y puntuación. Otro estudio realizado por Benítez y Sotelo (2013) muestra que un 58.7% de los estudiantes fue categorizado en una calidad baja, 30.6% en calidad intermedia y solo un 10.7% en calidad alta.

A nivel internacional, en el año 2016, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, publicó el tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE) que se llevó a cabo en quince países de la región de América Latina y el Caribe, incluyendo Chile, entre los años 2010 y 2014. En él se evaluaron logros de aprendizaje en estudiantes de educación básica de tercer y sexto grado. En cuanto a la dimensión discursiva de la escritura, los resultados muestran que 51% de los estudiantes de tercer grado se encuentra en los niveles de desempeño inferior I y II, en relación al indicador “Dominio discursivo, propósito, secuencia y adecuación”, es decir, los estudiantes no están habituados a tareas relacionadas con situaciones comunicativas específicas, sino más bien con actividades orientadas al manejo de la codificación escrita y habilidades motrices descontextualizadas (Flotts et al., 2016, p. 100). En el indicador “Género” un 26% de los estudiantes se encuentra en los niveles I y II, lo que significa que presentan dificultades para reconocer el tipo de género que deben escribir. En la dimensión textual, el indicador “Cohesión” arrojó que el 25% de los estudiantes de tercer grado están en los niveles más bajos de desempeño. Finalmente en la dimensión de convenciones de legibilidad, los resultados del indicador “Ortografía literal inicial” muestra que 22,1% está en los niveles I y II; en el indicador “Segmentación de palabras” un 29.9% está en los niveles más bajo de desempeño y el indicador “Puntuación” un 34.1% (Flotts et al., 2016).

Como se puede ver la producción escrita presenta desafíos, pues se ha dedicado una escasa atención al estudio de las prácticas de evaluación de la escritura y de las necesidades de formación inicial y continua del profesorado relacionadas con la didáctica de la escritura. (Bañales et al., 2018).

Al respecto y como antecedentes relevantes, de acuerdo a la necesidad, anteriormente planteada, se ha constatado que las estrategias de retroalimentación en escritura de uso frecuente son las correcciones y marcas en el texto (Gómez et al., 2016). Datos muestran que más del 75% de los comentarios de los docentes se concentra en la ortografía (Ávila et al., 2017), que es un aspecto más bien superficial del proceso de escritura. Los comentarios escritos para retroalimentar la escritura son de baja efectividad, ya que se centran en cualidades personales y no entregan información para mejorar. (Parr y Timperley, 2010). El estudio realizado por Parr y Timperley

(2010) reveló que mientras más capaz era el profesor de entregar comentarios de calidad en la escritura mayor era el progreso de los estudiantes. Por lo tanto se puede concluir que dependiendo de la naturaleza de la retroalimentación es el impacto que va a generar en la mejora.

En cuanto a los estudios revisados, es posible constatar que la mayor parte se han realizado en establecimientos públicos, con estudiantes de cuarto a sexto básico, y en menor medida con estudiantes de primero a tercero básico (Bañales et al., 2018), lo cual abre nuevas posibilidades de intervención, considerando además otros antecedentes relevantes como lo son el bajo desempeño de los profesores en dos dimensiones de la Evaluación Docente del año 2011: Calidad de la evaluación de la unidad y Reflexión a partir de los resultados de la evaluación (Pérez-Cotapos y Taut, 2016). Además se constata que, aun siendo la retroalimentación una de las intervenciones pedagógicas más importantes para un uso pedagógico de la evaluación, esta no se desarrolla de manera transversal, está escasamente presente en el aula y no se orientada a generar apoyos durante el proceso de enseñanza, desaprovechándose su potencial. Como consecuencia los estudiantes no valoran el feedback como una herramienta en su aprendizaje, pues no visualizan el proceso evaluativo como una oportunidad para la mejora continua.

Para que la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita progrese es necesario diseñar y planificar de manera integrada la enseñanza y la evaluación (Zepeda y Förster, 2017). Esto implica tener en cuenta un conjunto de criterios para tomar decisiones respecto del proceso de evaluación, considerando: indicadores de evaluación, procedimientos para obtener información acerca del progreso de los estudiantes, herramientas para que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación, definición de espacios de retroalimentación, oportunidades de autoevaluación y apoyo para continuar avanzando (Zepeda y Förster, 2017).

Al respecto, Wiggins y McTighe (1998) proponen un modelo en el cual se planifica a la inversa a través de tres pasos. Este resulta interesante a la hora de diseñar estrategias de evaluación en la escritura, ya que considera la planificación de distintas instancias para entregar retroalimentación sistemática y oportuna, útiles para que los y las estudiantes reflexionen y regulen sus propios aprendizajes. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021). Asimismo el docente podrá comprobar constantemente la comprensión que estos vayan logrando (Shepard, 2006), permitiendo modificar la enseñanza y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.

1.3 Hipótesis y objetivos

La hipótesis que respalda la intervención educativa es que el diseño de una estrategia evaluativa para la producción escrita en estudiantes de tercero básico, desde la lógica del diseño invertido y de procesos de retroalimentación efectiva, contribuye a que los estudiantes puedan comprender sus aprendizajes e intencionar mejoras en sus textos.

El objetivo general de esta intervención es: Diseñar una estrategia evaluativa de portafolio para la producción escrita de anécdotas en estudiantes de tercer año básico, desde la lógica del diseño invertido y de procesos de retroalimentación efectiva.

Los objetivos específicos son:

- Elaborar una estrategia de evaluación basada en el diseño invertido y en procesos de retroalimentación efectiva, para evaluar formativa y sumativamente, una situación de desempeño en la producción escrita de estudiantes de 3° básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
- Validar la estrategia y sus instrumentos para la evaluación formativa y sumativa de escritura de una anécdota en 3° básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
- Implementar un pilotaje de la estrategia evaluativa en la producción escrita de un género discursivo narrativo en 3° básico, que incluya prácticas de retroalimentación efectiva.
- Elaborar orientaciones para modificar la estrategia evaluativa a partir de las evidencias recogidas, producto del pilotaje de la estrategia.

CAPÍTULO II: Propuesta de trabajo y levantamiento de información

2.1 Perspectiva metodológica

La metodología corresponde a una intervención diseñada desde una lógica de diseño invertido (Backward Design), propuesto por Wiggins, G. y McTighe, J. (1998), donde la evaluación está enfocada hacia una meta de aprendizaje y cada una de las instancias evaluativas, formativas y sumativas, se complementan mutuamente para el logro de la misma meta. Para el diseño se realizó una adaptación (Ver anexo 1), considerando las tres etapas del modelo:

- 1-Definición de Objetivos disciplinares y actitudinales e indicadores de logro.
- 2-Diseño de la situación evaluativa sumativa que evidenciará el logro de los aprendizajes.
- 3-Diseño del plan de aprendizaje que considera la retroalimentación y evaluación formativa para el acompañamiento en el logro de los aprendizajes.

Para poder implementar la primera versión de la estrategia y así probar sus alcances, se realizó un proceso de pilotaje, a través del cual se levantaron datos y evidencias que generaron los y las estudiantes a partir de la implementación. Así como también se levantaron evidencias a partir de la experiencia del docente que implementó la estrategia.

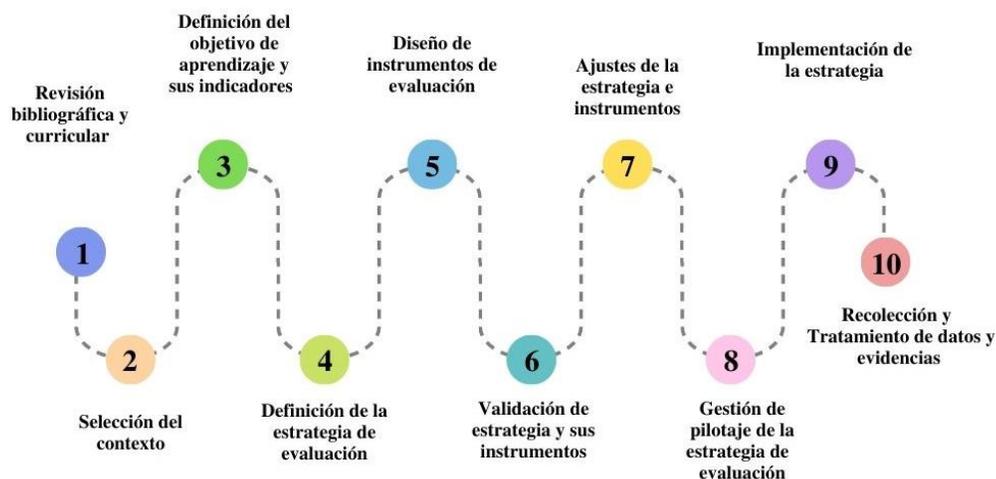
Para el análisis de las evidencias, que surgen a partir de la intervención, se consideró el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos.

2.2 Descripción de etapas de intervención

Para elaborar la intervención se planteó un diseño que considera diez etapas que son descritas en los anexos (ver anexo 13), tal como lo ilustra la Figura 1. Las etapas fueron organizadas de acuerdo a una Carta Gantt, flexible a las variables en el contexto escolar. Debido a esto la etapa que presenta mayor cantidad de tiempo es la de implementación de la estrategia evaluativa. (Ver anexo 2).

Figura 1

Etapas de Intervención



En general las etapas van desde la revisión bibliográfica, selección del contexto de intervención, seleccionado a su vez los objetivos e indicadores de logro (ver anexo 3). Luego se diseñaron los instrumentos para la implementación de la estrategia (ver anexo 1, 4, 5 y 6). Posteriormente, para el proceso de validación se utilizó una matriz para recoger información de juicio experto (ver anexo 7).

Para la gestión del pilotaje e implementación de la estrategia se generaron cartas a los distintos actores (ver anexo 8). Finalmente, a través de la etapa de recolección de la información se dio tratamiento a los datos y evidencias de estudiantes y la docente que aplicó la estrategia, lo cual permitió establecer las conclusiones finales.

2.3 Participantes y reclutamiento

Los participantes de la intervención son setenta estudiantes de 3° básico de un establecimiento particular pagado de la comuna de Ñuñoa, Santiago. Originalmente la muestra estaba constituida por 98 estudiantes, sin embargo, luego de recopilar los consentimientos informados de los apoderados y asentimientos de los muestra se redujo a 70 estudiantes. Se determinó el nivel 3° básico como muestra no probabilística por conveniencia (Hernández et al., 2010), ya que los estudiantes han afianzado sus proceso de lectoescritura.

2.4 Diseño de materiales de intervención e instrumentos de recolección de información.

Los materiales diseñados para la intervención fueron elaborados en conjunto con investigadores pares. En la Tabla 1 se muestra la organización de ellos según la etapa de escritura, la finalidad y agente de evaluación.

Tabla 1

Etapas de la escritura	Instrumento de evaluación	Finalidad	Agente de evaluación
Acceso al conocimiento	Prueba escrita inicial	Formativa	<u>Heteroevaluación</u> (docente)
Planificación	Pauta de cotejo	Formativa	Autoevaluación
Borrador de la escritura	-Evaluación de pares “ <i>1 estrella y 1 deseo</i> ” -Rúbrica de evaluación del borrador -Rúbrica de un punto	Formativa	<u>Heteroevaluación</u> (pares-compañeros) <u>Heteroevaluación</u> (docente)
Versión final de la escritura	Rúbrica escritura de la anécdota	Formativa	<u>Heteroevaluación</u> (docente)
Portafolio de escritura	Rúbrica de evaluación del portafolio	Sumativa	<u>Heteroevaluación</u> (docente) Autoevaluación (Reflexión portafolio)

Los instrumentos de recolección de información utilizados durante la aplicación piloto de la estrategia fueron:

- *Portafolios de escritura de los estudiantes:* El portafolio de escritura contiene el conjunto de las evidencias evaluativas de los estudiantes: Evaluación formativa inicial, planificación de la escritura, autoevaluación, evaluación de pares, rúbrica de escritura borrador, rúbrica de escritura final y rúbrica de portafolio, donde se incluye una reflexión (Ver anexo 9).
- *Entrevista semi-estructurada:* Esta entrevista fue realizada presencialmente a la docente a cargo de la aplicación piloto de la estrategia para recoger información sobre su experiencia respecto a la aplicación de la estrategia y la efectividad del portafolio de escritura como estrategia evaluativa basada en un diseño invertido y su potencial para mejorar la escritura en los estudiantes, considerando la retroalimentación en los avances de los estudiantes (Ver anexo 10).

- *Observación de clases:* Las observaciones de clases fueron realizadas bajo un criterio de focalización en la retroalimentación, mediante la técnica de notas de campo descriptivas (McKernan, 1999) utilizadas con el objetivo de triangular datos con la información recogida desde la entrevista y las evidencias de logro de los estudiantes.

2.5 Descripción del procedimiento de recolección de información

La principal fuente de información de la intervención fueron los portafolios de los estudiantes, donde se reúne el conjunto de evidencias: de escritura, de instancias evaluativas con retroalimentación y de reflexión de los estudiantes en torno a dificultades y aprendizajes obtenidos durante el proceso, además de una valoración de la retroalimentación según los distintos agentes.

El proceso de escritura fue llevado a cabo en 8 sesiones de 90 minutos cada una, para cada grupo de estudiantes y fue liderado por la profesora a cargo del eje de escritura en tercero básico. No obstante, durante la implementación se realizaron observaciones de algunas sesiones, manteniendo contacto directo con los estudiantes y la docente, cautelando no interferir en el proceso.

2.6 Descripción de plan análisis de la información

El plan de análisis de la información contempla un enfoque cuantitativo y otro cualitativo. En cuanto al primero, se estableció el uso del programa Excel para cuantificar el puntaje obtenido por los estudiantes en el borrador de escritura y luego en la versión final, para así poder establecer las diferencias de ambos y convertirlas en porcentajes que se visualizan de manera gráfica. Los puntajes corresponden a los criterios de escritura: Situación comunicativa, Coherencia, Uso de Conectores y Estructura del texto. Asimismo, se cuantifica la percepción de los estudiantes en relación a los comentarios recibidos desde los distintos agentes durante el proceso de escritura.

En relación al tratamiento de datos cualitativos, recolectados mediante la entrevista, ellos fueron analizados mediante codificación abierta en el programa Atlas.ti (Ver anexo 11) En este proceso se le asignaron códigos a los aspectos relevantes de la transcripción visualizando las dimensiones y propiedades de ellos y cómo estos datos se relacionan entre sí (Strauss y Corbin, 2002).

En relación a los datos obtenidos de la retroalimentación de pares, se realizó una categorización basada en criterios extraídos desde el marco teórico tal como lo muestra la Figura 2.

Figura 2.

Criterios de clasificación de la retroalimentación de evaluación de pares

Autor	Criterio	Clasificación
<u>Brookhart</u> (2008)	Tipo de información	-General
		-Específica
<u>Tunstall y Gipps</u> (1996)	Tipología	-Descriptiva
		-Correctiva (enjuiciadora)
<u>Hattie y Timperley</u> (2007)	Foco	En el proceso
		En la tarea
		En la autorregulación
		En la persona

2.7 Procedimientos de validación

En primer lugar, la estrategia fue sometida a una validación de contenido por juicio experto, que se encargó de validar tanto la estrategia desde el Diseño Invertido, como la rúbrica analítica para evaluar el portafolio de escritura. De los jueces expertos contactados dos de ellos son Magíster en Educación con Mención en Evaluación de aprendizajes y una de ellos es Doctora en Educación especializada en Lenguaje, Literacidad y Composición Escrita. Para la validación se enviaron cartas formales de solicitud, donde se detalló el contexto educativo de intervención.

En segundo lugar, se realizó una aplicación piloto de la estrategia para estimar su validez. En este caso participaron 70 estudiantes, su profesora y la tesista, lo que permitió recoger evidencia, a través de la experiencia de los distintos actores involucrados, lo que ayudó a advertir, detectar y anticipar posibles dificultades, errores y/o desaciertos que pudieran ser mejorados en una próxima implementación. De esta forma es posible comprobar el funcionamiento de la estrategia en el contexto específico (Muñiz y Fonseca, 2008), advirtiendo su impacto en otros escenarios de implementación.

Por último, un tercer procedimiento de validez utilizado en la intervención fue la triangulación de información. Este proceso considera el uso de varios métodos para estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, en este caso se utiliza el análisis de evidencias, la entrevista y la recopilación de opiniones de los estudiantes para determinar el impacto de la retroalimentación dentro del proceso de escritura. El hecho de poder visualizar una situación desde diferentes perspectivas genera un aumento de la validez y de la consistencia de los hallazgos, además de conferirle rigor, complejidad y profundidad a los resultados obtenidos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

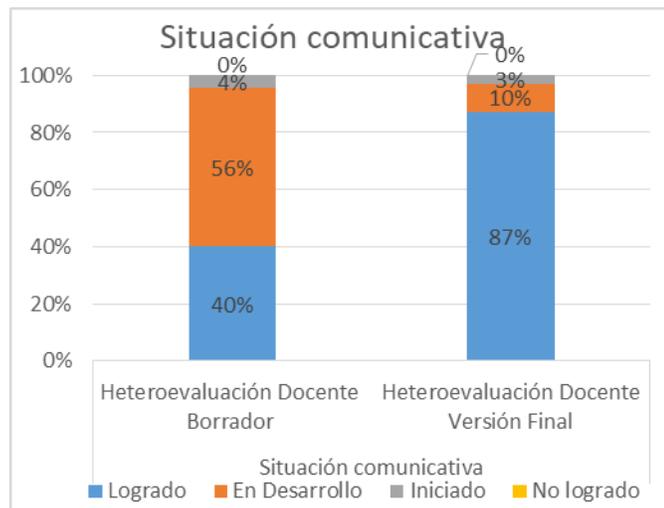
CAPITULO III. Resultados, Análisis información

3.1 Presentación de resultados.

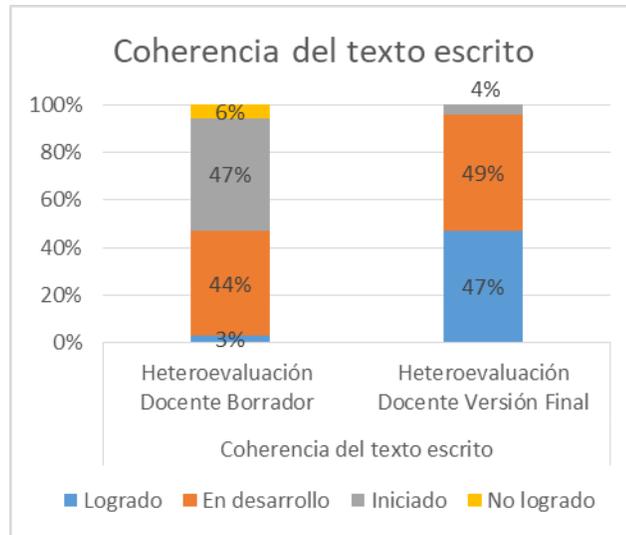
Los resultados que se presentan se han organizado de acuerdo a la retroalimentación según cada agente evaluativo en las distintas instancias. En primer lugar se mostrarán los desempeños de escritura en el borrador y versión final, para cada uno de los criterios de escritura. En segundo lugar se describe la categorización del tipo de retroalimentación entregada durante la estrategia, de acuerdo a los distintos agentes.

Para finalizar se muestran los resultados en relación a la percepción de la profesora respecto de la aplicación de la estrategia.

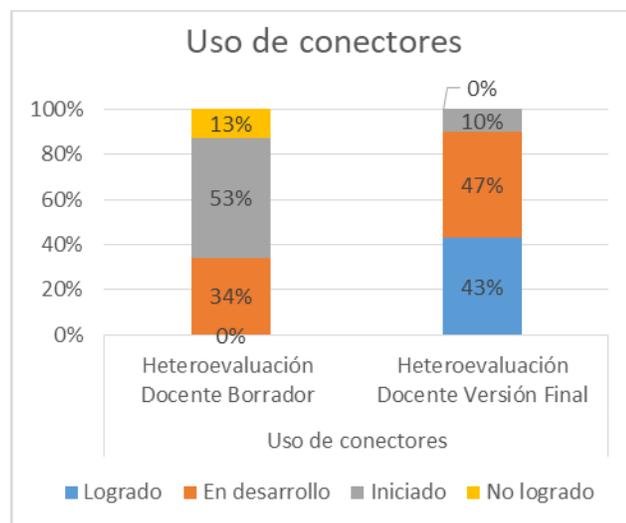
3.1.1 Desempeño de escritura de la anécdota



El gráfico muestra que la dimensión Situación Comunicativa, tiene un alto porcentaje de estudiantes que alcanzaron el máximo puntaje, mostrándose una notable diferencia entre el borrador de escritura y la versión final, de un 40% logrado, avanzaron a un 87%. Sumado a esto se puede ver que los estudiantes que estaban en desarrollo, avanzaron hacia el nivel logrado. En cuanto a los niveles de más bajo logro, se muestra que el porcentaje es muy bajo, un 3%.

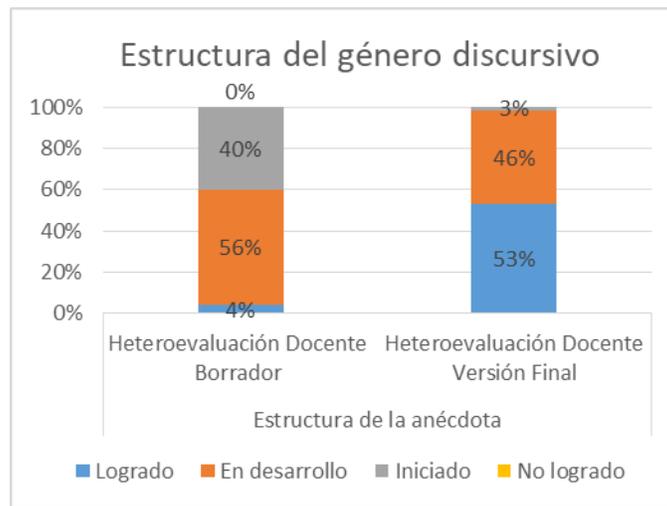


En cuanto a la coherencia de la anécdota escrita, se observa que nivel logrado aumentó significativamente en la versión final. No ocurrió lo mismo con el nivel en desarrollo, pues hay una diferencia de un 5%. En cuanto al nivel iniciado, se puede ver que este disminuyó considerablemente, al igual que el nivel no logrado que llegó a un 0% en la versión final.



En esta dimensión se puede ver que el uso de los conectores en la escritura avanzó considerablemente en el desempeño logrado, ya que en el borrador no había ningún estudiante situado en ese nivel. En cuanto al nivel en desarrollo se visualiza un aumento del 13%. En el nivel iniciado, varió significativamente con la versión final, pues se muestra una diferencia del 43%.

En el siguiente gráfico, la estructura de la anécdota muestra que desde el borrador a la versión final de la escritura hubo un aumento significativo, quedando más de la mitad de los estudiantes en el nivel de desempeño logrado. Por otra parte se muestra que ningún estudiante quedó en el nivel no logrado y solo el 3% de ellos se ubica en el nivel iniciado.



En síntesis los resultados de los gráficos nos muestran que la tendencia fue el aumento de niveles de logros desde el borrador de la escritura de la anécdota hacia la versión final, siendo el criterio mayormente logrado la situación comunicativa y el menos logrado el uso de conectores.

Adicionalmente se considera necesario mostrar los puntajes obtenidos en el criterio de la rúbrica del portafolio referido a las evidencias de mejora en la versión final del texto, en donde se obtuvo que un alto porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel logrado y ningún estudiante en no logrado, por lo que según el criterio, en la versión final de la escritura de la anécdota, todos los estudiantes presentaron alguna evidencia de mejora.



3.1.2 Descripción de Retroalimentación por agente evaluativo

Retroalimentación de pares

Como lo muestra la tabla 1, a partir de la adaptación de la estrategia de retroalimentación “Una estrella y un deseo” se observa que un 75,71% de los y las estudiantes entregaron retroalimentación correctiva a sus compañeros. Los comentarios acerca de la escritura de la anécdota apelan principalmente a aspectos que no se relacionan con los criterios logrados y por lograr: “Escribiste con una buena letra y la historia me gustó mucho” “Muy bien lo que escribiste” “Te felicito por tu anécdota” “Escribiste muy bien, tienes una buena letra”

Tabla 1

Estrategia de Retroalimentación de Pares “Una Estrella y un Deseo”

Estrategia	Correctiva	%	Descriptiva	%
Estrella	53	75,71	17	24,28
Deseo	57	81,42	13	18,57
TOTAL (N=70)				

Al observar la tabla 2 es posible visualizar que sobre el 80% de los estudiantes entrega un feedback más bien general tanto para explicitar logros como para comentar sobre los criterios a mejorar.

Tabla 2*Estrategia de Retroalimentación de Pares “Dos Estrellas y un Deseo”*

Estrategia	General	%	Específica	%
Estrella	63	90,00	7	10,00
Deseo	62	88,57	8	11,42
TOTAL (N=70)				

En cuanto al foco que posee la retroalimentación de pares es posible visualizar que esta es principalmente centrada en la tarea y en la persona. En el deseo, es donde se plantea mayor énfasis en la tarea y la estrella es donde se concentra la retroalimentación centrada en la persona tal como se muestra en la tabla 3. Algunos ejemplos de comentarios de los estudiantes son:

“Paula está muy bien tu anécdota” “En el inicio de la anécdota pusiste el lugar dónde ocurrió y los personajes” “Deberías mejorar tu letra y el final porque no lo entendí mucho” “Te falta dar más detalles en la historia”

Tabla 3*Estrategia de Retroalimentación de Pares “Dos Estrellas y un Deseo”*

Estrategia	Proceso	%	Tarea	%	Autorregulación	%	Persona	%
Estrella	0	0,0	32	45,71	0	0,0	38	54,28
Deseo	0	0,0	50	71,42	0	0,0	20	28,57
TOTAL(N=70)								

En síntesis los porcentajes de las tablas muestran que el feedback de pares fue mayormente correctivo, centrado en la tarea y en la persona y de carácter general.

Autoevaluación del estudiante

Los resultados obtenidos en la primera autoevaluación de la planificación de la escritura muestran que un 56% de los estudiantes consideró que debía mejorar uno o dos indicadores de la lista de cotejo, mientras que el 44% no consideró indicadores a mejorar.



En la instancia de reflexión al finalizar el portafolio de escritura los estudiantes consideraron que los comentarios de retroalimentación que más les favorecieron para mejorar su escritura fueron los del profesor. Un 76% de los estudiantes marcaron esa opción, seguido de un 32% que marcó la autoevaluación como instancia que les ayudó mucho para mejorar sus textos. Solo un 3% de los estudiantes marcó que los comentarios de los pares le sirvieron mucho mejorar su escritura.



Retroalimentación del docente

La retroalimentación entregada por la profesora, a través de la rúbrica de un punto, fue observada directamente en el aula, por lo que se pudo constatar una descripción general de cada uno de los criterios de la rúbrica, haciendo comentarios de retroalimentación orales, descriptivos y centrados en la tarea. No obstante, cuando la profesora entrega feedback de manera individual, se observan comentarios correctivos que escribe en los textos de los estudiantes (Ver anexo 12) En la entrevista señala:

Los niños se dieron cuenta que habían algunos errores que eran frecuentes y les dimos harto énfasis en clases, nos detuvimos a ver cómo mejorar. Igual incorporé aspectos de ortografía, de redacción para que mejoraran en eso también...

En cuanto la percepción de la profesora en relación con los agentes de retroalimentación, la entrevistada señala que la retroalimentación que tuvo mayor impacto para la mejora de la escritura fue la retroalimentación dada por el profesor.

“(...)Yo creo que la retro del profesor, porque fue más completa y apuntaba a aspectos de la rúbrica que sabemos que íbamos a evaluar en las anécdotas (...)Yo creo que ellos son muy chicos todavía para llevar a cabalidad una retroalimentación más profunda de lo que escriben. Creo que en estas etapas aun la retroalimentación es un tema que hay que seguir trabajando para que los niños se vayan familiarizando con lo que deben hacer.”

Lo anterior coincide con las características de la retroalimentación de pares y con la percepción de los estudiantes de su utilidad en la reflexión final. La profesora considera que el feedback de pares es una instancia que se puede mejorar, ya que no es algo que se realice habitualmente. No obstante destaca los conceptos utilizados.

Además los niños no están acostumbrados, de hecho te puedo asegurar que durante este año debe ser la primera que hacen. Lo que ayudó en ese momento fueron los conceptos “una estrella y un deseo” porque a ellos les quedó más claro a qué se refería cada uno una estrella algo que estaba bien logrado y con el deseo sabía que debían pensar en algo que los compañeros debían mejorar. Pero la mayoría se fijó en la letra... si estaba ordenada...”

En cuanto a la autoevaluación, la profesora considera que fue una instancia fácil de implementar porque los niños ya la habían realizado, no obstante la identifica como parte de la evaluación sumativa.

“(...) de hecho hemos implementado que algunas pruebas tengan una parte de autoevaluación porque consideramos que es importante que se considere también”

La profesora menciona que le pareció buena idea considerar a los estudiantes en la estrategia.

“Me pareció que es una buena idea considerar a los estudiantes en la evaluación, ya que ellos son los protagonistas, es más deberíamos considerar más frecuentemente a los niños en eso.”

En cuanto a la estrategia, considera que impactó en la mejora de los estudiantes, haciendo una comparación entre el desempeño inicial y el actual.

“Sin duda que los estudiantes hicieron mejoras en sus textos, creo que la aplicación de la estrategia en su totalidad efectivamente logró que el producto final fuera de mejor calidad”

“Sí, la verdad es que la mayoría avanzó porque si miras el borrador y lo comparas con la versión final se puede ver claramente un antes y después”

En síntesis los resultados muestran que la profesora valora la estrategia, sin embargo considera que la retroalimentación de pares no ha impactado del mismo modo en la mejora que la entregada por ella, atribuyéndolo a la edad de los estudiantes y su poca experiencia como evaluadores. Sumado a esto se puede ver que incorpora la corrección de aspectos ortográficos de la escritura que no están en la rúbrica, haciendo algunas marcas de corrección en los borradores.

CAPÍTULO IV. Propuesta de cambio

4.1 Conclusiones

De acuerdo a los resultados del pilotaje de la estrategia de evaluación, la hipótesis y objetivos planteados, se puede establecer que esta impactó en la mejora de la escritura de las anécdotas, mostrando a través del portafolio y los instrumentos aplicados que los estudiantes tuvieron avances en cuanto a la producción textual, por lo que se puede establecer que la estrategia diseñada permite un mayor nivel de logro. Sin embargo el pilotaje permitió visualizar que las prácticas de retroalimentación presentes siguen estando centradas en el profesor, por lo que no es posible afirmar que la estrategia logró llegar acabadamente a un modelo de retroalimentación efectiva y sostenible, con el estudiante como protagonista. En concordancia con lo que señala Boud y Molloy (2013) esto hace que haya una dependencia hacia el profesor como proveedor de feedback. Asimismo se percibe la presencia de un enfoque tradicional que se basa en que es el docente transmite la información hacia el estudiantes (Zepeda, 2017). Esto conlleva la necesidad de diversificar los agentes de evaluación en el aula.

En cuanto a la retroalimentación de pares, se pudo constatar que el feedback es en su mayoría general, correctivo y centrado en la persona, lo que de acuerdo a lo propuesto por los autores Hattie y Timperley (2007) y Tunstall & Gipps (1996) no resultan efectivos para el aprendizaje. Surge entonces la necesidad de alfabetización sobre retroalimentación en los estudiantes, donde los puedan desarrollar su capacidad para emitir juicios evaluativos acertados sobre el desempeño de otros (Carless y Boud, 2018), pues a partir de los resultados se puede concluir que los estudiantes cuentan con poca experiencia tanto en recibir como en entregar retroalimentación.

La estrategia evaluativa implementada, invita a mirar y reorientar el rol del profesor en las instancias evaluativas, pues tal como lo señala Gibbs (2006, como se citó en Carless, 2013) un tema clave es el diseño de las tareas de evaluación, pues si se pretende avanzar hacia entornos de evaluación que impliquen una retroalimentación sostenible apuntando hacia estudiantes más autorregulados (Carless, 2013), será necesario que se implementen prácticas de retroalimentación basadas en el diálogo permanente de todos los actores.

4.2 Propuesta de cambio

La estrategia de evaluación implementada está sujeta a ciertos cambios para su mejora. Entre ellos, contar con sesiones de producción escrita consecutivas, pues de esta forma se

resguardará que los procesos de retroalimentación tengan más sentido para los estudiantes. Asimismo se propone que los estudiantes tengan sesiones previas más profundas respecto a las estrategias de autoevaluación y evaluación de pares, a través de ejemplos que les permitan identificar qué tipo de retroalimentación es más efectiva a la hora de producir textos. Sería interesante el poder incluir dentro de la estrategia textos producidos por estudiantes del mismo nivel, de manera que haya un modelamiento del juicio evaluativo asertivo para mejorar. Para esto se podría proveer de herramientas de escritura explícitas y visibles en el aula para que los estudiantes puedan autorregular su propia producción textual.

Sumado a lo anterior, se sugiere que la estrategia sea implementada posterior a una capacitación de docentes en torno a la retroalimentación, pues a partir de ella se espera que se diseñen ambientes educativos más dialógicos, donde se valoren y fomenten experiencias de aprendizaje que incluyan a todos los actores con el mismo nivel de relevancia en los procesos.

En cuanto a las etapas de escritura abordadas, se sugiere incluir sesiones donde los estudiantes presenten sus anécdotas y puedan compartir la escritura de ellas.

4.3 Limitaciones del TFE

Dentro de las limitaciones del TFE se encuentran que, por una parte, los resultados no permiten hacer generalizaciones acerca del impacto de la implementación de la estrategia en los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, la estrategia no asegura que las prácticas de retroalimentación llevadas a cabo sean afectivas en la producción escrita, pues para ello habrá que acompañar el quehacer docente, profundizando en la evaluación formativa y su potencial en el aprendizaje.

En relación a la producción escrita, la estrategia no parte de los distintos niveles de escritura que presentan los estudiantes, por lo que es necesario que su aplicación sea modificada de acuerdo al contexto, es decir, según las condiciones que se presenten y conocimientos previos de los y las estudiantes.

Asimismo, las estrategias de evaluación con distintos agentes deben ser adaptadas de acuerdo al nivel en que se encuentran los estudiantes. Esto es una limitación del TFE, ya que no se puede transferir a otros niveles de escolaridad sin antes hacer las adaptaciones correspondientes.

4.2 Relevancia del TFE.

El desafío de retroalimentación planteado es relevante, pues, a la luz del decreto 67 de evaluación (2018), de las políticas de fortalecimiento de la evaluación y orientaciones que se han explicitado desde el Ministerio de Educación en Chile, intenta implementar procesos evaluativos que permitan una mayor comprensión del aprendizaje, poniendo énfasis en la evaluación formativa como un componente central e inseparable de la enseñanza y el aprendizaje.

En relación a la escritura, se trata de habilidades que no se abordan y ejercitan únicamente en el contexto de la asignatura Lenguaje y Comunicación, sino que se consolidan a través del ejercicio en diversas instancias y en torno a distintos temas y, por lo tanto, deben involucrar todas las asignaturas del currículum. De hecho, el aprendizaje en todas las asignaturas se verá favorecido si se estimula a los alumnos a manejar un lenguaje enriquecido en las diversas situaciones (MINEDUC, 2012). Desde este punto de vista es relevante reflexionar en torno a la importancia que tiene la producción escrita, pues es un aprendizaje continuo y que requiere de una mayor inversión de tiempo en las escuelas para lograr mayores avances.

CAPÍTULO V. Posicionamiento profesional

5.1 Ciclo de Reflexión

La implementación de la estrategia me permitió poder visualizar una situación que no advertí previamente, pues durante una observación de clases noté que un estudiante no estaba realizando una de las tareas de escritura propuestas, se paraba a buscar otros objetos, realizando movimientos constantes en la sala de clases; razón por la que la profesora le llamó la atención en varias ocasiones. Me acerqué a preguntarle si necesitaba ayuda y me dijo que no sabía escribir, que estaba aprendiendo con una señora que vive en frente de su casa. Me aproximé a la profesora para confirmar lo que había constatado y señaló que efectivamente el estudiante está en una etapa inicial de la lectoescritura, lo cual ha sido muy difícil de abordar en las distintas asignaturas, sobre todo cuando tienen que evaluarlo comentó. Ante la situación inesperada, acordamos que yo acompañaría al estudiante, escribiendo su relato oral. Luego de haberlo escrito, la profesora le pidió al niño que tratara de copiarlo con su letra, el niño asintió y fue a hacerlo.

A raíz del hecho ocurrido, la profesora trató de manifestar que ella hacía lo que podía, ya que era una dificultad que se presentaba en todas las asignaturas y que ahora ha ido mostrando algunos avances. Creo que ella sintió que era necesario que el estudiante estuviera más involucrado

y pienso que por eso hizo que copiara el escrito como una forma de integrarlo en la tarea. Los demás estudiantes continuaban con la escritura de sus textos y no repararon en que era yo quien escribía el borrador del estudiante, no hicieron ninguna pregunta o comentario al respecto.

Sentí, desde mi responsabilidad ético-profesional, que no debía por ningún motivo segregarlo de la actividad. Al mismo tiempo sentí frustración, pues a mi juicio toda intervención debe considerar el contexto, más aun considerando que la anécdota recoge las ideas personales de cada niño y niña.

La situación descrita, posiblemente se deba en gran medida al confinamiento sanitario, pues los aprendizajes de primero y segundo básico fueron abordados de manera remota, por lo que podría presumir que la escritura ha sido uno de los ejes afectados. Asimismo, podría haber otras variables influyendo como alguna dificultad específica en el área de lenguaje que no ha sido tratada a tiempo y que la escuela no ha visibilizado de manera asertiva; o la falta de procesos de acompañamiento y adecuaciones curriculares que consideren las necesidades y características de los estudiantes en cuanto a la lectoescritura.

A la luz de mi experiencia profesional y el contexto educativo seleccionado, creo que la explicación más pertinente de la situación es que la escuela no ha abordado las dificultades de escritura del estudiante, delegando la tarea a su familia, por lo que no se hace cargo de los distintos niveles de aprendizaje que tienen los estudiantes en relación a la escritura, lo que dificultará el desempeño del estudiante de manera transversal, pues la ausencia de un plan de acción pedagógica en conjunto con otros docentes, hace que toda iniciativa carezca de sentido.

Desde mi rol podría superar el problema ajustando la intervención, diseñando adecuaciones curriculares que apunten hacia prácticas transversales e inclusivas en la producción textual, atendiendo a los distintos niveles de un grupo, esto implicaría elaborar recursos diferentes para lograr los objetivos de producción textual y también generar espacios de retroalimentación específica, no obstante habría que estar inmersos en contextos educativos que dieran espacio y tiempo suficiente para la planificación conjunta de estrategias y eso es bastante limitado en el contexto escolar. Tal vez la escuela requiere de equipo multidisciplinario dedicado a la producción textual como un eje articulador del aprendizaje.

5.2 Aportes del trabajo colaborativo.

A lo largo de los cursos TFE1 Y TFE2 se ha realizado un trabajo colaborativo que me ha permitido establecer una trayectoria para llegar a la definición del desafío y necesidad de

intervención en el contexto educativo. En primer lugar, realizamos en conjunto una indagación bibliográfica acerca de la retroalimentación, proceso que me permitió profundizar en los distintos focos y perspectivas teóricas que sustentan la relevancia y el impacto que tiene en el ámbito educativo. En segundo lugar, logramos definir una temática específica de interés que pudiese ser abordada de acuerdo a los diferentes contextos de desempeño profesional, lo cual favoreció un trabajo reflexivo a la luz de los antecedentes teóricos y empíricos. Por último, se generaron instancias de retroalimentación con distintos agentes, lo cual enriqueció el trabajo de cada miembro del grupo, favoreciendo la reflexión y el diálogo, elementos clave para el desarrollo profesional docente.

En cuanto al diálogo entre pares, considero que fue un aspecto central en mi propio aprendizaje profesional, pues la posibilidad de poder compartir y contrastar ideas con otros me invita a poder consolidar la relación y coherencia teórico-práctica que sustenta el quehacer docente. A su vez, la retroalimentación entre pares durante el proceso generó la posibilidad de aumentar nuestra capacidad de autonomía y autorregulación en el aprendizaje. Por ejemplo trabajamos en conjunto el diseño de la estrategia, la cual fue revisada en conjunto muchas veces para poder llegar al producto final. La rúbrica fue revisada en grupo para poder mejorar una y otra vez el producto en un ciclo virtuoso de trabajo colaborativo.

Cuando fuimos a recoger evidencias en el contexto, nos sirvió poder intercambiar qué datos habíamos obtenido y cómo estos se relacionaban con nuestra hipótesis inicial. Esta discusión condujo a un proceso de finalización muchos más profundos, en tanto que los análisis recogen no solo mi voz, sino de una multiplicidad de voces que sustentan la ruta de aprendizaje del Trabajo Final de Egreso.

5.3 Transferencia del TFE al campo profesional.

Durante mi formación como Magíster en Educación con mención en evaluación de aprendizajes y el desarrollo de TFE, fue relevante el poder diseñar estrategias de evaluación y retroalimentación que puedan ser implementadas en el aula y que contribuyan a mejorar las intervenciones pedagógicas que están involucradas en el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, y desde un rol de gestión pedagógica dentro de los espacios educativos, podré fortalecer una comunidad profesional, que implique compromiso en torno al desarrollo de una cultura del aprendizaje colectivo, donde se compartan propósitos y valores que favorezcan el trabajo colaborativo (Pamkake y Moller, 2002, citado en MINEDUC, 2018). En este sentido, la

implementación de la evaluación formativa y la retroalimentación como su pilar fundamental, es una práctica que debe considerar a la comunidad educativa en su totalidad, de manera articulada y coherente.

Los aprendizajes que he logrado transferir en mi campo profesional actual son la instalación de la necesidad y desafío de la retroalimentación como temática central de la evaluación formativa de los estudiantes, partiendo por el equipo directivo del establecimiento donde me desempeño, lo cual generó expectativas de trabajo a corto plazo, teniendo como fin principal el poder relevar el proceso producción textual como aprendizaje a trabajar en los distintos niveles.

Para lograr transferir los aprendizajes, en primer lugar, es fundamental indagar acerca de los enfoques de retroalimentación que están presentes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto educativo. Esto sería un aporte para poder comprender la relación de esta intervención pedagógica con los avances de los estudiantes en la producción textual. Asimismo permitirá modificar las prácticas de retroalimentación actuales, ya que han presentado una débil influencia en la mejora por parte de los estudiantes. En segundo lugar, diseñar un plan de capacitación para docentes, a fin de sensibilizar y alfabetizar a la comunidad educativa en torno a los procesos evaluativos con foco en retroalimentación y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. A nivel organizacional, esto sería liderado desde los directivos y coordinaciones pedagógicas, quienes establecerán un plan de acción con metas definidas y compartidas por todos y todas.

En tercer lugar, el diseño del plan de acción pedagógica debe contar con espacios de intercambio y recogida de información que permita ir ajustando aspectos que contribuyan a otorgar mayor viabilidad de implementación.

En cuarto lugar, deben estar presentes procesos evaluativos formativos que cautelen cómo se llevan a cabo las prácticas de retroalimentación en la producción textual en el aula, y que además generen espacios de reflexión que conduzcan a mejoras.

Por último, para transferir los aprendizajes logrados en TFE, es clave instalar entre los docentes prácticas de retroalimentación que permitan proyectar su relevancia. Es por esto que reunir y compartir experiencias de aprendizaje, que evidencien el impacto de la retroalimentación, será una estrategia de trabajo colaborativo que aporte a la mejora educativa y al compromiso docente con los estudiantes y su aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Andueza y Aguilera (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica Lengua y Literatura*, 30, 23-40

<http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61952>

Ávila, N., Espinosa M.J., Figueroa J. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para Justicia Educacional*, (6), 1-9

Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez M., Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (1) 59-84

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832018000100059

Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123.

Benítez, R., y Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23 (2), 127-150.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Boud, D. y Molloy, E. (2013). Repensar los modelos de retroalimentación para el aprendizaje: el reto del diseño. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38 (6), 698-712.

Brookhart, S. (2008). How to Give effective Feedback to Your Students. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA

<http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>

- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities, *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, p. 113-122.
https://www.researchgate.net/publication/271269893_Sustainable_feedback_and_the_development_of_student_self-evaluative_capacities
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-10
DOI: 10.1080/02602938.2012.691464
- Didactext (2015). Nuevo Marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254
http://dx.do2015.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Evans, C. (2013). Dar sentido a la retroalimentación de evaluación en la educación superior.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654312474350>
- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Díaz, M., Abarzúa A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Unesco.
- Förster, C. (Ed.). (2018). *El poder de la evaluación en el Aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.

- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P. & Domínguez, A. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuelas en base a resultados Simce, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Santiago, Chile: Centro de Estudios Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911437.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112 DOI 10.3102/003465430298487
- Hawes, G. (2007) *Elementos para la construcción de un dispositivo evaluativo, en el marco de la enseñanza orientada a competencias. Instituto de Investigación y Desarrollo de Educacional*, Universidad de Talca, Chile.
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- Hernández, R., Fernández C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / Interamericana Editores.
- Martínez, F (2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35 (135), 128-150.
- Ministerio de Educación de Chile (2012) Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio Tercero año básico.
- https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18962_programa.pdf
- Ministerio de Educación República de Chile. (2016). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula.
- <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2255/mono587.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista De Investigación En Educación*, 5, 13-25.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(4), 309-323
- Parr, J. & Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Elsevier*, 15 (2), 68-85
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Pérez-Cotapos, M.A. y Taut, S. (2016). Adaptación y pilotaje de un portafolio para evaluar prácticas de evaluación de aprendizajes en el aula en profesores de matemática de segundo ciclo básico. *Psykhe*, 25(1), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.681>
- Prado, P. y Pérez G. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. *Diálogos sobre educación*
DOI [10.32870/dse.v0i23.7822](https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.7822)
- Quezada y Salinas (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es
- Ramaprasad A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1), 4-13
https://www.researchgate.net/publication/227634769_On_the_Definition_of_Feedback

- Ravela, P., Picaroni, B, y Loureiro G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?
Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Aprendizajes clave para la educación integral.
- Shepard, Lorrie A. (2006). *La evaluación en el aula*. Educational Measurement.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1). 153-189
SN: 1130-0531
file:///C:/Users/Coord.%20Ciclo%20Inicial/Downloads/FormativeFeedback_RER.pdf
- Straus, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en el aula*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2255>
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16
<file:///C:/Users/Coord.%20Ciclo%20Inicial/Desktop/magister/segundo%20semestre/TFE%20Retroalimentaci%C3%B3n/Wiggins-Seven-Keys-to-Effective-Feedback-Article.pdf>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Memoria Académica*, 3(3), 15-44.
- William, D. (2016). The Secret of Effective Feedback. *Educational Leadership*, 73(7), 10-15.

Anexos

ANEXO 1: Estrategia de evaluación de portafolio de escritura de una anécdota: Diseño invertido

ETAPA 1: RESULTADOS DESEADOS	
<p>OA DISCIPLINAR</p> <p>OA 12: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc.</p> <p>OA 13: Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -una secuencia lógica de eventos -inicio, desarrollo y desenlace -Conectores adecuados <p>OA 17 Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -estableciendo propósito y destinatario -generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia. <p>OA18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizan las ideas en párrafos -utilizan los conectores apropiados -utilizan un vocabulario variado -mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente -corrigen la ortografía y la presentación 	<p>OA ACTITUDINAL</p> <p><u>OAAE</u></p> <p>Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.</p> <p>Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de las diversas formas de expresión oral y escrita.</p>
<p>META DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>Escribir una anécdota según su propósito comunicativo, considerando las distintas etapas de la escritura (planificación, textualización, revisión y reescritura) para compartir sus experiencias personales de manera creativa.</p>	
<p>INDICADORES DE LOGRO</p> <p><u>Acceso al conocimiento</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocen el propósito comunicativo, las características y estructura de una anécdota. 2. Analizan una anécdota reconociendo su propósito comunicativo, estructura y destinatarios. <p><u>Planificación</u></p>	

3. Buscan información acerca de experiencias personales que se puedan transformar en anécdotas.
4. Planifican la escritura de una anécdota mediante un esquema.
5. Corrigen la planificación de la anécdota en base a una evaluación de pares.

Anécdota y sus componentes

6. Escriben un borrador de su anécdota, considerando en su redacción una secuencia narrativa lógica de los acontecimientos (situación inicial, desarrollo y cierre) y el uso de conectores adecuados.

Revisión de la anécdota hasta versión final

7. Corrigen el borrador de su anécdota identificando una secuencia lógica en la narración y el uso adecuado de conectores.
8. Reflexionan sobre el proceso de escritura realizado, destacando sus fortalezas e identificando oportunidades de mejora.

ETAPA 2: EVIDENCIA DE LOGRO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

SITUACIÓN DE DESEMPEÑO: Creación de portafolio de producto de escritura de una anécdota.

Las evidencias solicitadas para el portafolio son las siguientes:

- Planificación de la escritura.
- Autoevaluación formativa.
- Evaluación de pares formativa
- Borrador de escritura.
- Rúbrica de evaluación formativa del borrador.
- Anécdota escrita en su versión final.
- Reflexión.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN SUMATIVA: *Rúbrica para evaluar el portafolio de escritura.*

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA PORTAFOLIO DE ESCRITURA DE UNA ANÉCDOTA						
DIMENSIONES	CRITERIOS	LOGRADO 3	EN DESARROLLO 2	INICIADO 1	NO LOGRADO 0	PUNTAJE TOTAL
Versión final de la escritura de una anécdota	Situación comunicativa del texto escrito (x1)	La versión final de la anécdota se ajusta al propósito comunicativo de narrar secuencialmente un hecho real, curioso y/o inusual para entretener. El registro y tono del texto es siempre adecuado con la situación comunicativa y la narración mantiene la primera persona singular o plural.	La versión final de la anécdota se ajusta al propósito comunicativo de narrar secuencialmente un hecho real, curioso y/o inusual. El registro o tono del texto es siempre adecuado con la situación comunicativa y la narración mantiene la primera persona singular o plural.	La versión final de la anécdota se ajusta al propósito comunicativo de narrar, sin embargo posee hechos que no están secuenciados o el hecho es real pero no curioso y/o inusual. El registro o tono son adecuados con la situación comunicativa, pero la narración posee partes en tercera persona.	La versión final de la anécdota no se ajusta al propósito comunicativo de narrar un hecho real, curioso o inusual. El registro y tono del texto no es adecuado con la situación comunicativa y la narración está escrita en tercera persona.	
	Coherencia del texto escrito (x1)	Las ideas de la anécdota están conectadas con el tema del relato, lo que permite comprender su sentido global. Durante el relato se mantiene el tema, sin presentar redundancias, contradicciones, digresiones temáticas u omisión de información necesaria para comprender el sentido.	Las ideas de la anécdota están conectadas con el tema del relato, lo que permite comprender su sentido global. No obstante se presentan redundancias o contradicciones o digresiones u omisión de información necesaria para comprender el sentido.	Las ideas de la anécdota están conectadas con el tema del relato, sin embargo se presentan contradicciones, digresiones u omisión de la información que dificultan comprender el sentido global.	Las ideas de la anécdota están inconexas con el tema del relato, se presentan redundancias, contradicciones, digresiones u omisión de información necesaria para comprender el sentido.	
	Uso de conectores en el texto escrito (x1)	La anécdota posee conexión en sus ideas, mediante el uso de variados conectores (temporales, causales, adversativos y ordenadores). Todos utilizados adecuadamente durante la narración.	La anécdota posee conexión de sus ideas mediante el uso de variados conectores (temporales, causales, adversativos y ordenadores). Sin embargo, hay un conector que no es adecuado durante la narración.	La anécdota posee conexión de sus ideas mediante el uso de conectores. No obstante los conectores utilizados se repiten o se presenta un conector que no es adecuado durante la narración.	La anécdota no presenta conexión de ideas mediante el uso de variados conectores y todos son utilizados de manera inadecuada durante la narración.	
	Estructura del género discursivo (X1)	La anécdota presenta todas sus partes: título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace, las que están escritas en correcto orden temporal a lo largo de texto. El contenido de cada parte considera: <u>Título:</u> pertinente con el tema narrado. <u>Inicio:</u> menciona momento, lugar, participantes y su situación inicial. <u>Desarrollo:</u> señala qué ocurre, cuál es el conflicto o quiebre y cómo sucede. <u>Desenlace:</u> señala cómo finaliza, dando un cierre a la narración.	La anécdota presenta todas sus partes título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace, las que están escritas en correcto orden temporal a lo largo de texto. El contenido de una de las partes carece de uno de los elementos requeridos.	La anécdota presenta todas sus partes título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace, sin embargo no se encuentran escritas en orden temporal y/o el contenido de dos de las partes carece de uno de los elementos requeridos.	La anécdota no presenta todas sus partes título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace. La narración no presenta un orden temporal y el contenido de la anécdota no cuenta con los elementos requeridos.	

	Evidencia de mejoras en la versión final de texto (x2)	La versión final de la escritura de la anécdota da cuenta de la incorporación de mejoras y/o ajustes, desde el borrador, a partir de la retroalimentación recibida durante el proceso de escritura. La mejoras o ajustes podrían ser: -Eliminar aspectos del borrador. -Incorporar aspectos que no había incluido en su borrador. -Cambiar algunos aspectos que no estaban bien resueltos.	La versión final de la escritura de la anécdota da cuenta de la incorporación de mejoras y/o ajustes, desde el borrador, sin embargo no lo hace a partir de la retroalimentación recibida.	La versión final de la escritura de la anécdota da cuenta de la incorporación de escasas mejoras y/o ajustes, desde el borrador. Las mejoras o ajustes podrían ser: -Corregir letras marcadas por el profesor. -Escribir con letra más legible	La versión final de la escritura de la anécdota no da cuenta de la incorporación de mejoras y/o ajustes, desde el borrador, a partir de la retroalimentación recibida durante el proceso de escritura. El texto es una copia de la etapa de anterior, es decir, del borrador.	
Proceso de escritura y retroalimentación para la versión final de la anécdota	Planificación de la escritura de una anécdota (x1)	La planificación de la anécdota presenta: -una situación pertinente al género discursivo anécdota (real, curiosa o inusual), mencionando dónde ocurrieron los hechos. -información sobre quién o quiénes serán los protagonistas de la anécdota. -esquema completo con situación inicial, desarrollo y desenlace.	La planificación de la anécdota presenta. -una situación pertinente al género discursivo anécdota (real, curiosa o inusual) sin mencionar dónde ocurrieron los hechos. -esquema completo con situación inicial, desarrollo y desenlace. Sin embargo, falta información sobre quién o quiénes serán los protagonistas de la anécdota.	La planificación de la anécdota presenta una situación que no es pertinente al género discursivo anécdota (real, curiosa o inusual) o el esquema con situación inicial, desarrollo y desenlace está incompleto y falta información sobre quién o quiénes serán los protagonistas de la anécdota.	La planificación de la anécdota presenta una situación que no es pertinente al género discursivo anécdota (real, curiosa o inusual) y el esquema con la situación inicial, desarrollo y desenlace está incompleto.	
	Recolección de evidencias sobre el proceso de escritura (x1)	El portafolio de escritura presenta todas las evidencias del proceso de retroalimentación recibido: -autoevaluación de la planificación de la escritura. -evaluación inter pares del borrador de escritura (una estrella y un deseo). -rúbrica de un punto del profesor(a) para el borrador de la anécdota. -Reflexión final	El portafolio de escritura presenta evidencias del proceso de retroalimentación recibido, sin embargo carece de una de las evidencias de evaluación del proceso de escritura.	El portafolio de escritura presenta evidencias del proceso de retroalimentación recibido, sin embargo carece de dos de las evidencias de evaluación del proceso de escritura.	El portafolio de escritura presenta evidencias del proceso de retroalimentación recibido, sin embargo carece de más de dos de las evidencias de evaluación del proceso de escritura.	
Reflexión Metacognitiva	Retroalimentación proceso de escritura (x2)	Señala cuál de las estrategias de retroalimentación le resultó más útil para mejorar su producción escrita según los distintos agentes	Señala cuál de las estrategias de retroalimentación le resultó más útil para mejorar su producción escrita, de acuerdo a dos de los agentes.	Señala cuál de las estrategias de retroalimentación le resultó más útil para mejorar su producción escrita, de acuerdo a uno de los agentes.	No señala cuál de las estrategias de retroalimentación le resultó más útil para mejorar su producción escrita según los distintos agentes.	
	Dificultades en su proceso de escritura (x2)	Identifica cuál(es) aspecto(s) fueron más difíciles en su proceso de escritura, señalando cómo pudo superar la(s) dificultades.	Identifica cuál(es) aspecto(s) fueron más difíciles en su proceso de escritura, sin embargo no señala cómo pudo superar la(s) dificultades.	Identifica cuál(es) aspecto(s) fueron más difíciles, sin embargo no se relacionan con su proceso de escritura.	No identifica cuál(es) aspecto(s) fueron más difíciles en su proceso de escritura, pero no señala cómo pudo superar la(s) dificultades.	

ETAPA 3: PLAN DE APRENDIZAJE				
Indicador	Actividad de enseñanza y aprendizaje	Evidencia de aprendizaje	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
1. Reconocen el propósito comunicativo, características y estructura de una anécdota.	Estudiantes reconocen las características de la estrategia evaluativa “Portafolio de escritura”. Estudiante lee una anécdota para reconocer el propósito, características y estructura de este tipo de texto.	Preguntas de respuesta breve sobre el destinatario, el propósito, características y estructura y del tipo del texto leído.	Evaluación Formativa Inicial a partir de la lectura de una anécdota.	
2. Analizan una anécdota reconociendo su propósito comunicativo, estructura y destinatarios.	Estudiantes leen una anécdota describiendo el tema central, las partes de la estructura, el posible destinatario y el propósito del texto.	Esquema y/o silueta del texto leído.	Heteroevaluación por parte del profesor	
3. Buscan información acerca de experiencias personales que se puedan transformar en anécdotas.	Estudiantes buscan información acerca de experiencias personales anecdóticas.	Guía : “Experiencias para contar”	Autoevaluación	
4. Planifican la escritura de una anécdota mediante un esquema.	Estudiantes completan un esquema dado, incluyendo los elementos que considerarán en su narración.	Guía de Planificación de la escritura. – Lista de cotejo	Autoevaluación	
5. Corrigen la planificación de su	Estudiantes mejoran sus planificaciones de la escritura, basándose en la	Entrega Final de la Planificación de la		Heteroevaluación por parte del profesor (Se evalúa de

anécdota en base a la autoevaluación	retroalimentación recibida por parte de sus compañeros.	escritura de la anécdota.		manera sumativa dentro de la evaluación del portafolio).
6. Escriben un borrador de su anécdota, considerando en su redacción una secuencia narrativa lógica de los acontecimientos (situación inicial, desarrollo y cierre) y el uso de conectores adecuados.	Estudiantes escriben el borrador de su anécdota basándose en la planificación de la escritura,	Borrador inicial de la escritura de la anécdota.	Heteroevaluación por parte del profesor y de los pares. . (Rúbrica de un punto, rúbrica escritura y una estrella 1 deseo)	
7. Corrigen el borrador de su anécdota identificando una secuencia lógica en la narración y el uso adecuado de conectores.	Estudiantes escriben la versión final anécdota basándose en la retroalimentación realizada por el profesor y los pares	Anécdota en su versión final.		Heteroevaluación por parte del profesor (Se evalúa de manera sumativa dentro de la evaluación del portafolio)
8. Reflexionan sobre el proceso de escritura realizado, destacando sus fortalezas e identificando oportunidades de mejora.	Estudiantes reflexionan sobre la experiencia del portafolio, sus fortalezas y áreas de mejora.	Entrega del portafolio (presentación, índice de contenidos, evidencias de aprendizaje y reflexión).		Heteroevaluación por parte del profesor (Se evalúa de manera sumativa dentro de la evaluación del portafolio).

ANEXO 2: Carta Gantt

Etapas	Actividades	Diciembre			Enero		Marzo		Abril				Mayo			Junio		Julio											
		29 al 5	6 al 12	13 al 19	20 al 26	27 al 2	3 al 9	10 al 16	28 al 6	7 al 13	14 al 20	21 al 27	28 al 3	4 al 10	11 al 17	18 al 24	25 al 1	2 al 8	9 al 15	16 al 22	23 al 29	30 al 5	6 al 12	13 al 19	20 al 26	27 al 3	4 al 10		
Etapa 1: Marco Conceptual	Revisión Bibliográfica	x																											
	Revisión Curricular (OA)	x																											
Etapa 2: Selección del contexto	Definición del nivel educativo y muestra.	x																											
Etapa 3: Diseño de la estrategia de evaluación: Diseño Invertido	Paso 1: Definición de Objetivo de Aprendizaje e indicadores de logro	x																											
	Paso 2: Diseño de Evaluación sumativa.		x	x																									
	Paso 3: Diseño del plan de aprendizaje (retroalimentación y evaluación formativa.				x																								
Etapa 4: Elaboración de los instrumentos de evaluación	Elaborar rúbrica sumativa para portafolio.					x	x																						
	Elaborar evaluación formativa inicial							x																					
	Elaborar lista de cotejo							x																					
Etapa 5: Validación de la estrategia evaluativa y sus instrumentos	Enviar matriz de validación a jueces expertos.								x	x																			
	Adaptación de la estrategia evaluativa según juicio experto.										x	x																	
Etapa 6: Gestión del pilotaje de la estrategia	Enviar consentimiento establecimiento, padres y estudiantes.									x																			
Etapa 7: Implementación de la estrategia	-Reunión con profesoras que implementarán la estrategia. -Implementación en aula.												x	x	x	x	x												
Etapa 8: Recolección de información post implementación	Aplicación de cuestionario																x	x	x										
	Análisis de información.																		x	x	x								
Etapa 9: Mejora la estrategia evaluativa	Ajustes de la estrategia evaluativa																								x	x	x	x	

ANEXO 3: Etapa 3 Definición del Objetivo de Aprendizaje a trabajar y sus indicadores:

OA 12: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc.

OA 13: Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que incluyan:

-una secuencia lógica de eventos

-inicio, desarrollo y desenlace

-Conectores adecuados

OA 17 Planificar la escritura:

-estableciendo propósito y destinatario

-generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia.

OA18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

-organizan las ideas en párrafos

-utilizan los conectores apropiados

-utilizan un vocabulario variado

-mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente

-corrigen la ortografía y la presentación

Actitud

-Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

-Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de las diversas formas de expresión oral y escrita.

Los indicadores de logro elaborados para el objetivo de aprendizaje, tienen relación con las etapas del modelo didáctico de escritura Didactext 2003.

Indicadores de logro:

1. Reconocen el propósito comunicativo, las características y estructura de una anécdota.
2. Analizan una anécdota reconociendo su propósito comunicativo, estructura y destinatarios.
3. Buscan información acerca de experiencias personales que se puedan transformar en anécdotas.
4. Planifican la escritura de una anécdota mediante un esquema.
5. Corrigen la planificación de su anécdota en base a una evaluación de pares.
6. Escriben un borrador de su anécdota, considerando en su redacción una secuencia narrativa lógica de los acontecimientos y el uso de conectores adecuados.
7. Corrigen el borrador de su anécdota identificando una secuencia lógica en la narración y el uso adecuado de conectores.
8. Reflexionan sobre el proceso de escritura realizado, destacando sus fortalezas e identificando oportunidades de mejora.

ANEXO 4: Evaluación Formativa Inicial

Lee la siguiente anécdota y responde:

Estaba un día en mi casa, alistándome para salir a la escuela, pero ya se me hacía tarde, así que me cambié de ropa rápidamente. Tomé cualquier cosa y me la puse. Al llegar a clases me di cuenta de que mis medias eran diferentes. Cuando me decían ¿qué pasó?, yo simplemente les respondía” ¡es la nueva moda!”. ¡Qué bochorno!

**Esta anécdota se encuentra en los recursos Aprendo en Línea 3° básico Priorización curricular 2021 (Semana 1 clase 4).*

1. ¿Qué propósito comunicativo tiene el texto leído?

- a) Narrar una historia de fantasía.
- b) Narrar un hecho real y reciente para informar a otros.
- c) Narrar una historia real curiosa o divertida.
- d) Narrar hechos para explicar un fenómeno sobrenatural.

Fundamenta tu respuesta:

3. ¿Por qué crees que el texto está escrito en primera persona (yo)?

4. Completa la siguiente tabla con la estructura del texto leído:

Situación inicial ¿Qué ocurrió primero?	Conflicto ¿Cuál es la situación de quiebre?	Desarrollo ¿Qué ocurrió después?	Desenlace ¿Qué ocurrió al final?

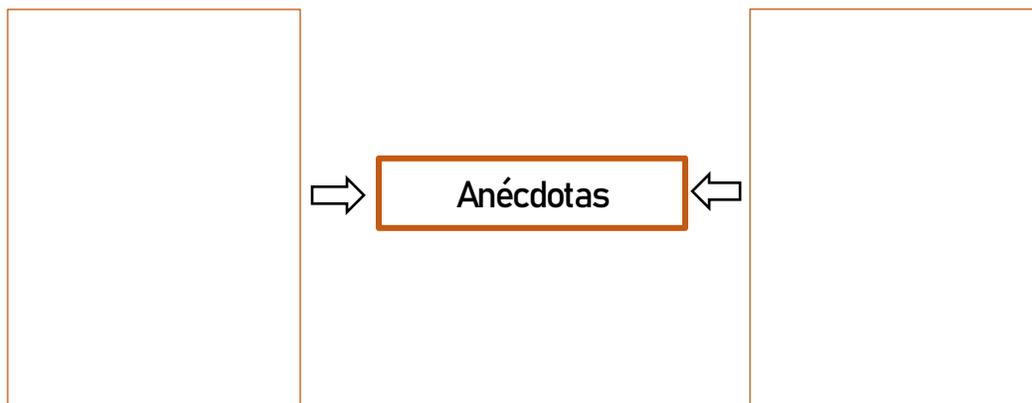
5. ¿Qué crees que sintió el protagonista de la historia cuando se dio cuenta de lo sucedido? Marca con una X en la imagen y fundamenta tu respuesta señalando qué palabras lo indican en el texto.



Imágenes extraídas de Chile Crece Contigo, Gobierno de Chile <https://www.crececontigo.gob.cl/?s=emociones>

Fundamentación: Creo que el protagonista se sintió-----
porque -----

6. Escribe qué características son propias de las anécdotas. Para eso completa el siguiente esquema.



7. Recuerda alguna situación que te haya ocurrido en tu casa o en el colegio que podría ser una anécdota. Escribe brevemente lo que sucedió.



Autoevaluación de la planificación de escritura

Nombre: _____

Instrucción: Completa la siguiente lista de cotejo, marcando con una X en el casillero que corresponda.

Autoevaluación de la planificación de la escritura	Sí	No
La anécdota que escribiré es acerca de algo que me ocurrió		
La anécdota tendrá una situación curiosa, inusual, extraña o divertida		
En la planificación escribí quién o quiénes serán los protagonistas de historia		
En el inicio presento el momento, lugar y protagonistas de la anécdota que escribiré		
En el desarrollo presento un conflicto o desajuste		
En el desenlace escribí qué sucede al final		
Escribí dos ideas para el título de mi anécdota		



Evaluación de pares borrador de escritura

Nombre del evaluador: _____ Nombre del evaluado: _____

Instrucción: Lee la planificación de la escritura de tu compañero(a) y luego completa el siguiente cuadro.

 <div data-bbox="277 485 532 548" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Una Estrella</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <div data-bbox="998 489 1253 552" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Un deseo</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

ANEXO 6: Rúbrica de un punto para retroalimentación del borrador de la escritura de la anécdota

¿Qué aspectos de este criterio debe mejorar?	Nivel de desempeño esperado	¿Qué aspectos de este criterio están logrados?
	<p style="text-align: center;">Situación comunicativa</p> <p>La anécdota se ajusta al propósito comunicativo de narrar secuencialmente un hecho real, curioso y/o inusual para entretener.</p> <p>El registro y tono del texto es siempre adecuado con la situación comunicativa y la narración mantiene la primera persona singular o plural.</p>	
	<p style="text-align: center;">Coherencia</p> <p>Las ideas de la anécdota están conectadas con el tema del relato, lo que permite comprender su sentido global. Durante el relato se mantiene el tema, sin presentar redundancias, contradicciones, digresiones temáticas u omisión de información necesaria para comprender el sentido.</p>	
	<p style="text-align: center;">Cohesión</p> <p>La anécdota posee conexión en sus ideas, mediante el uso de variados conectores (temporales, causales, adversativos y ordenadores). Todos utilizados adecuadamente durante la narración.</p>	
	<p style="text-align: center;">Estructura</p> <p>La anécdota presenta todas sus partes: título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace, las que están escritas en correcto orden temporal a lo largo de texto. El contenido de cada parte considera:</p> <p>Título: pertinente con el tema narrado.</p> <p>Inicio: menciona momento, lugar, participantes y su situación inicial.</p> <p>Desarrollo: señala qué ocurre, cuál es el conflicto o quiebre y cómo sucede.</p> <p>Desenlace: señala cómo finaliza, dando un cierre a la narración.</p>	

ANEXO 7: Matriz de Validación de Jueces Expertos y ejemplos de validaciones

Rúbrica Analítica Portafolio de escritura de una anécdota.

Criterios	Logrado	No logrado	Observaciones
- Cobertura del indicador de logro , es decir, ¿la rúbrica evalúa lo que pretende medir en cuanto a los aspectos señalados (criterios)?			
- Desempeño esperado , es decir, ¿la rúbrica describe en forma objetiva lo que se espera del estudiante?			
- Graduación de los desempeños , es decir, ¿la rúbrica describe un continuo lógico de los desempeños?			

	Criterios	Logrado	No logrado	Observaciones
PERTINENCIA	- Cobertura de la meta de producción textual, es decir, ¿la rúbrica evalúa lo que pretende medir en cuanto a lo definido?			
	- Desempeño esperado, es decir, ¿la rúbrica describe en forma objetiva lo que se espera del estudiante?			
	- Graduación de los desempeños, es decir, ¿la rúbrica describe un continuo lógico de los desempeños?			Establecer criterios mínimos que debe tener una planificación completa, ya que si no el profesor para corregir deberá volver a la planificación y publicación para corregir el artículo.
CLARIDAD	- Claridad de las descripciones, es decir, ¿los criterios y los desempeños descritos son fáciles de entender e inteligibles para lograr la meta de producción textual?			Situación comunicativa: ¿Cómo diferencias el nivel logrado con en desarrollo? son muy parecidos.

	Criterios	Logrado	No logrado	Observaciones
PERTINENCIA	- Cobertura de la meta de producción textual, es decir, ¿la rúbrica evalúa lo que pretende medir en cuanto a lo definido?			
	- Desempeño esperado, es decir, ¿la rúbrica describe en forma objetiva lo que se espera del estudiante?			
	- Graduación de los desempeños, es decir, ¿la rúbrica describe un continuo lógico de los desempeños?			Ojo Con los criterios marcados
CLARIDAD	- Claridad de las descripciones, es decir, ¿los criterios y los desempeños descritos son fáciles de entender e inteligibles para lograr la meta de producción textual?			En general sí, pero hay aspectos que es importante que revisen

	Criterios de validación	Logrado	No logrado	Observaciones
PERTINENCIA	- Cobertura de la meta de producción textual , es decir, ¿la rúbrica evalúa lo que pretende medir en cuanto a lo definido?		X	<p>La segunda sección de la rúbrica, propone una evaluación para la meta de producción textual: Escribir una anécdota según su propósito comunicativo, considerando las distintas etapas de la escritura (planificación, textualización, revisión y reescritura) para compartir sus experiencias personales de manera creativa.</p> <p>El criterio 1 apunta al propósito comunicativo, cumple con pertinencia El criterio 2 apunta al sentido global de la anécdota, y que el texto tenga todas sus ideas conectadas y el criterio 3 apunta al uso de conectores, que está asociado al indicador de logro de los componentes de la anécdota. Luego el criterio 4 tiene foco en la estructura de la anécdota y finalmente el criterio 5 en la reflexión del desempeño del estudiante.</p> <p>La rúbrica tiene pertinencia con componentes específicos de la escritura de la anécdota, pero no es clara la pertinencia para cada una de las etapas de la escritura.</p>
	- Desempeño esperado , es decir, ¿la rúbrica describe en forma objetiva lo que se espera del estudiante?		X	<p>Con respecto a los aspectos generales, se puede mejorar el descriptor de la rúbrica desde la calidad del producto y no solo desde la cantidad, por otra parte puede ser una dificultad evaluar las evidencias de mejora, porque pueden ser muy diferentes para cada estudiante, en cantidad y calidad del comentario. Pueden algunos no recibir comentarios de mejora.</p>

	- Graduación de los desempeños , es decir, ¿la rúbrica describe un continuo lógico de los desempeños?		X	<p>Se propone mejorar la graduación de los niveles que señalan términos como: en su mayoría, escasos...</p>
CLARIDAD	- Claridad de las descripciones , es decir, ¿los criterios y los desempeños descritos son fáciles de entender e inteligibles para lograr la meta de producción textual?		X	<p>En este caso, la rúbrica es clara en los criterios, pero los desempeños se ven afectados por imprecisiones en la graduación y en la objetividad.</p>

ANEXO 8: Carta de solicitud y autorización director académico, consentimiento padres y asentimientos estudiantes.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

Santiago, enero 2022

Sr. _____

Director Académico

Colegio comuna de Ñuñoa

Presente

Estimado _____:

En calidad de investigadora responsable me dirijo a usted para invitar a la comunidad del Colegio _____ de Ñuñoa a participar en el trabajo final de egreso, llevado a cabo por la profesora Priscila Soto (mail de contacto pnsoto@uc.cl) para el programa de Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El propósito que posee esta investigación es determinar si una estrategia de evaluación de escritura con foco en la retroalimentación formativa tiene efectos positivos en el desempeño de la producción escrita de los estudiantes. Para efectos de la investigación se realizará portafolios individuales de escritura que darán cuenta del proceso de producción escrita de los estudiantes, incluyendo la reflexión. Además, al final de la implementación de la estrategia evaluativa se realizará una entrevista estructurada breve con la finalidad de recoger información acerca de la percepción de los docentes que la aplicaron.

El proyecto considera la participación de dos cursos del nivel educativo tercer año básico con las docentes a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para garantizar la correcta conducción del trabajo, cumpliendo con los requerimientos éticos de la investigación con personas, se enviará previamente a los profesores invitados a participar un consentimiento informado. Asimismo se enviará un consentimiento a los apoderados de los estudiantes que participarán y un asentimiento a los estudiantes aceptando su participación.

Frente a cualquier duda que surja Ud. podrá contactarse con la investigadora responsable (Priscila Soto, pnsoto@uc.cl, +56985457623) y/o con la profesora guía de este proyecto de magíster Sandra Zepeda (sczepeda@uc.cl).

Se agradece de antemano la acogida y apoyo para el desarrollo profesional docente.

Saluda cordialmente.

Priscila Soto S.

Investigadora Responsable



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

AUTORIZACIÓN

Yo _____ Director Académico del Colegio _____, tomo conocimiento y autorizo la participación de esta institución en el trabajo final de egreso “Estrategia evaluativa de la producción escrita”. El propósito y naturaleza de la evaluación me han sido explicados por la investigadora responsable, Priscila Soto.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestra institución en la investigación y se me ha informado la posibilidad de contactar a la investigadora responsable del estudio (Priscila Soto, pnsoto@uc.cl, (Priscila Soto, pnsoto@uc.cl, +56985457623) y/o a la profesora guía de este proyecto de magíster Sandra Zepeda (sczepeda@uc.cl).

Para respaldo de esta autorización, la investigadora responsable cuenta con la certificación previa del profesor guía que acompaña este proceso y Jefa del Programa de Magíster, para así resguardar aspectos éticos y criterios de calidad de la investigación.

La investigación constituirá un aporte para el aprendizaje y la práctica docente, ya que se contará con una estrategia evaluativa con foco en la retroalimentación formativa que contribuya a mejorar el desempeño de los estudiantes en el área de escritura.

Nombre Director Académico: _____

Firma Director Académico: _____

Fecha: / / 2022



Consentimiento Informado Apoderados de estudiantes de 3° básico Colegio XXX

Estimado/a apoderado/a,

Junto con saludarlo(a), nos dirigimos a Usted con el propósito de hacerle extensiva la invitación a participar en un proyecto que busca diseñar un instrumento de evaluación de Lenguaje y Comunicación para niños y niñas de Enseñanza Básica.

Este estudio se está realizando en el nivel de tercero básico del colegio XXX y su objetivo es diseñar un instrumento de evaluación para proyectos de escritura guiada.

El estudio se realizará durante el mes de abril y se aplicará al curso completo, lo que ha sido debidamente autorizado por el colegio. Por este motivo, se solicita que acepte la participación de su hijo/a en este proyecto.

Este estudio no involucra beneficios directos ni monetarios, sin embargo, el hecho de proveer esta valiosa información ayudará a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante señalar que no existen potenciales riesgos para los estudiantes, ya que será utilizado con fines formativos y de investigación. Cabe señalar que la participación del establecimiento como asimismo de los estudiantes medidos es de carácter voluntaria y libre, por lo que pueden decidir continuar o retirarse de este proceso, en cualquier momento que lo estimen conveniente, y sin necesidad de justificación alguna.

Cabe mencionar, que este proyecto de escritura podrá ser sumativo (calificado) siempre y cuando el profesor informe previamente al alumno y al apoderado cómo y cuándo será evaluado.

Los datos recolectados en este proyecto serán ingresados a una base de datos para ser analizados, por lo que no se requerirán los nombres de los estudiantes medidos y su establecimiento de procedencia, ni tampoco información adicional que permita individualizarlos. Para resguardar la confidencialidad el almacenamiento, análisis y difusión de los resultados será efectuada única y exclusivamente por la profesora encargada de ésta, quien se compromete a tratar de manera anónima los datos, protegiendo la identidad de los estudiantes y del establecimiento participante.

Esperando que haya claridad acerca de la relevancia de este proyecto como asimismo una acogida favorable a colaborar con éste,

Se despide,

Priscila Soto S.

Investigadora responsable del proyecto

Estudiante de magister en evaluación de aprendizajes - UC

Contacto: pnsoto@uc.cl

Correo: -----

Nombre del estudiante: -----

Nombre del apoderado: -----

***HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ACEPTO QUE MI PUPILO PARTICIPE EN ESTE PROYECTO**

Sí
No



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

Asentimiento para menores de 18 años

Este proyecto de investigación es realizado por la profesora Priscila Soto, estudiante de Magister de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Estas invitado a participar en este estudio que busca conocer más acerca de cómo ayudan las retroalimentaciones al proceso de escritura.

Como parte de este estudio se te pedirá participar activa y responsablemente en las clases de Lenguaje y Comunicación donde se trabaje con el proyecto de escritura: “Portafolio de escritura de una anécdota”

Tu participación es libre y voluntaria. Te puedes retirar en cualquier momento aun cuando hayas firmado este documento. Te puedes negar aunque tus padres acepten. En cualquier caso nadie se molestará contigo.

Tu participación en este estudio se mantendrá en secreto, y toda la información y muestras se usaran solo para los que te estamos contando.

Si quieres o no participar en este estudio, por favor escribe tu nombre en la línea punteada y marca con una X con tu decisión.

Yo,.....



Quiero participar



No quiero participar

ANEXO 9: Reflexión final portafolio

Reflexión del portafolio de escritura

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Lee atentamente las siguientes preguntas y responde de la manera más honesta y completa posible.

Los comentarios de mi compañero/a... (marca con una X)

			
Me sirvieron mucho para poder mejorar mi trabajo	Me aportaron algo para mejorar mi trabajo	Casi no me sirvieron para mejorar mi trabajo	No me sirvieron para mejorar mi trabajo

Los comentarios de mi profesora (marca con una X)

			
Me sirvieron mucho para poder mejorar mi trabajo	Me aportaron algo para mejorar mi trabajo	Casi no me sirvieron para mejorar mi trabajo	No me sirvieron para mejorar mi trabajo

La pauta de autoevaluación que completé (marca con una X)

			
Me ayudó por completo y pude corregir mi trabajo	Me ayudó en gran parte y pude hacer varias correcciones	Casi no me ayudó, ya que no entendí bien lo que debía corregir	No me ayudó ni hizo que corrigiera mi trabajo

Lo que más me costó de este proyecto de escritura fue:

Algo que aprendí fue:

ANEXO 10: Formato de entrevista semiestructurada

Datos de identificación del entrevistado/a:

Nombre: _____

Curso donde se desempeña: _____



Entrevista semiestructurada

Datos de la entrevista

Objetivo de la entrevista: Recoger la percepción del profesor respecto de la aplicación de la estrategia de evaluación “Portafolio de Escritura” con foco en el apoyo que brinda la retroalimentación en este proceso.

Dirigido a: profesor/a de educación básica

Entrevistadores: Estudiante de Magíster en Evaluación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Tiempo aproximado de la entrevista: 30 minutos

Fecha de entrevista: semana del 13 de junio

Datos de identificación del entrevistado/a:

Nombre: _____

Curso donde se desempeña: _____

Buenas tardes mi nombre es _____, y actualmente me encuentro desarrollando el Trabajo Final de Egreso del programa de Magíster en Educación con mención de evaluación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por medio de esta entrevista, se busca recabar la percepción que tienen los docentes sobre la aplicación de la estrategia evaluativa, con foco en procesos de retroalimentación en primer ciclo de enseñanza básica.

No hay respuestas correctas e incorrectas a las preguntas que plantearemos y puede decidir no contestar alguna de ellas, si así lo prefiere. Sus declaraciones serán analizadas por el investigador responsable, resguardando su anonimato, tal como se señaló en el consentimiento.

Le pedimos que nos autorice a grabar el audio de esta conversación para que pueda transcurrir de forma fluida y no se pierda ningún detalle para el análisis posterior.

¿Tiene alguna duda antes de comenzar?

- **Percepción del profesor sobre la estrategia:**

1. ¿Qué aspectos de la preparación previa a la estrategia crees que aportaron en su implementación?

- **Retroalimentación:**

Con respecto a las instancias de retroalimentación (ev. de pares, autoevaluación, ev. del profesor).

2. ¿Cuáles crees tú que fue mejor implementada y por qué?

3. ¿Cuál crees tú que tuvo mayor impacto en la mejora de la escritura de los estudiantes y por qué?

4. ¿Qué modificación hubieses hecho de estas instancias de retroalimentación?

5. ¿Crees que la retroalimentación aportó en la mejora del proceso de escritura?

- **Oportunidades de mejora y aplicabilidad**

6. ¿Cómo describirías la participación de los estudiantes respecto a su rol evaluador en la evaluación de pares y autoevaluación?

7. ¿Qué te pareció la situación de desempeño portafolio de escritura? ¿La volverías a aplicar?

8. ¿Consideras que la aplicación de esta estrategia mejoró el desempeño de los estudiantes en escritura?

9. ¿Qué cambios le harías a la estrategia de evaluación para mejorarla? ¿Por qué?

Agradecemos su tiempo y disposición para responder a esta entrevista. Que tenga una excelente tarde. Muchas gracias.

ANEXO 11: Codificación entrevista de profesora que aplicó la estrategia

Lista códigos-citas

Código-filtro: Todos

UH: entrevista
File: [C:\Users\Coord. Ciclo Inicial\Desktop\Escritura San Agustin\Resultados\entrevista.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2022-07-05 03:13:30

Código: agregaría una instancia al portafolio {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:38 [que haría sería hacer tal vez ..] (4:2109-4:2238) (Super)

Códigos: [agregaría una instancia al portafolio - Familia: Implementación estrategia]

No memos

que haría sería hacer tal vez considerar al final que los niños presenten de manera oral sus anécdotas para cerrar el portafolio

Código: conocer las instancias de evaluación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:4 [implementar la estrategia fue ..] (2:765-2:850) (Super)

Códigos: [conocer las instancias de evaluación - Familia: Implementación estrategia]

No memos

implementar la estrategia fue el saber cuáles iban a ser las instancias para evaluar

Código: conocer los criterios {3-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:1 [conocer la planificación de la..] (2:218-2:349) (Super)

Códigos: [conocer los criterios - Familia: Implementación estrategia]

No memos

conocer la planificación de la estrategia que íbamos a aplicar con los niños, porque ahí pude ver qué criterios íbamos a evaluar ...

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:2 [La rúbrica de la anécdota most..] (2:358-2:421) (Super)

Códigos: [conocer los criterios - Familia: Implementación estrategia]

No memos

La rúbrica de la anécdota mostraba el detalle de cada criterio

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:3 [Entonces como yo ya los conocí..] (2:448-2:648) (Super)

Códigos: [conocer los criterios - Familia: Implementación estrategia]

No memos

Entonces como yo ya los conocía podíamos saber

hacia dónde debíamos ir, es cómo tener el panorama de principio a fin de los pasos que se iban realizar para que los niños lograrán el producto final...

Código: conocimiento previo para la implementación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:6 [ue antes de aplicar pude conoc..] (2:1187-2:1308) (Super)

Códigos: [conocimiento previo para la implementación - Familia: Implementación estrategia]

No memos

ue antes de aplicar pude conocer a qué se referían por ejemplo una estrella y un deseo que era algo que no conocía antes

Código: consideración de los estudiantes en la evaluación {2-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:32 [Me pareció que es una buena id..] (4:579-4:763) (Super)

Códigos: [consideración de los estudiantes en la evaluación - Familias (3): Agentes de retroalimentación, Implementación estrategia, Prácticas de retroalimentación]

No memos

Me pareció que es una buena idea considerar a los estudiantes en la evaluación, ya que ellos son los protagonistas, es más deberíamos considerar más frecuentemente a los niños en eso.

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:33 [Siempre es el profesor el que ..] (4:766-4:920) (Super)

Códigos: [consideración de los estudiantes en la evaluación - Familias (3): Agentes de retroalimentación, Implementación estrategia, Prácticas de retroalimentación]

No memos

Siempre es el profesor el que evalúa, noo
a mí me pareció que fue bueno que ellos se enfrentaran a su propio proceso, que al menos hicieran el ejercicio.

Código: corrección de otros aspectos {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:23 [después corriges algunas cosas..] (3:1440-3:1546) (Super)

Códigos: [corrección de otros aspectos - Familia: Corrección de otros aspectos de escritura]

No memos

después corriges algunas cosas en los textos mismos
para que se den cuenta que hay palabras mal escritas.

Código: creencia sobre la retroalimentación del estudiantes {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:24 [Yo creo que ellos son muy chic..] (3:1548-3:1668) (Super)

Códigos: [creencia sobre la retroalimentación del estudiantes - Familia: Agentes de retroalimentación]

No memos

Yo creo que ellos son muy chicos todavía para llevar a cabalidad una retroalimentación más profunda de lo que escriben.

Código: creencia sobre necesidad de retroalimentación de pares {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:25 [Creo que en estas etapas aun l..] (3:1670-3:1828) (Super)

Códigos: [creencia sobre necesidad de retroalimentación de pares - Familias (2): Agentes de retroalimentación, Retroalimentación de pares]

No memos

Creo que en estas etapas aun la retroalimentación es un tema que hay que seguir trabajando para que los niños se vayan familiarizando con lo que deben hacer

Código: desafío para participación de estudiantes {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:34 [El desafío estaría en que eh... ..] (4:924-4:1149) (Super)

Códigos: [desafío para participación de estudiantes]

No memos

El desafío estaría en que eh... habría que como "capacitar" a los profes primero para que pudieran incluir más en sus planificaciones, cosa que para los niños sea cada vez más habitual y puedan usar las instancias para mejorar

Código: dificultad en la retroalimentación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:10 [dificultad está en que hay niñ..] (2:2181-2:2329) (Super)

Códigos: [dificultad en la retroalimentación - Familia: Prácticas de retroalimentación]

No memos

dificultad está en que hay niños que no logran comprender bien en qué deben mejorar o qué deben cambiar en la escritura del borrador por ejemplo

Código: dificultad estrella y un deseo {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:16 [En la que tuvieron más dificul..] (3:136-3:232) (Super)

Códigos: [dificultad estrella y un deseo - Familia: Retroalimentación de pares]

No memos

En la que tuvieron más dificultad fue en la que se intercambiaron el texto. Una estrella y deseo...

Código: dificultades de escritura {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:9 [aunque con la pandemia han ten..] (2:2034-2:2155) (Super)

Códigos: [dificultades de escritura]

No memos

aunque con la pandemia han tenido problemas para retomar la escritura, de hecho tú viste que hay un niño que no escribe,

Código: factor que incide en la participación de estudiantes {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:35 [ambién el tiempo es algo que a..] (4:1155-4:1336) (Super)

Códigos: [factor que incide en la partipación de estudiantes]

No memos

También el tiempo es algo que a veces nos juega en contra porque vivimos apurados para tener luego las notas, nos exigen que así sea entonces si te detienes demasiado es poco viable

Código: forma de retroalimentación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:11 [entonces es fácil dar retroali..] (2:2331-2:2453) (Super)

Códigos: [forma de retroalimentación - Familia: Prácticas de retroalimentación]

No memos

entonces es fácil dar retroalimentación a todos los niños de manera general, utilizando ejemplos, los errores más comunes

Código: forma en que se puede retroalimentar la escritura {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:22 [aunque igual los profesores en..] (3:1195-3:1435) (Super)

Códigos: [forma en que se puede retroalimentar la escritura]

No memos

aunque igual los profesores en general contamos con muy poco tiempo para realizar retroalimentación a cada uno...sería eterno no terminaríamos nunca si lo hacemos para cada niño, por eso que siempre se opta por hacerlo de manera más genera

Código: frecuencia de autoevaluación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:14 [Igual no es algo que hagan sie..] (2:2706-2:2739) (Super)

Códigos: [frecuencia de autoevaluación]

No memos

Igual no es algo que hagan siempre

Código: impacto de la retroalimentación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:12 [pero no tengo cómo asegurar qu..] (2:2468-2:2539) (Super)

Códigos: [impacto de la retroalimentación - Familia: Prácticas de retroalimentación]

No memos

pero no tengo cómo asegurar que la lleven a la práctica por decirlo así.

Código: implementación autoevaluación {2-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:13 [La estrategia de autoevaluació..] (2:2541-2:2704) (Super)

Códigos: [implementación autoevaluación - Familia: Implementación estrategia]

No memos

La estrategia de autoevaluación fue fácil de implementar, los niños ya manejaban más o menos de qué se trata, o sea entienden que ellos mismos miran su trabajo.

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:15 [de hecho hemos implementado qu..] (2:2742-3:133) (Super)

Códigos: [implementación autoevaluación - Familia: Implementación estrategia]

No memos

de hecho hemos implementado que algunas pruebas tengan una parte de autoevaluación porque consideramos que es importante que se considere también.

Código: instancias de evaluación formativa {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:5 [os profesores casi siempre lo ..] (2:909-2:1074) (Super)

Códigos: [instancias de evaluación formativa - Familia: Implementación estrategia]

No memos

os profesores casi siempre lo que tenemos claro que necesitamos una nota al final del proceso, pero no visualizamos quizás que hay otras ehhe evaluaciones antes...

Código: Me pareció súper bueno el port.. {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:36 [Me pareció súper bueno el port..] (4:1448-4:1707) (Super)

Códigos: [Me pareció súper bueno el port..]

No memos

Me pareció súper bueno el portafolio de la escritura porque permite que el profesor y el estudiante puedan ver cómo llegó hasta la meta, o sea ver el proceso, los niños hojeaban sus trabajos y se daban cuenta que partieron de una forma y terminaron de otra

Código: necesidad de modelación de retroalimentación de pares {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:26 [habría mostrado un ejemplo de ..] (3:1947-3:2011) (Super)

Códigos: [necesidad de modelación de retroalimentación de pares - Familia: Retroalimentación de pares]

No memos

habría mostrado un ejemplo de cómo retroalimentar a un compañero,

Código: necesidad en la retroalimentación de pares {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:27 [para que ellos vieran en qué f..] (3:2034-3:2250) (Super)

Códigos: [necesidad en la retroalimentación de pares]

No memos

para que ellos vieran en qué fijarse, más que nada para que fuera más específica de lo que estábamos escribiendo y que los niños la usarán para escribir su versión final de la anécdota. Si no no les sirve de mucho

Código: percepción sobre los comentarios en estrella y deseo {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:20 [Pero la mayoría se fijó en la ..] (3:803-3:939) (Super)

Códigos: [percepción sobre los comentarios en estrella y deseo - Familia: Retroalimentación de pares]

No memos

Pero

la mayoría se fijó en la letra... si estaba ordenada, si era legible... parece que muy pocos hicieron sugerencias diferentes a estas

Código: porque yo estoy acostumbrada a.. {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:8 [porque yo estoy acostumbrada a..] (2:1753-2:1871) (Super)

Códigos: [porque yo estoy acostumbrada a.. - Familia: Agentes de retroalimentación]

No memos

porque yo estoy

acostumbrada a hacerlo y sé qué cosas debo mencionar para que los niños puedan avanzar en los textos,

Código: razón dificultad estrella y un deseo {2-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:17 [primero porque algunos termina..] (3:233-3:415) (Super)

Códigos: [razón dificultad estrella y un deseo - Familia: Retroalimentación de pares]

No memos

primero porque algunos terminaban antes sus textos y otros después. Entonces algunos tuvieron que esperar al compañero para poder hacerla y en eso los niños se paran, se distraen.

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:18 [Además los niños no están acos..] (3:417-3:537) (Super)

Códigos: [razón dificultad estrella y un deseo - Familia: Retroalimentación de pares]

No memos

Además los niños no están acostumbrados, de hecho te puedo asegurar que durante este año debe ser la primera que hacen.

Código: retroalimentación de ortografía {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:30 [Igual incorporé aspectos de or..] (4:139-4:226) (Super)

Códigos: [retroalimentación de ortografía]

No memos

Igual incorporé aspectos de ortografía, de redacción para que mejoraran en eso también

Código: retroalimentación para la mejora {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:29 [hay que considerar obviamente ..] (3:2519-4:136) (Super)

Códigos: [retroalimentación para la mejora]

No memos

hay que considerar obviamente que algunos avanzaron más que otros... Los niños se dieron cuenta que habían algunos errores que eran frecuentes y les dimos mucho énfasis en clases, nos detuvimos a ver cómo mejorar

Código: retroalimentación sobre conectores {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:31 [a instancia de clases intermed..] (4:237-4:366) (Super)

Códigos: [retroalimentación sobre conectores]

No memos

a instancia de clases intermedias como por ejemplo la de conectores, hizo que en la versión final efectivamente los incorporaran

Código: Sin duda que los estudiantes h.. {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:37 [Sin duda que los estudiantes h..] (4:1818-4:2001) (Super)

Códigos: [Sin duda que los estudiantes h..]

No memos

Sin duda que los estudiantes hicieron mejoras en sus textos, creo que la aplicación de la estrategia en su totalidad efectivamente logró que el producto final fuera de mejor calidad.

Código: Sí, la verdad es que la mayoría.. {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:28 [Sí, la verdad es que la mayoría..] (3:2372-3:2517) (Super)

Códigos: [Sí, la verdad es que la mayoría..] [valoración de la retroalimentación]

No memos

Sí, la verdad es que la mayoría avanzó porque si miras el borrador y lo comparas con la versión final se puede ver claramente un antes y después

Código: valoración de la estrella y un deseo {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:19 [Lo que ayudó en ese momento fu..] (3:539-3:800) (Super)

Códigos: [valoración de la estrella y un deseo - Familia: Retroalimentación de pares]

No memos

Lo que ayudó en ese momento fueron los conceptos "una estrella y un deseo" porque a ellos les quedó más claro a qué se refería cada uno una estrella algo que estaba bien logrado y con el deseo sabía que debían pensar en algo que los compañeros debían mejorar

Código: valoración de la retroalimentación {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:28 [Sí, la verdad es que la mayoría..] (3:2372-3:2517) (Super)

Códigos: [Sí, la verdad es que la mayoría..] [valoración de la retroalimentación]

No memos

Sí, la verdad es que la mayoría avanzó porque si miras el borrador y lo comparas con la versión final se puede ver claramente un antes y después

Código: valoración de la retroalimentación del profesor {1-0}

P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:21 [Yo creo que la retro del profe..] (3:1046-3:1192) (Super)

Códigos: [valoración de la retroalimentación del profesor - Familia: Agentes de retroalimentación]

No memos

Yo creo que la retro del profesor, porque fue más completa y apuntaba a aspectos de la rúbrica que sabíamos que íbamos a evaluar en las anécdotas

Código: valoración de la retroalimentación del profesor {1-0}

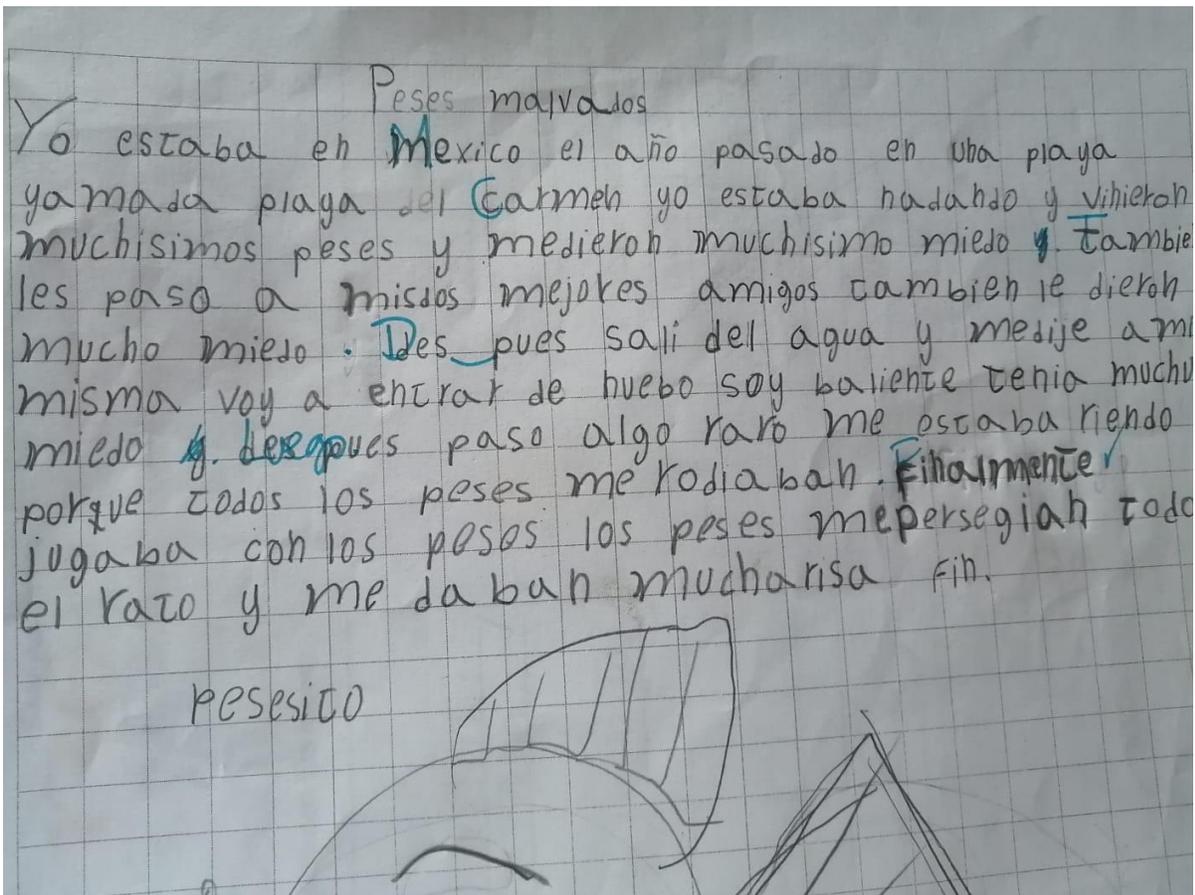
P 1: Transcripción de entrevista.pdf - 1:7 [Yo creo que la retroalimentaci..] (2:1667-2:1710) (Super)

Códigos: [valoración de la retroalimentación del profesor - Familia: Agentes de retroalimentación]

No memos

Yo creo que la retroalimentación que hice yo

ANEXO 12: Imágenes de correcciones de la profesora en el borrador de escritura



...acion de pares.
cho en el living
en mi living, el martes en la
sando con tarde la plastidina
riga la lancha
mano fue a buscarla
solo una tarata!
cucaracha
pues se ^{qui} perseguía
tamal.
mi living
artes en la

ANEXO 13: Descripción de las etapas de intervención

Etapa 1: Revisión Bibliográfica y Curricular:

Se consideró la revisión de bibliografía relacionada con la evaluación de aprendizajes y retroalimentación (Hattie y Timperley, Nicol y Macfarlane-Dick, Wiggins y McThighe, Brookhart, Boud, entre otros.). Para la revisión curricular se considera el Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de tercer año básico (MINEDUC, 2012) y el modelo didáctico para la producción escrita elaborado por el grupo Didactext 2003.

Etapa 2: Selección del contexto:

Para aplicar la estrategia se determinó el nivel 3° básico de un establecimiento de dependencia particular pagado. En cuanto al género discursivo, se establece la escritura de una anécdota, debido a que es una narración que ha sido trabajada en menor medida respecto a otros textos narrativos y que a su vez tiene un potencial, pues, en concordancia con lo que señala el Programa, permite que la escritura sea una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad (MINEDUC, 2012, p. 37).

Etapa 3: Definición del Objetivo de Aprendizaje y sus indicadores de logro

Se abordaron Objetivos de Aprendizaje extraídos del Programa de Lenguaje y Comunicación, a partir de los cuales se elaboraron los indicadores de logro (Ver anexo 3), en concordancia a cada una de las etapas de la escritura,

Etapa 5: Diseño de los instrumentos de evaluación

En cuanto a la situación de evaluación de desempeño con intencionalidad sumativa, se consideró como instrumento de evaluación una rúbrica analítica para el portafolio de escritura de una anécdota. (Ver anexo 1).

Para la evaluación con intencionalidad formativa se consideraron tres instrumentos: Evaluación formativa Inicial (Ver anexo 4), Autoevaluación y Evaluación de pares de la planificación de la escritura de la anécdota (Ver anexo 5). Una rúbrica de un punto para la heteroevaluación del profesor en relación al borrador de escritura, basada en los mismos criterios considerados para escritura de la anécdota, extraídos de la rúbrica del portafolio (Ver anexo 6).

Etapa 6: Validación de la estrategia evaluativa y sus instrumentos

Para el proceso de validación de la estrategia evaluativa se utilizará evidencias de validez basada en el contenido, a través de un juicio experto con dos especialistas en evaluación y un especialista en Lenguaje y Comunicación. Para recoger la información se utilizó una matriz de validación y luego para sintetizar la información obtenida por los jueces expertos se utilizó una matriz de vaciado de la información (Ver anexo 7).

Etapa 7: Ajustes de la estrategia e instrumentos

Luego de las validaciones se hizo una revisión del diseño de la estrategia y se ajustaron los criterios de la rúbrica del portafolio. Asimismo se hicieron los ajustes pertinentes a la entrevista que se aplicaría a la profesora.

Etapa 8: Gestión de pilotaje de la estrategia de evaluación

Para poder implementar la estrategia durante los meses de mayo y junio, se solicitó durante el mes de enero el consentimiento de un establecimiento particular pagado de la comuna de Ñuñoa, a través de una reunión con la encargada de coordinación de ciclo y una carta de solicitud al director académico. Asimismo se solicitó a los padres un consentimiento informado y un asentimiento a los estudiantes (Ver anexo 8).

Etapa 9: Implementación de la estrategia:

Se acordó un espacio de reunión con la profesora de Escritura del nivel, pues en el contexto este eje es independiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuanto a horario, con el objetivo de intencionar su didáctica. En este encuentro se presentó la propuesta evaluativa de la producción escrita, acordando las etapas que se iban a implementar en las horas semanales asignadas.

Etapa 10: Recolección y tratamiento de datos y evidencias

Para recoger información relevante una vez que la estrategia evaluativa fue implementada, se recurrió a dos fuentes de información. Por una parte, las evidencias de los estudiantes, es decir el portafolio de escritura, a través del cual se puede visualizar el desempeño y progreso de la producción escrita; y por otra parte, se recopiló información desde la docente que aplicó la estrategia, mediante una entrevista semi estructurada breve.

