PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Facultad de Educación

Proyecto Magíster

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN ESCRITA QUE TIENEN LAS PROFESORAS QUE SE DESEMPEÑAN EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN MUNICIPAL RURAL

Estudio de caso de un establecimiento de educación básica de la Región Metropolitana

2021

POR

JAZMÍN ALMONACID AMIN

Proyecto de Magíster de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile Para optar al grado de Magíster en Educación Mención Evaluación de Aprendizajes.

Profesora guía: Dra. Maureen Mimi Bick

Julio, 2021

Santiago, Chile

© 2021, Jazmín Almonacid Amin

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar una etapa de investigación llena de dificultades y desafíos debo manifestar mi agradecimiento de manera especial a mi Profesora guía Dra. Maureen Mimi Bick por aceptar desarrollar mi proyecto magister bajo su dirección. Cada uno de sus comentarios fue un aporte invaluable que me entregaron apoyo y confianza para recorrer el camino de la investigación académica. Debo reconocer que no fue fácil, pero con su paciencia, dedicación y entrega de estrategias logre llegar a este momento. Muchas gracias profesora.

También quisiera extender mis agradecimientos a todos mis profesores y profesoras del Magíster, en sus clases encontré conocimientos sólidos y actualizados, que despertaron mis ganas de investigar. Gracias por su entrega.

Agradezco a mi familia, Ustedes han sido siempre mi inspiración quienes me impulsan a realizar mis sueños y convertirlos en realidad, son quienes estuvieron siempre a mi lado en todo momento en los días buenos y los días no tan buenos. Ahora cuando concluyo mis estudios, les dedico a ustedes este logro amado esposo German Cigna e hijas Constanza y Fernanda Cigna Almonacid. Orgullosa de estar a su lado en este momento tan importante. Gracias por creer en mí.

Y por último y no menos importantes mis amigas y amigo, compañeros de magister, culmina este asombroso episodio y no puedo dejar de recordar cuantos días, horas de estudio y trabajo nos llevaron a esta instancia. Hoy toca terminar un capítulo extraordinario en esta historia de vida y no puedo dejar de agradecerles por su compañía y tenacidad, al estar en las horas más difíciles, Gracias por estar siempre allí.

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN 4
1.1 Descripción del caso de estudio 4
1.2 Organización directiva y equipo docente 7
1.3 La escuela en su contexto rural 9
1.3.1 Aula Multigrado 12
1.4 Clases en un contexto de pandemia 15
1.5 Políticas Públicas y Evaluación en el Aula 16
1.5.1 Evaluación Estandarizada Nacional 17
1.5.2 Desempeño docente y aprendizaje 18
1.6 Planteamiento del problema 21
1.7 Relevancia del estudio 23
1.8 Objetivos 26
1.8.1 Objetivo General 26
1.8.2 Objetivos específicos 26
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 27
2.1 Relevancia de la evaluación de aprendizaje 27
2.2 Evaluación desde el enfoque formativo 28
2.3 Retroalimentación 28
2.4 Alfabetización en retroalimentación 29
2.5 Retroalimentación centrada en el alumno 30
2.6 Retroalimentación Escrita Efectiva 31
2.6.1 Usos de Retroalimentación 35
2.6.2 Componentes esenciales de una retroalimentación 35
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 38
3.1 Enfoque Metodológico 38
3.2 Definición los sujetos de estudio y participantes. 41
3.3 Descripción las técnicas de la recolección de datos utilizadas 43
3.3.1 Entrevista semiestructurada a profesoras participantes y equipo directivo 44
3.3.2 Análisis de tareas con retroalimentación de las profesoras participantes 45
3.3.3 Cuestionario estructurado a profesoras 47

3.4 Análisis los datos 48
3.5 Criterios de rigor 48
3.6 Consideraciones éticas 50
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS 51
4.1 Dimensión Conceptualización de Retroalimentación que tienen las profesoras participantes 52
4.1.1 Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa 54
4.1.2 Uso de la retroalimentación para guiar al estudiante 56
4.1.3 Uso del error en la retroalimentación 58
4.1.4 Información que entrega la retroalimentación 60
4.2 Dimensión Tipos de retroalimentación 65
4.2.1 Retroalimentación según su naturaleza 65
4.2.2 Retroalimentación según su intención 67
4.2.3 Retroalimentación según su contenido 69
4.3 Dimensión Componentes de una retroalimentación 72
4.3.1 Objetivos y comparación 72
4.3.2 Estrategias 74
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES 75
5.1 Discusión de resultados y conclusiones 75
5.1.1 Comprensión del concepto retroalimentación de profesoras y equipo directivo . 76
5.1.2 Tipos de retroalimentación que utilizan 79
5.1.3 Elementos presentes en la retroalimentación 80
5.2 Alcances 82
5.3 Limitaciones del estudio 82
5.4 Proyecciones del Estudio 84
CAPÍTULO VI. ANEXOS 85
Anexo n°1: Plan de Estudio 2018 85
Anexo n°2: Extracto del PEI (Proyecto Educativo Institucional) 88
Anexo n°3: Horario de Clases en Pandemia 90
Anexo n°4 Comparación Puntaje SIMCE 91
Anexo n°5: Resultados Simce (2016-2018), Nacional, Región Metropolitana y comunal 92
Anexo n°6: Transcripción de Entrevistas 96
Anexo n°7: Evidencia de Tareas 106

Anexo n°8: Carta de Consentimiento Informado para Profesores 125
Anexo n°9: Matriz Preguntas de Entrevistas según Dimensión..... 128
Anexo n°10: Matriz de Proposiciones Teóricas..... 131
Anexo n°11: Codificación Entrevista 135
Anexo n°12: Lista Cotejo Tareas 142
Anexo n°13: Cuestionario Concepciones y Prácticas de Retroalimentación..... 143
Bibliografía 144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1-1 Resultados Simce (2016-2018), Colegios Municipales, Comuna estudia 6
Tabla 1-2 Organización Directiva y Equipo Profesora 8
Tabla 1-3 Resultados Evaluación Profesora Módulo Portafolio 19
Tabla 3-1 Matriz de Proposiciones Teóricas Resumida 40
Tabla 3-2 Sujetos de Estudio 41
Tabla 3-3 Lista de Cotejo Revisión de Tareas 45
Tabla 3-4 Tareas seleccionadas para análisis de contenido 47
Tabla 3-5 Criterios de Rigor Aplicados en el Estudio de Caso 49
Tabla 4-1 Resumen Cuestionario: “Perfeccionamiento en Evaluación de Aprendizaje” 53
Tabla 4-2 Resumen Cuestionario: “Instrumentos usados para Evaluación de Aprendizaje” 54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-1 Dispersión de Escuelas Rurales y Escuelas Rurales Multigrado por Región 10
Figura 1-2 Distribución de Microcentros por Región 2019 11
Figura 1-3 Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado - Lenguaje y Comunicación 13
Figura 1-4 Distribución de la Sala de Clases Multigrado 15
Figura 2-1 Modelo de Retroalimentación Efectiva 33
Figura 2-2 Acciones Facilitadoras y Obstaculizadoras 37
Figura 4-1 Ejemplo de tarea n°2 con retroalimentación P.1 66
Figura 4-2 Ejemplo de tarea n°2 con retroalimentación P.1 68
Figura 4-3 Ejemplo de tarea n°12 con retroalimentación P.3 70
Figura 4-4 Ejemplo de tarea n°10 con retroalimentación P.2 71

RESUMEN: El presente estudio tuvo como propósito de investigación, analizar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita las profesoras de una escuela municipal rural de la Región Metropolitana, identificando el concepto de retroalimentación que está implicado en sus prácticas de evaluación formativa. Para ello, desde un enfoque cualitativo se realizó un estudio de caso. Los datos se obtuvieron por medio de: cuestionario, entrevista semiestructurada y observación de tareas con retroalimentación realizada por las profesoras.

En cuanto al principal hallazgo del estudio usando el modelo de retroalimentación de Hattie & Timperley (2007) como base, se constató una mayor predominancia de prácticas de evaluación tradicional, con foco en la retroalimentación centrada en la persona y en la corrección de errores, por lo que resulta necesario generar espacios de conversación para aunar criterios sobre cuáles podrían ser las condiciones adecuadas para una retroalimentación escrita efectiva y que puedan ser aplicadas en el aula.

Esta conclusión sugiere algunas líneas de posibles acciones a futuro, concernientes a la formación de conocimiento sobre prácticas de retroalimentación para profesores en contextos de educación rural, y así entregar evidencias sobre sus conceptos y prácticas de retroalimentación que actualmente se dan en un aula para ser usadas en futuras investigaciones.

Palabras Claves: Tipos de retroalimentación, Retroalimentación escrita, evaluación formativa

ABSTRACT: The purpose of this study was to analyze how teachers of a rural municipal school in the Metropolitan Region understand and give written feedback, identifying the concept of feedback that is implied in their formative assessment practices. For this, from a qualitative approach, a case study was carried out. The data were obtained by means of: a questionnaire, a semi-structured interview and observation of tasks with feedback carried out by the teachers.

As for the main finding of the study using the written feedback model of Hattie and Timperley (2007) as a basis, a greater predominance of traditional assessment practices was found, with a focus on person-centered feedback and error correction, so it is necessary to generate spaces for conversation to combine criteria on what could be adequate conditions for effective written feedback and that can be applied in the classroom.

This conclusion suggests some lines of possible future actions concerning knowledge formation on feedback practices for teachers in rural education contexts, and thus provide evidence on their concepts and feedback practices that currently occur in a classroom to be used in future research.

Key words: Types of feedback, written feedback, formative feedback, assessment.

INTRODUCCIÓN

Diversa literatura deja en evidencia la relación intrínseca entre evaluación formativa y el nivel de logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. En ella se observa un cambio en el foco de lo que se busca evaluar, desde un modelo cuantitativo y de medición para rendir cuentas a un uso formativo de la evaluación en el proceso de aprendizaje (Shepard, 2006, p.14). Lo anterior no es suficiente, obtener información de lo que aprendió o no aprendió un estudiante, más bien, interesa evaluar el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y sicomotrices que se consideran relevantes para que los estudiantes "alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad" (Curriculum Nacional 2012, párr. 2). Es así como en esta relación que se instala entre evaluación y aprendizaje resulta interesante conocer las concepciones de retroalimentación de los profesores y sus prácticas sobre las mismas que muchas veces resultan discordantes (Martinez & Mercado, 2015, p.562) y aun así constantemente deben tomar decisiones que permitan comprender en qué punto de partida está el estudiante, hacia dónde se espera que llegue y cuánto ha avanzado en este camino. (Hattie & Timperley, 2007, p.86).

Los antecedentes anteriores han motivado esta indagación sobre las concepciones y prácticas de retroalimentación escrita que tiene un grupo de profesoras de aula de una escuela rural de la región Metropolitana para evidenciar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita a través de un análisis que consideró: identificar, describir y categorizar el concepto de retroalimentación escrita, en base a lo planteado en el modelo de Hattie & Timperley (2007, p.7) y Tunstall & Gipps (1996) con el fin último de usar la retroalimentación como una instancia que permita promover mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo antes expuesto, se presentará un informe de un proyecto de investigación cualitativa realizado en una escuela Municipal rural ubicado en la región Metropolitana. El tema fue tratado a través de un estudio de caso, usando el paradigma social-constructivista, con el

objetivo de analizar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita las profesoras de la escuela antes indicada

Con el fin de responder a la pregunta de investigación ¿Cómo entienden y realizan retroalimentación escrita las profesoras de una Escuela Municipal Rural de la región Metropolitana? se establecen tres preguntas orientadoras que facilitaron el desarrollo de la presente investigación:

1) ¿Qué buscan obtener las profesoras de una escuela rural cuando realizan retroalimentación escrita?
2) ¿Cómo perciben la retroalimentación las profesoras y miembros del equipo directivo de una escuela rural?
3) ¿Qué características tiene la retroalimentación escrita realizada por las profesoras de una escuela rural a sus estudiantes de educación básica?

Considerando lo anterior y desde un enfoque centrado en el estudiante (Foster, 2018, p.125) se entenderá la retroalimentación efectiva cuando el comentario permita avanzar desde un punto al siguiente en el proceso de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007) es así que se consideró pertinente utilizar la metodología de estudio de caso para contrastar la información obtenida de la literatura sobre retroalimentación escrita, según tipo, elementos y uso (Tunstall & Gipps, 1996 ;Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2008) y así compararla con las prácticas de las profesoras participantes, siendo estas cauteladas por criterios de rigor de credibilidad, seguridad y confirmabilidad (Vasilachis, 2006, p.15).

Cabe destacar que todas las actividades realizadas por las profesoras y la recolección de datos durante el año 2020 en la escuela, estuvieron influenciadas por la crisis sanitaria que se vive en todo el mundo producto del Covid-19, por lo tanto, las entrevistas y tareas con retroalimentación escrita fueron recogidas por medio de una plataforma digital.

Finalmente, el informe está organizado en capítulos que dan cuenta del proceso de investigación para cumplir con el objetivo. En el primer capítulo, se entrega una contextualización del caso, se formula el problema de investigación y explica la relevancia

del estudio para la escuela y otras instituciones de similares características, además, se plantea el objetivo general y objetivos específicos. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual que sustenta el constructo central: prácticas de retroalimentación escrita que conciben y realizan las profesoras de una escuela rural considerando el concepto de evaluación formativa, retroalimentación centrada en el estudiante, tipos de retroalimentación según distintas perspectivas, su uso y componentes para realizar una retroalimentación escrita efectiva. En el tercer capítulo, se presenta la metodología seleccionada junto al diseño metodológico del estudio de caso, resguardando los criterios de rigor y consideraciones éticas, en el cual se destaca el uso entrevistas y revisión de documentos como principal fuente de información y análisis. En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de los resultados por dimensión obtenida de las entrevistas y análisis de las tareas, para responder a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio. En el quinto capítulo y último, se aclaran y discuten los principales hallazgos alcanzados, contrastándolos con los referentes teóricos planteados durante la investigación y se exponen las principales conclusiones, alcance, limitaciones y proyecciones.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

En el siguiente capítulo se presentan un conjunto de antecedentes que sustentan la necesidad de realizar el estudio, donde no se busca generalizar en otros contextos, más bien se busca comprender este caso puntual sobre las concepciones y prácticas de retroalimentación escrita que tienen tres profesoras de la escuela investigada, a través de la modalidad del estudio intrínseco de caso (Skate, 1998, p.16) considerando el contexto de educación rural con modalidad multigrado. También se realiza un análisis de la relación entre el concepto de evaluación de aprendizajes, las políticas públicas y cómo interactúan con los resultados de las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional. Además, se describe el desempeño de los profesores en el área de evaluación de formativa y finalmente se plantea la problemática del estudio y su relevancia.

1.1 Descripción del caso de estudio

El caso concierne a una escuela de educación básica municipal rural de una comuna de la Región Metropolitana. No existen registros claros de la fecha desde cuando funciona en el mismo lugar, pero se cree que son más de 100 años. La escuela está clasificada con un índice del 83% de vulnerabilidad, (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [Junaeb] 2021) los apoderados en su mayoría tiene empleos del sector primario y secundario, es decir, recolectan materias primas, realizan y venden artesanías. La escuela tiene jornada escolar completa con una matrícula de 120 alumnos. Los niveles de estudio son pre-kínder y Kinder que se rigen por las bases curriculares de Educación parvularia vigentes desde el año 2019, para los niveles de 1° a 6° básico rigen el plan de estudio en base al Decreto N° 2960 de 2012 (Ver Anexo n°1) y para 7° y 8° básico el plan de estudio es en base a Decreto N° 628 y modificación N° 1265 de 2016 (Ver Anexo n°1). La normativa de

evaluación y promoción que preside en la escuela es el Decreto nº 67 de 2018 (entró en vigencia a partir del año 2020). La modalidad de enseñanza es multigrado.

La escuela declara en su visión que busca ser "un lugar de encuentro"; inclusiva y creativa; apoyada en el desarrollo del lenguaje, ciencia y tecnología; que permita una visión y comunicación positiva de la vida, en armonía consigo mismo, y con el entorno medio ambiental." (Proyecto educativo, 2019). Actualmente la escuela cuenta con la certificación medioambiental para establecimientos educacionales en el nivel de excelencia (Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales [SNCAE], 2020).

En lo que concierne a resultados SIMCE y en relación a la convivencia escolar, los otros indicadores de calidad, evalúan tres dimensiones: 1) Ambiente de respeto, 2) Ambiente organizado y 3) Ambiente seguro (Otros Indicadores de Calidad Educativa [OIC], 2014) la escuela obtuvo un puntaje de 77 puntos de 100, según la categoría de desempeño (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

Desde los resultados académicos, del año 2016 la escuela ha tenido un incremento en resultados SIMCE de Lenguaje y Comunicación y en Matemática (ver tabla 1-1), específicamente en los cuartos básico, mientras que los resultados SIMCE de sexto básico, logran un promedio bajo de la media nacional (Ver tabla 1-1). Es necesario aclarar que el nivel 8° básico, durante los períodos de 2016 al 2018, no cuenta con datos de resultados SIMCE, pues la matrícula del establecimiento era muy baja en ese momento.

Tabla 1-1

Resultados Simce (2016-2018), Colegios Municipales, Comuna estudiada

	4° básico						6° básico					
Escuela	**2016**		**2017**		**2018**		**2015**		**2016**		**2018**	
	Lenguaje	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**
Escuela A	228	216	240	239	252	247	257	234	246	227	194	212
Escuela B	265	271	253	265	240	240	264	241	193	195	232	228
Escuela C	S/D	S/D	S/D	S/D	281	235	205	S/D	212	202	S/D	S/D
Escuela D	261	252	259	256	255	230	200	204	223	235	232	234
Escuela E	230	216	263	257	236	230	192	196	247	254	206	207
Escuela F	231	219	272	266	283	280	221	210	260	244	237	226
Escuela G	268	249	253	240	273	245	177	200	240	230	223	233
Promedio Comunal	**247**	**237**	**257**	**254**	**260**	**244**	**217**	**214**	**232**	**227**	**221**	**223**

Nota: Elaboración propia.

* Los nombres de las escuelas fueron cambiados por cumplimiento de plan ético del resguardo de confidencialidad.

* La escuela “F” corresponde a la escuela participante

El puntaje SIMCE resulta un indicador interesante al relacionarlo con la retroalimentación que realizan las profesoras en el aula, considerando lo que respalda la evidencia obtenida de los resultados SIMCE 2014, puesto que las escuelas que practican con regularidad la retroalimentación obtienen puntajes promedios más altos de hasta 32 puntos de diferencia en Matemática y Lenguaje, en comparación a los evaluados en las escuelas que no realizan retroalimentación (Herrada & Zapata, 2015, p.15).

1.2 Organización directiva y equipo docente

En este apartado se presenta la organización y función que desempeña cada equipo de trabajo detallado en la tabla n°1-2, la información fue extraída del proyecto Educativo Institucional (PEI) (Ver Anexo n°2), además, se entregan características generales del ambiente e infraestructura de la escuela.

La escuela está ubicada en un entorno natural entre el río y las montañas de la zona cordillerana de la región Metropolitana a 15 kilómetros del pueblo más cercano. además, está al costado de la plaza de la localidad, la cual cuenta con abundante vegetación y sombra por lo cual es utilizada diariamente en verano para realizar las clases. Es un lugar tranquilo donde pasa poca locomoción y vehículos por lo que el ruido es escaso. Los vecinos cuidan la escuela y colaboran con actividades curriculares y extracurriculares en distintos proyectos enfocados al cuidado del medio ambiente de la zona.

Tabla 1-2

Organización Directiva y Equipo Profesora

Equipo profesional	Área	Función
Equipo directivo	Director Jefe UTP Inspector general Psicóloga	Planificar, organizar, supervisar, evaluar y retroalimentar las múltiples actividades vinculadas a los procesos técnico pedagógicos y administrativos.
Equipo profesora	1 educadora de párvulo 4 profesoras de planta 5 profesoras itinerantes	Sintetizar en los diseños de enseñanza todo su conocimiento y experiencia relativos al diagnóstico, estilos de aprendizaje, planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación del proceso educativo, con el fin de mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes.
Equipo multidisciplinario	1 educadora diferencial 1 fonoaudióloga 1terapeuta ocupacional	Asegurar la atención a la diversidad en el contexto educativo del establecimiento.

Nota: Elaboración Propia

El personal docente, administrativo y equipo directivo interactúan entre sí diariamente, en un ambiente de respeto donde las personas demuestran compromiso con su trabajo a través de la puntualidad, baja tasa de ausentismo, cumplimiento de la jornada laboral, buena relación entre los profesores, personal de la escuela, estudiantes y apoderados. En infraestructura, es una escuela pequeña de cinco salas de clases, un comedor para estudiantes y otro para los profesores el cual además es utilizado como sala de profesores,

una oficina del director, una oficina para UTP y un patio de 200 metros cuadrados aproximadamente.

La escuela cuenta, a nivel organizacional, con una jefa de Unidad Técnico Pedagógica, quien dirige las reuniones de profesores una vez a la semana para tratar temas relacionados a las asignaturas, evaluaciones y temas administrativos y una vez al mes se realizan reuniones para tratar temas exclusivamente de convivencia.

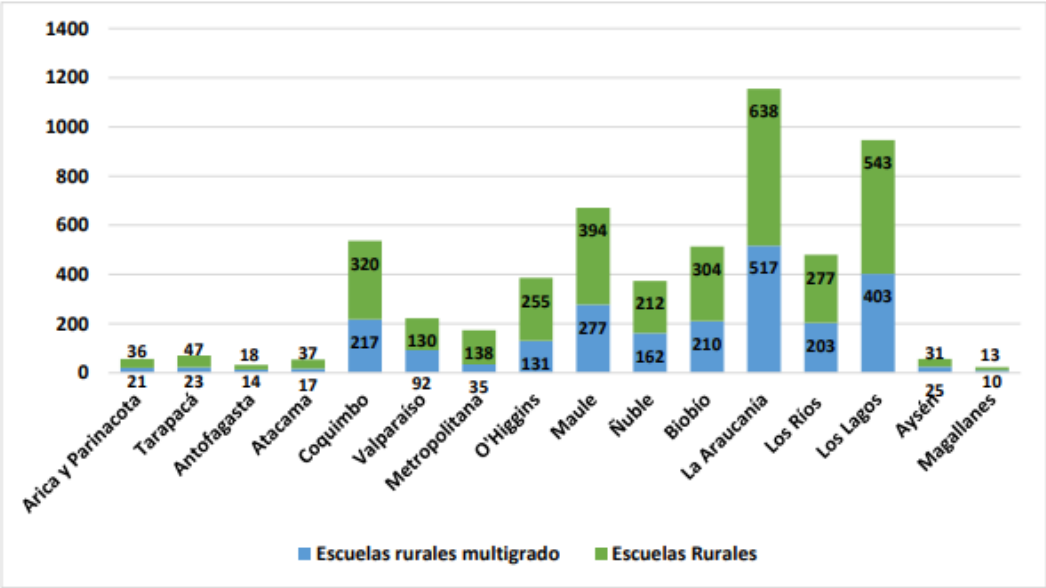
Cabe destacar, considerando el foco de este caso, que en el PEI de la escuela participante se determina explícitamente la importancia de la retroalimentación como una práctica fundamental dentro de las funciones necesarias de un profesor que forme parte de la comunidad educativa (Ver tabla n°1-2)

1.3 La escuela en su contexto rural

La escuela es considerada rural por encontrarse ubicada a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano (Decreto con Fuerza de Ley 2, 1998, p.11) asimismo, tiene particularidades que la diferencian de otros tipos de educación regular donde se distinguen un conjunto de desafíos : El aislamiento de escuelas rurales, la falta de medios e infraestructura, la deserción y el bajo rendimiento escolar, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares y la falta de formación docente entre otros (Román, 2014; Núñez, C. G., Solís, C. & Soto, 2014). Cabe destacar además la modalidad multigrado, caracterizada por cursos combinados, por estudiantes de diferentes niveles educativos en una misma sala de clases lo que implica "oportunidades de aprendizaje relevantes para todos los escolares de las localidades rurales pequeñas y distantes con el fin de que puedan progresar en su trayectoria educativa" (Decreto 968 Ex, 2012, p.2). La escuela estudiada pertenece a una de las 35 escuelas que actualmente imparten la modalidad multigrado en la Región Metropolitana como se observa en la figura n°1-1:

Figura 1-1

Dispersión de Escuelas Rurales y Escuelas Rurales Multigrado por Región 2019

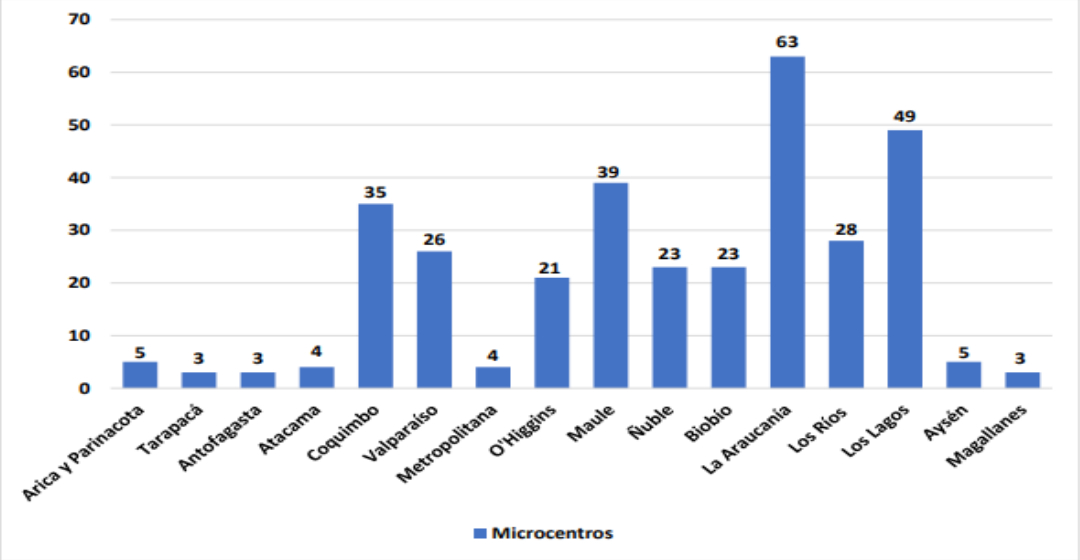


Fuente: División de Educación General Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones Generales para la Enseñanza en Escuelas Rurales Multigrado. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/ORIENTACIONES-RURAL-2020-.pdf

Además, pertenece a un Microcentro de Programación Pedagógica compuesta por agrupaciones de profesores de escuelas uni, bi o triprofesoras cercanas geográficamente. En estos espacios, los profesores de las escuelas rurales se congregan habitualmente para analizar su quehacer profesional, intercambiar prácticas pedagógicas, comparten sus proyectos de mejoramiento educativo, además de entregar y recibir apoyo técnico por parte de los supervisores. (Observatorio económico social [OES], 2015, p.8). En la región metropolitana existen 4 microcentros, (Ver Figura n°1-2):

Figura 1-2

Distribución de Microcentros por Región 2019



Fuente: División de Educación General Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones Generales para la Enseñanza en Escuelas Rurales Multigrado. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/orientaciones-rural-2020-.pdf

Según datos del Ministerio de Educación para el año 2017, el 30% de las escuelas en Chile eran rurales, y en ellas sólo se educaba el 7% de la matrícula nacional.

En promedio durante 2015 a 2018, un 86,92% de los profesores cumplía funciones en zonas urbanas, mientras que un 13,08% en establecimientos ubicados en contexto rural (Dipres, 2018, p. 12) en consecuencia, la escuela por su condición de ruralidad se enfrenta a diversos desafíos que deben ser abordados desde diferentes aristas.

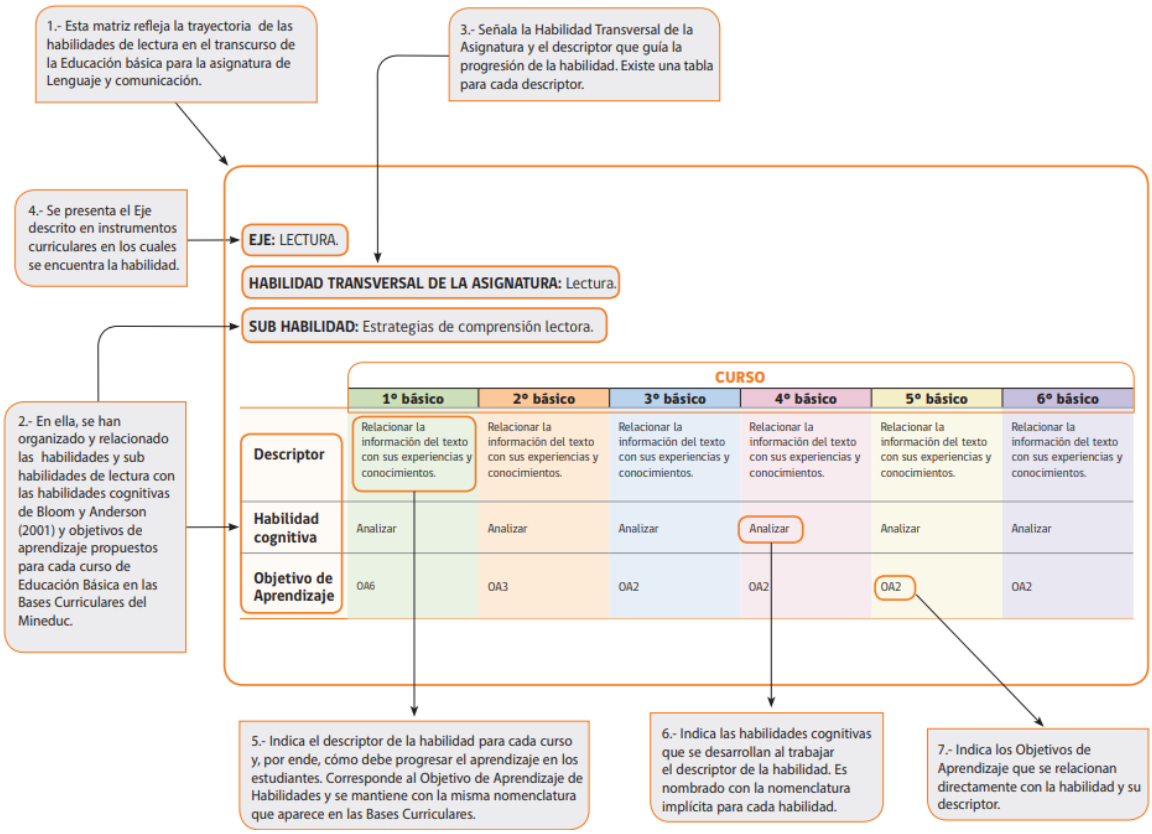
1.3.1 Aula Multigrado

En este apartado se explicará cual es el modelo de aula multigrado que se utiliza en la escuela estudiada. Es necesario considerar que "la modalidad de aula multigrado responde a la necesidad de dar oportunidades de inclusión social y satisfacer las necesidades del desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes que viven en zonas rurales." (Mardones, 2017, p.1) Desde esta perspectiva el rol de la escuela rural es fundamental en zonas donde representa la única instancia de desarrollo y representación del Estado.

Como veremos a continuación, en Chile el Ministerio de Educación entrega orientaciones metodológicas particulares para las aulas multigrado (Ver Figura n°1-3):

Figura 1-3

Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado - Lenguaje y Comunicación



Fuente: Mardones Nichi T. (2017). Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado Lenguaje y Comunicación. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2018/05/AULA_MULTIGRADO_Lenguaje.pdf

En resumen, la figura anterior presenta un modelo para Lenguaje y Comunicación en aula multigrado, la cual se puede aplicar para el resto de las asignaturas en los siguientes pasos:

1. Mostrar la trayectoria de las habilidades que se deben desarrollar en el trascurso de la educación básica.
2. Organizar y relacionar las habilidades y sub habilidades de los contenidos y habilidades cognitivas de Bloom y Anderson (2001), junto a los objetivos de

aprendizajes establecidos en las bases curriculares del Ministerio de Educación que sean transversales a la asignatura.

3. Estar atento a la progresión de los contenidos y habilidades y mantener la misma nomenclatura que aparece en las Bases Curriculares.

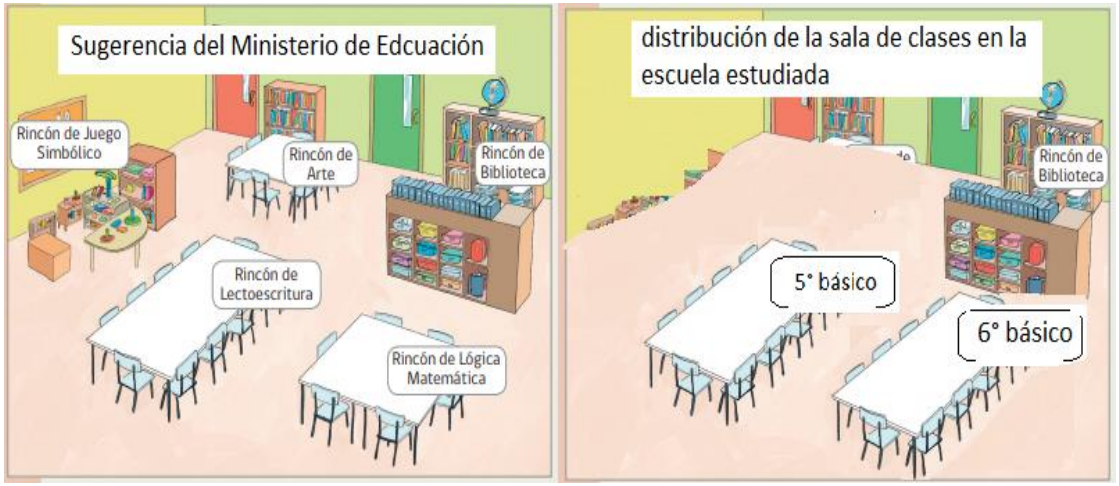
La gestión del aula multigrado considera la heterogeneidad contextual de los estudiantes (Mardones, 2017, p. 52) propiciando el desarrollo de habilidades a través de un contenido tratado desde diferentes dimensiones y niveles de complejidad, dejando de lado la trasferencia de contenidos para la memorización y apuntando hacia un trabajo con actividades participativas en las que el estudiante adquiere un rol protagónico. Se consideran constantemente "las experiencias culturales y conocimientos previos de los estudiantes y las estrategias didácticas siempre son intencionadas y conducentes a un propósito de aprendizaje" (Mardones, 2017, P. 1).

En la escuela participante de este estudio, la organización curricular está a cargo de cada profesora, quien planifica según su especialidad y apuntando al objetivo mayor, es decir, se organizan los contenidos pensando en el nivel más grande y desde esa base se utiliza la sugerencia dada por el Ministerio de Educación.

Con respecto a la distribución de la sala de clases, el Ministerio de Educación sugiere instalar sectores de aprendizaje, pero en la escuela estudiada la sala es separada por curso, es decir, se divide por nivel a los estudiantes según se observa en la figura n°1-4:

Figura 1-4

Distribución de la Sala de Clases Multigrado



Nota: Elaboración Propia

1.4 Clases en un contexto de pandemia

En este apartado se explicará cómo el Covid-19 influyó en cambios drásticos sobre las metodologías de enseñanza y evaluaciones. Se considera pertinente aclarar este punto, porque implicó adaptar la recolección y tipo de material recolectado para la investigación.

Con fecha 15 de marzo del año 2020, el presidente de la República Chilena anunció la suspensión de clases de todos los jardines infantiles, colegios municipales, particular subvencionado y particulares para prevenir el contagio del coronavirus Covid-19 en el país (Ministerio de Salud, marzo 2020). Esta suspensión se prolongó durante todo el año escolar lectivo, lo que involucró cambios drásticos en la forma de hacer las clases y la evaluación de aprendizajes a nivel nacional y por consiguiente también en la escuela estudiada. Es así que, a partir del 15 de abril del año 2020, la escuela participante comenzó a utilizar la plataforma digital “Lirmi”, la cual permitió organizar las asignaturas en salas

de clases virtuales con todas las actividades disponibles para los estudiantes, la realización de sus tareas y retroalimentaciones escritas por las profesoras. Esta misma plataforma además se utilizó como libro de clases digital ingresando la asistencia y notas. Para las clases online se utilizó la plataforma Meet con sesiones de 45 minutos de clases sincrónicas y 45 minutos de clases asincrónicas semanales por asignatura (Ver Anexo n°3) por lo que todas las asignaturas quedaron reducidas a 90 minutos semanales. Se acordó utilizar los textos de estudios y guías de trabajo para que los estudiantes pudiesen realizar un trabajo autónomo en casa. La asistencia a clases en general fue de un 60% aproximado. El ausentismo se debió a la falta de equipos electrónicos y problemas de conexión a internet principalmente, según información entregada por inspectoría general. No obstante la pandemia, se continuo con la modalidad multigrado.

La situación de pandemia tuvo efectos en la realización de este estudio de caso también. Las entrevistas fueron realizadas por Zoom y las tareas recolectadas tienen un formato digital. Además, es preciso indicar que las profesoras participantes aclararon que sus retroalimentaciones son similares en la naturaleza de la tarea y contenido considerando el contexto de clases a distancia y el presencial. Las profesoras participantes declaran que cambió la forma en la que los estudiantes recibieron sus retroalimentaciones: en formato digital por la plataforma Lirmi o bien por Whatsapp pero confían en que son similares a lo que escribirían en condiciones previa a la pandemia.

1.5 Políticas Públicas y Evaluación en el Aula

En este apartado se establece la relación existente entre la evaluación de aprendizajes en el aula y las políticas públicas respecto a evaluación.

En Chile se han realizado un conjunto de reformas en educación, las cuales en su mayoría ocurrieron fuera de la sala de clases y alejadas de la evaluación de aprendizajes (Meckes, 2018, p.5). Es posible reconocer tres categorías (Martinic, 2001, p.18): la primera

generación tiene incidencia directa en acciones de gestión y financiamiento, ocurrida en la década de 1980 conocida por sus principios neoliberales (Gysling, 2015, p.15), la segunda generación en la década de 1990 abordó los problemas de calidad y los procesos, priorizando el curriculum y la evaluación docente y por último la tercera generación de reformas y en la que nos podríamos situar actualmente, es la relacionada a la efectividad de las escuelas influenciadas fuertemente por los resultados de evaluaciones estandarizadas internacionales (PISA, TIMSS, ICCS) y nacionales como el SIMCE (Gysling, 2015, p.19) que sugieren una corriente del pensamiento en donde la evaluación intenta tener una relación entre lo que establece el estado y lo que ocurre en la sala de clases.

En la escuela estudiada, también es posible distinguir esta desvinculación existente entre la evaluación de aprendizaje en el aula y la evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) , en el formato de los instrumentos de evaluación, las profesoras participantes declaran usar mayoritariamente trabajos prácticos para evaluar aprendizajes y no pruebas con un diseño de preguntas y alternativas como lo son las pruebas estandarizadas, pues la modalidad multigrado facilita más el formato de trabajo.

1.5.1 Evaluación Estandarizada Nacional

La educación a nivel nacional es medida por la aplicación y los resultados del SIMCE (Agencia de Educación, 2018b) la cual no considera las particularidades de los estudiantes en un contexto rural, incluso en los casos de escuelas con baja matricula o con modalidad multigrado, no son considerados en los datos estadísticos por la pérdida de validez de los instrumentos en esas situaciones (Agencia de Calidad, 2016a, p.5) aunque en el año 2019, por primera vez, las escuelas rurales que en general han contado con menos información acerca de sus resultados educativos a partir de las evaluaciones censales recibieron un informe para cada uno de los Microcentros existentes en el país, que reúnen a 1912 escuelas multigrado (Agencia de Calidad de la Educación, 2019c, p.2).

En Chile, cada año que se aplica el SIMCE, sus resultados muestran una brecha en los resultados académicos de las escuelas rurales versus las escuelas urbanas. Según el informe Educación rural rendimiento académico SIMCE matemática – 4° básico ,2015 (Ver Anexo n°4) y el informe de evaluaciones de políticas nacionales en Chile, 2017 dice: "Chile es uno de los países participantes en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) 2015, donde el contexto socioeconómico de los estudiantes influye más en el desempeño académico", lo cual se puede ver reflejado también en los resultados SIMCE de la comuna investigada (Ver Anexo n°5) en la cual se compara los resultados de la comuna con los de la región Metropolitana y a nivel nacional, donde siempre la comuna presenta los resultados más bajos en los niveles de 4° básico y 6° básico, entre los años 2015 y 2018. Estos resultados podrían estar condicionados en parte por las características que tiene una escuela rural que habla sobre los problemas de infraestructura, geografía e incluso la falta de preparación docente para el contexto de ruralidad (Diaz, Osses & Muñoz, 2016, p.118)

1.5.2 Desempeño docente y aprendizaje

En este apartado se dará a conocer la relación que existe entre el desempeño docente y el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, desde la mirada de una de las políticas públicas chilena en el área de educación, teniendo como base la formación docente, en su conjunto de habilidades y competencias profesionales (Ávalos 2002, p.109).

El Sistema de Evaluación "Desempeño Profesional Docente" (Evaluación Docente) consiste en una evaluación obligatoria para los y las profesoras de aula que ejercen en establecimientos municipales a lo largo del país y desde el año 2019 es voluntario para profesores del sistema particular subvencionada o administración delegada. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Consta de cuatro instrumentos: Entrevista por un evaluador par, informe de referencia de terceros, autoevaluación y portafolio que permiten reunir información sobre el desempeño docente

en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

En la tabla número 1-3 se observan los resultados de la evaluación rendida por profesores a nivel nacional y los de la comuna rural a la cual pertenece la escuela estudiada en el año 2018, donde el porcentaje de los resultados representa el nivel de profesores competentes o destacados.

Si bien el indicador sobre la relación entre evaluación y objetivo es más alto en los profesores de escuelas rurales, aun se evidencia la dificultad que presentan los profesores en general al momento de utilizar la evaluación como un proceso continuo durante el proceso de aprendizaje.

Tabla 1-3

Resultados Evaluación Profesora Módulo Portafolio

Módulo Portafolio	**Indicadores**	**Resultado (*)**	
		Nacional	**Población Rural estudiada**
Evaluación	Evaluación y pauta de corrección utilizada	34%	26%
	Relación entre evaluación y objetivos	44%	58%
	Análisis y uso de los resultados de la evaluación	16%	13%

Fuente: Resultados Nacionales Evaluación docente 2018, elaboración propia

(*) Porcentaje de profesoras competentes y destacados

El manual portafolio (2019) indica que un profesor es competente al cumplir con los siguientes indicadores para el módulo de evaluación:

> *Evaluación y pauta de corrección utilizada. Elaborar pautas de corrección en las que se identifican nítidamente los desempeños esperados, lo que le permite obtener información precisa respecto a lo que han aprendido sus estudiantes.*
>
> *Relación entre evaluación y objetivos. Utilizar evaluaciones pertinentes a los objetivos de aprendizaje y que permiten obtener información precisa respecto a lo que han aprendido sus estudiantes.*
>
> *Análisis y uso de los resultados de la evaluación. Elaborar pautas de corrección en las que se identifican nítidamente los desempeños esperados, lo que le permite obtener información precisa respecto a lo que han aprendido sus estudiantes.*

De acuerdo a la información de la tabla n°1-3 y los indicadores del módulo de evaluación que entregan los lineamientos de un docente competente, se infiere que los profesores muestran falta de dominio en la utilización de evaluaciones pertinentes a los objetivos de aprendizaje perdiendo la posibilidad de obtener información precisa respecto a lo que han aprendido sus estudiantes. No presentan un diseño de situaciones de evaluación con instrucciones claras que permitan a sus estudiantes demostrar lo aprendido y la elaboración de pautas de corrección en las que se identifican nítidamente los desempeños esperados son poco claras.

En conclusión, los resultados de la evaluación docente 2018 son preocupantes, debido a las consecuencias directas que ejerce la evaluación en el resultado de logro de aprendizaje de los estudiantes y reafirma nuevamente la necesidad urgente de conocer y analizar las prácticas de retroalimentación que realizan los profesores en el aula.

1.6 Planteamiento del problema

La problemática surge en torno a los antecedentes recabados sobre la evaluación formativa de aprendizaje que realizan tres profesoras de la escuela rural multigrado indagada y cómo sus prácticas podrían ayudar en el logro de aprendizaje de sus estudiantes. Desde esta perspectiva se evidencia una tendencia en Educación orientada a la evaluación de estudiantes, profesoras, escuelas, sistema educativo, entendiendo la evaluación no solo cómo medir rendimiento académico, más bien obedece a una causa continua del proceso educativo por lo que "los desafíos están en lograr eficacia, equidad y calidad en la Educación" (Paulo, 2018, diapositiva 23).

Producto del alcance que ha logrado la evaluación en educación, existen sistemas de evaluación estandarizada externas internacionales como PISA, TIMSS Y PIRLS y nacionales como el SIMCE, que en conjunto evidencian los bajos resultados académicos de los estudiantes chilenos y se agudiza más en las escuelas de zonas rurales (OES, 2015. OCDE, 2018, p.33), pero estas evaluaciones estandarizadas y las políticas públicas han dejado de lado las prácticas de evaluación que realizan los profesores en el aula (Meckes, 2018, p.5).

Al intentar mirar qué ocurre en el aula, cobra importancia el planteamiento de Black (2004, citado por Meckes, p.7) que postula que de un conjunto de problemas identificados destaca el impacto negativo de la retroalimentación, especialmente en estudiantes de bajo desempeño. Asimismo, en América Latina se detectaron problemas en las prácticas de evaluación de los profesores de enseñanza básica y uno de ellos es la ausencia de ciclos de retroalimentación (Ravela et al., 2014, p. 7-8)

En un intento por mejorar la relación entre el proceso de aprendizaje con la evaluación, en el año 2018, se elabora el decreto de evaluación nº67 la cual entra en vigencia en el año 2020 que actualiza y entrega orientaciones sobre "evaluación para ser aplicados en cada sala de clases promoviendo procesos de evaluación con un fuerte sentido pedagógico" (MINEDUC, 2018) pero aun así permanece una cultura de evaluación que insiste en

continuar con las prácticas que fomentan la evaluación de contenidos conceptuales, privilegiando la reproducción del conocimiento y prestando poca atención a la evaluación de habilidades cognitivas superiores (Prieto & Contreras, 2008, p.247).

Con respecto a la retroalimentación que los profesores realizan a los estudiantes, son en general calificativas, sin detalle del desempeño y con poca descripción sobre el error para una reflexión sobre lo realizado (Ravela, 2009, p.52). En cambio, aquellos profesores que utilizan el error como una herramienta (Anijovich, 2011, p. 135) de manera planificada se traduce en la mejora de las estrategias de enseñanza y en retroalimentación de calidad para los estudiantes (Black, 2004; Black & William, 1998).

Aun cuando el interés a nivel de políticas públicas sigue en las evaluaciones estandarizadas, resulta imperante indagar sobre las prácticas de evaluación que realizan los profesores en el aula, entendiendo a la evaluación como la columna vertebral de las acciones del profesor y el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Black, 2004; Black & William, 1998).

A pesar de la implementación de los indicadores de calidad que apunta a una visión más amplia de las escuelas, persisten las políticas públicas en base a los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE para la escuela rural (Diaz, Osses & Muñoz, 2016, p.112) en consecuencia la evaluación se enfrenta a la homogeneización a nivel nacional del currículo (vitae, 2019, p.187) los profesores utilizan los mismos libros y se guían por los planes y programas de educación los cuales no establecen la diferencia de lo rural y urbano. Algunos estudios enfocados al trabajo de profesores de escuelas rurales muestran que ellos condicionan sus prácticas evaluativas a fomentar la memorización y medición del aprendizaje de manera sumativa con pruebas escritas, (Vite, 2019, p. 198) y en general en escuelas de zona rural, en efecto, predomina un enfoque tradicional donde la evaluación se concibe como fuera del proceso pedagógico y con un enfoque mayoritariamente memorístico e instrumental (Celman, 2005; Goubeaud, 2010, citado por Meckes et al., 2018, p.7) dejando de lado en ocasiones el contexto en el cual viven los estudiantes. De acuerdo a las afirmaciones anteriores, resulta necesario indagar e identificar elementos

particulares que distingan el proceso de evaluación formativa, específicamente la retroalimentación escrita que realizan en la escuela rural investigada, con el fin de proporcionar nuevos antecedentes que permitan mejorar las formas de evaluar en un contexto de educación rural multigrado.

1.7 Relevancia del estudio

Es necesario conocer y analizar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita las profesoras de una escuela municipal rural de la región Metropolitana para caracterizar sus prácticas de retroalimentación escrita y así a futuro generar una propuesta de mejora hacia la evaluación formativa conducente en primera instancia al beneficio directo de los estudiantes para visibilizar y movilizar sus logros de aprendizaje, además ,desarrollar habilidades que le permitan a los estudiantes identificar y utilizar la retroalimentación en instancias diversas a futuro, en su vida personal y laboral , en segundo lugar mejorar el desempeño de las prácticas evaluativas de las profesoras y por último fortalecer la intención definida por la corporación educacional en la cual se realiza la investigación, declarada como la necesidad de mejorar el perfeccionamiento continuo con énfasis en la evaluación que realizan los profesoras en el aula y así reducir la brecha de los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes de la comuna en comparación con la Región Metropolitana (Corporación Educacional y de Salud,2019).

En este marco de evaluación, el currículo oficial es usado por los profesores como una guía para intentar homogeneizar el proceso educativo (Diaz, et al., 2016, p.207) y por ende las prácticas de evaluación que se utilizan en las escuelas rurales tienden a estar en función de lograr resultados académicos que finalmente son medidos en evaluaciones internas por lo general de carácter sumativo y externas como en el SIMCE. En este sentido el siguiente estudio podría ayudar a comprender las características particulares que se encuentran en las concepciones y prácticas de retroalimentación que tiene las profesoras rurales de la escuela indagada, lo cual resultar relevante para el impacto que puede generar en el

aprendizaje de los estudiantes de esa escuela, así mismo, podría entregar un beneficio que va más allá de aprender un contenido especifico en las asignaturas troncales, los estudiantes podrían "aumentar sus conocimientos, las habilidades y la comprensión de algún área de contenido o habilidad general" (Shuter, 2008) que a futuro en la vida adulta podría significar un impacto positivo incluso en sus condiciones laborales.

Una retroalimentación efectiva posiciona a "la evaluación como un pilar desde donde se transforman las prácticas pedagógicas que impactan en el aprendizaje" (Black, 2004) por lo que además resultar relevante como argumento para generar políticas públicas que apunten al desarrollo de las competencias docentes de evaluación en un contexto de educación rural.

El proyecto de Magister podría entregar una oportunidad de esclarecer qué hacen y entienden las profesoras en el aula con respecto a la retroalimentación, contribuyendo a mejorar sus prácticas evaluativas incorporando las características del ambiente de los niños de escuelas rurales, respetando su ambiente natural y sociocultural, entendiendo que el proceso de evaluación está directamente relacionado con el logro y nivel de complejidad de aprendizajes alcanzado por los estudiantes. (A. Arratia , L. Osandón ., 2018)

Se podrían ver beneficiados los profesoras de escuela rural participante al ofrecer herramientas pertinentes para mejorar sus prácticas evaluativas y los estudiantes al tener información clara y confiable con una retroalimentación que entregue información certera en relación a donde están, cómo avanzan y hasta qué punto llegaron (Hattie & Timperley, 2007) y la corporación contará con una herramienta que permitiría cumplir con una de sus metas propuestas en el plan de política educacional de la comuna.

Por lo tanto, al conocer lo que entienden y hacen las profesoras con respecto a las prácticas de retroalimentación escrita, apoyados de un sustento teórico entregará la oportunidad de establecer en que áreas de la retroalimentación es necesario alfabetizar a los profesores y estudiantes, para tener "profesores que se convierten en diseñadores y sustentadores del medio de aprendizaje" (Boud & Molloy, 2013, p.15) y estudiantes que manejen la autorregulación dando paso a la evaluación de carácter formativo con prioridad al proceso

de aprendizaje más que a una medición de rendimiento desde una manera consciente y planificada, lo que plantea un desafío sobre cuáles podrían ser las nuevas mejoras en una implementación de evaluación formativa dentro de las salas de clases, para seguir potenciando el uso de estos datos en la gestión de los resultados que se obtienen.

Diversos autores (Black, 2004; Shepard, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Förster, 2018) hablan sobre el cambio de enfoque que ha enfrentado la evaluación en el contexto educativo con relación al componente sumativo y formativo, pero a pesar de la claridad que existe en lo importante que es la evaluación formativa, aún no es posible encontrar una solución a esa desarticulación que existe entre la evaluación y el proceso de aprendizaje.

Por todo lo anterior, este proyecto podría contribuir a esclarecer lo que entienden y hacen por retroalimentación escrita las profesoras en el aula de una escuela rural, facilitando la transferibilidad (Sandin, 2003, p. 191) de futuras iniciativas que permitan mejorar las prácticas evaluativas y por consiguiente que los alumnos logren aprendizajes significativos.

1.8 Objetivos

En base a todos los antecedentes antes mencionados se establece el objetivo general y objetivos específicos a continuación:

1.8.1 Objetivo General

- Analizar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita las profesoras que se desempeñan en un contexto de educación municipal rural de la Región Metropolitana.

1.8.2 Objetivos específicos

- Identificar los conceptos de retroalimentación escrita que tienen los profesores de aula de una escuela municipal rural de la Región Metropolitana.

- Describir los propósitos de la retroalimentación escrita señalados por los profesores de aula en una escuela municipal rural.

- Describir las prácticas de retroalimentación escrita realizada por los profesores de aula de una escuela municipal rural.

- Categorizar los elementos de la retroalimentación escrita identificados en elementos facilitadores y elementos obstaculizadores respecto de cómo llevan a cabo la retroalimentación de una escuela municipal rural.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En el siguiente capítulo se presenta una revisión de lo que la literatura reciente habla sobre retroalimentación y cómo su comprensión podría generar entornos de aprendizajes con un efecto que continúe en el tiempo y ayude a los estudiantes aprender en sus vidas y después de la escuela.

La información obtenida se utilizó para los lineamientos del marco teórico del presente estudio de caso, específicamente lo referente a la retroalimentación escrita efectiva.

2.1 Relevancia de la evaluación de aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes tiene un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Black, 2004; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007), definiendo las expectativas que se tienen de los alumnos e incidiendo directamente en la promoción de curso y en las opciones de educación superior (Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, 2015, p.50).

También, “el rol de la evaluación en el aula es estratégico para la apropiación, adecuación e implementación del currículum nacional” (A. Arratia , L. Osandón ., 2018, P. 384), es decir, una pobre evaluación significa un empobrecimiento en el logro de aprendizajes que pudiesen alcanzar los estudiantes y, viceversa, una evaluación rica en información mejoraría los logros de aprendizaje de los estudiantes, (A. Arratia , L. Osandón ., 2018, P. 384).

2.2 Evaluación desde el enfoque formativo

La evaluación formativa se define como un enfoque que busca fomentar y retroalimentar los aprendizajes (Agencia de Calidad, 2016, p.6), en este sentido el alumno asume un rol de sujeto de conocimiento (Anijovich, 2017, p.16), es decir, no solo aprende el concepto de algo, más bien aprende cómo lo utiliza en situaciones diversas y una manera de averiguar si lo logró o no, es la evaluación formativa ,la cual funciona como un puente entre la enseñanza y aprendizaje. (Wiliam, 2009, p.89).

En el campo de la evaluación formativa, el concepto de retroalimentación tiene una importancia significativa siempre y cuando, como lo señala Sadler (1989), la información entregada movilice al estudiante desde un punto a otro mejorando su aprendizaje. En definitiva el profesor asume su responsabilidad en los resultados obtenidos por sus estudiantes, esta visión de la enseñanza se aplica cuando el maestro es responsable y aborda esos resultados con el alumno. (Sadler, 1998). Así lo declaran distintos investigadores como Wiliam y Black (2002), Taras (2002;2003), Shepard (2000), Ravela, P. (2009) y Timperley (2017).

2.3 Retroalimentación

La retroalimentación, ha evolucionado en el transcurso del tiempo. Hace casi cien años se relacionó la perspectiva predominante del conductismo con el refuerzo positivo (premio) y refuerzo negativo (castigo) (Zepeda, 2018, P.125). El problema con esta teoría es que no toda la retroalimentación es efectiva. Como contrapartida y más recientemente, para Hattie & Timperley (2007) la retroalimentación es considerada una de las influencias más poderosas en el aprendizaje, se puede realizar de manera oral, escrita o por demostraciones y está específicamente destinada a proporcionar comentarios sobre el desempeño para mejorar y acelerar el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Hattie y

Timperley, 2007; Hattie, 2009), no es instrucción, aunque se pueden cruzar. Para esto, la retroalimentación debe proveer información clara entre lo que se espera que se entienda y lo que es entendido, por lo que si el comentario no adquiere un significado para el estudiante este no tendrá influencia en el aprendizaje, es decir, reposicionar la retroalimentación para el aprendizaje supone 1) pasar de la entrega de información unilateral profesor a alumno a un diálogo entre alumno y profesor y entre alumnos, 2) usar múltiples fuentes de información y no lo la de un solo profesor, 3) pasar de un acto individual de un estudiante a uno colectivo y 4) pasar de una secuencia aislada a una secuencia diseñada de desarrollo en el tiempo (Boud & Molloy, 2013, p. 15).

2.4 Alfabetización en retroalimentación

El lugar que toma la evaluación en el proceso educativo hoy en día se puede relacionar con el nivel de alfabetización de evaluación que tienen los profesores, es decir, la "comprensión de los conceptos fundamentales y procedimientos en evaluación" (Förster, 2018, P. 16) y según Deneen (2016, p.7) actualmente los profesores estarían en una etapa donde consideran la evaluación del y para el aprendizaje, lo cual implicaría la necesidad de tener profesores con competencias en evaluación formativa, retroalimentación efectiva y evaluación sumativa para observar y calificar los aprendizajes de los estudiantes, tratando de alguna manera conciliar las tensiones y exigencias en términos evaluativos (Förster, 2018, P. 16).

También es importante considerar la alfabetización de retroalimentación de los estudiantes que según Carless (2018, p.1323) consta de cuatro características: "Apreciar los procesos de retroalimentación; desarrollar capacidades para emitir juicios; manejar el afecto; y tomar medidas para utilizar la retroalimentación". Se espera que estos elementos estén presentes en la respuesta de los estudiantes a la retroalimentación.

Un estudiante alfabetizado en retroalimentación implica para la enseñanza la necesidad de generar una instancia de metadiálogos entre el profesor y el estudiante , donde los proceso y estrategias toman importancia en lugar de los detalles de una tarea en particular, también los estudiantes podrían desarrollar autonomía de sus profesores para informar sus logros, es decir, "desarrollan sus capacidades de juicio evaluativo" (Carless, 2018, p.1322) a través de la autoevaluación y evaluación entre pares.

Este enfoque de retroalimentación, además de respetar los procesos de aprendizaje de los estudiantes también puede desarrollar una disposición para identificar y utilizar la retroalimentación más allá de instancias educativas formales (Boud & Molloy, 2013, p.8).

Es necesario que profesores y estudiantes adquieran alfabetización de la retroalimentación lo que mejoraría los procesos de retroalimentación y por consiguiente el logro de aprendizajes.

Por lo anterior resulta indispensable el indagar sobre las prácticas de retroalimentación que tienen las profesoras de la escuela estudiada porque su resultado impacta directamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

2.5 Retroalimentación centrada en el alumno

En este estudio investigativo el centro de la retroalimentación es aquella que pone al estudiante en el centro, por lo tanto cada uno de los puntos tratados está directamente relacionado con la retroalimentación que se entrega y el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Zepeda, 2018, p. 127), es así, que el comentario que entrega el profesor al estudiante tiene efecto siempre y cuando el estudiante decida utilizar la información entregada para lograr el aprendizaje o bien para acortar la brecha (Zepeda, 2018, p. 125). Para esto es necesario que el estudiante tenga un rol activo en el proceso de evaluación formativa.

Shute (2008, p.153) define la retroalimentación formativa como "información comunicada al alumno que tiene por objeto modificar su pensamiento o comportamiento con el fin de mejorar el aprendizaje", es decir, reafirma la idea de entregar al estudiante un rol central en el proceso de evaluación formativa. El alumno ya no es considerado un receptor de información, la retroalimentación en este punto deja de ser un ente regulador y pasa a ser una ayuda para lo que el estudiante aprenda y a su vez este aprendizaje tenga efecto a largo plazo incluso después de la escuela en sus vidas (Boud & Molloy, 2013).

2.6 Retroalimentación Escrita Efectiva

La retroalimentación escrita, a diferencia de la oral, no se da de manera inmediata, el plazo de entrega es más extenso, los profesores tienen más tiempo para pensar sobre lo que escribirán y en general se da de manera unilateral, es decir, de profesor a estudiante (Meckes, 2018, P.15) con el propósito de comunicar el mensaje de la manera más apropiada para que el estudiante tome conocimiento sobre su progreso en el desempeño de la tarea. Sin embargo, los profesores suelen realizar retroalimentación escrita con una intención más sumativa que formativa, incluso lo realizan más para entregar evidencia a los apoderados y equipo directivo de la escuela, pero no necesariamente lo asocian a una actividad para fortalecer la reflexión por parte de los estudiantes, por lo que su participación pierde protagonismo (Black & Wiliam,1989).

Para que la retroalimentación sea efectiva, los profesores deben informar a sus estudiantes los conocimientos o habilidades que pretenden desarrollar, usando criterios claros que permitan identificar qué tan cerca están y qué necesitan hacer para llegar al objetivo (Shepard, 2006, P.19). También es necesario que los estudiantes tengan cierto grado de conocimiento sobre el tema a estudiar para facilitar el aprendizaje. Ello, con el fin de que sea posible observar cuando existe una brecha muy grande entre el conocimiento previo del estudiante y el que se espera que alcance. Además, se debe priorizar una mayor

dedicación del profesor a la explicación de contenidos en respuesta a las principales dificultades comunicadas por el estudiante (Meckes, 2018, p.14).

Según Shuter (2008, p.158) una retroalimentación podría ser efectiva si considera además de los comentarios orientados a las tareas y procedimiento establece también una relación entre los objetivos del estudiante y sus expectativas de lograr el objetivo.

Entonces, se puede señalar que un comentario escrito hacia una tarea realizada por los estudiantes tiene un impacto relevante en el resultado final del aprendizaje que puede lograr el estudiante.

En su estudio Brookhart (2008, P.27) señala que "la retroalimentación escrita es un género en sí mismo" que en base a la conciencia que pueda adquirir el profesor sobre la naturaleza, intención y elementos al momento de realizar una retroalimentación se genera un conjunto de acciones que permitirían realizar una retroalimentación escrita efectiva (Ver Figura n°2-1), donde se destacan a continuación las características que debe tener un comentario escrito:

> *Claridad.* Usar vocabulario acorde a la edad del estudiante y con letra legible y claro para el estudiante de manera individual.
>
> *Especificidad.* Ser específicos de la tarea, con orientaciones, pero no hacer el trabajo por el estudiante.
>
> *Tono.* Escoger palabras o frases que comuniquen respeto por el estudiante, para posicionar de manera activa y por último inspirar y generar curiosidad en el estudiante.

En conclusión, cuando los estudiantes entienden la retroalimentación escrita experimentan sentimientos de control sobre sus aprendizajes (Brookhart, 2008, p.4) por lo que es importante considerar la elección y tono de las palabras que se utilizan, con práctica y tiempo se pueden volver una conducta natural en el profesor.

Figura 2-1

Modelo de Retroalimentación Efectiva

Fuente: Susan Brookhart (2008). How to Give to Your Students Effective Retroalimentación. ISBN: ISBN-978-1-4166-0736-6

Nota: Elaboración propia.

Tipos de retroalimentación

De acuerdo a la literatura revisada es posible clasificar los tipos de retroalimentación en tres categorías. La primera corresponde a la intención (Wiliam, 2011) que se le entrega a la retroalimentación y según el modelo de Hattie & Timperley (2007, p. 87) se distingue:

1) *Feed-up*. que responde a la pregunta ¿hacia dónde voy? y fija el objetivo o meta de aprendizaje;

2) *Feedback.* que responde a la pregunta ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cómo me está yendo? evidencia el nivel de avance y por último; y

3) *Feed-forward.* responde a la pregunta ¿qué sigue después de esto? y se asocia a las estrategias o recomendaciones entregadas al alumno.

Continuando con lo establecido por Hattie & Timperley (2007) se distingue una segunda clasificación de tipo de retroalimentación según su naturaleza con cuatro niveles:

1) Centrado en la tarea. Entrega información respecto a si sus respuestas fueron correctas o incorrectas o entrega mayor información sobre los pasos de la tarea.
2) Centrado en el proceso. Se relaciona directamente con el proceso que se lleva a cabo para realizar dicha tarea.
3) Centrado en la autorregulación. Considera estrategias de metacognición que utiliza el estudiante para plantarse la tarea considerando la capacidad de aprendizaje del estudiante y su motivación.
4) Centrado en la persona. Se relaciona con comentarios que realiza el profesor de carácter positivo o negativo directo a la persona y no a la tarea realizada. La autora indica que este nivel no permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes a diferencia de los tres niveles anteriores.

Un último tipo de retroalimentación es el asociado al contenido, donde se utilizó el modelo planteado por Tunstall & Gipps (1996), la cual clasifica las formas de retroalimentación efectivas y no efectivas, usando la siguiente tipificación:

- *Retroalimentación enjuiciadora*. Distingue comentarios que premian o castigan, aprueban o desaprueban la tarea realizada por el estudiante. Destacan lo positivo o negativo por medio de premios, castigo o bien marcas de aprobación o desaprobación.
- *Retroalimentación descriptiva*. Se distinguen comentarios que describen logros y entrega estrategias para mejorar.

En resumen, se distinguen tres tipos de retroalimentación según la intención: feed-up, feedback y feed-forward, según la naturaleza donde se reconocen los comentarios centrados en la tarea, el proceso, la autorregulación y la persona y por último según contenido que distinguen las formas de los comentarios en descriptivos y enjuiciadores.

2.6.1 Usos de Retroalimentación

Desde la perspectiva de Hattie & Timperley (2007), la retroalimentación que entrega una calificación por lo general está enfocado en la tarea y a la corrección dando un rol de editor al profesor y un rol pasivo al estudiante sobre su propio aprendizaje. (Nottingham & Nottingham, 2017, citado por Neveu, 2020). Esta medida entrega una visión superficial del aprendizaje del estudiante y es la más común.

La retroalimentación formativa entrega información al estudiante sobre en qué punto del aprendizaje está situado con respecto al objetivo de aprendizaje y cuáles son las posibles acciones que puede tomar para seguir avanzando. Para que la información entregada al estudiante sea valiosa es indispensable que el profesor junto con saber cómo hacer retroalimentación y en qué condiciones, también entienda por qué una determinada intervención pedagógica tiene mayor probabilidad de impactar positivamente el aprendizaje (Yorke, 2003) donde el uso de la retroalimentación dependerá de la intención de aprendizaje (Wiliam, 2011).

2.6.2 Componentes esenciales de una retroalimentación

Para que una retroalimentación sea efectiva y logre su propósito “Intentar mejorar el aprendizaje y desarrollar el autoaprendizaje”, es decir, que el estudiante se dé cuenta de su progreso, Sadler (1989) establece tres componentes indispensables que deben acceder los estudiantes:

1) *Conocer el objetivo de la tarea*. Entrega información basada en estándares y criterios de evaluación.
2) *Entregar una comparación*. Información sobre el nivel alcanzado en el producto, desempeño o tarea en ejecución por el estudiante que se compara con el objetivo.
3) *Entregar estrategias.* Permiten la movilidad del estudiante desde su punto de partida hacia el logro del objetivo para acortar la brecha entre el objetivo de aprendizaje y las tareas de evaluación en desarrollo.

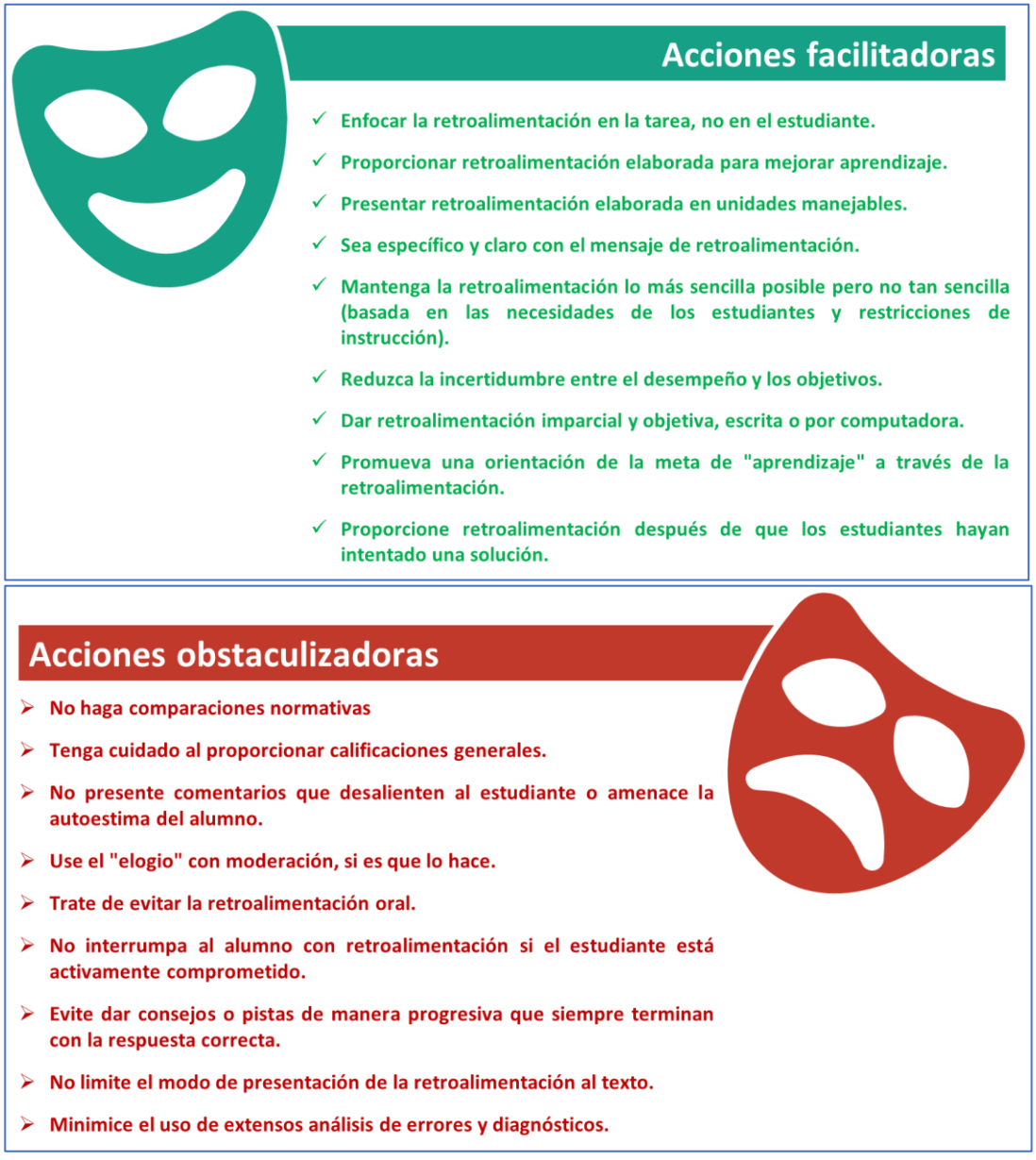
El concepto de criterio, para el posterior análisis, será tratado como "una propiedad distintiva o característica de cualquier cosa, por el cual su calidad puede ser juzgada o estimada" (Sadler, 2005). En tanto, los estándares se refieren a "nivel de logro mínimo utilizado como punto de referencia al juzgar la calidad del trabajo de un estudiante para asignarle un código (marca, calificación o grado) apropiado" (Sadler, 2014).

Resumiendo lo planteado, la evaluación desde el enfoque formativo asigna al estudiante un rol protagónico, donde el conocimiento adquirido le permite desenvolverse en diversas situaciones. Lo anterior se podría dar cuando en el proceso de aprendizaje el estudiante decida utilizar la información entregada en la retroalimentación para movilizarse hacia la meta. Preliminarmente para que esto ocurra, se podría fomentar el uso de una retroalimentación escrita efectiva, entendiéndola como aquella información que transparenta los criterios de evaluación, que se enfoca en el desempeño de la tarea y entrega estrategias que ayudan a mejorar. Entonces resulta importante tener claro los tipos, usos de retroalimentación y sus componentes.

Según Shute (2008) para una retroalimentación formativa que mejore el aprendizaje, es necesario hacer un conjunto de acciones que facilitarían el propósito de la evaluación formativa, ver figura 2-2 que fortalecen la oportunidad de generar un impacto positivo y efectivo en el logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Figura 2-2

Acciones Facilitadoras y Obstaculizadoras



Fuente: Shute, 2008

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo describe en siete apartados la metodología utilizada para la presente investigación. En el primer apartado se presenta el enfoque metodológico aplicado. Después se aclaran los criterios usados para elegir a los sujetos de estudio y participantes de la investigación. A continuación, se presentan las técnicas utilizadas para la recolección de datos, más adelante se explica cómo se analizaron los datos y finalmente se presentan los resguardos éticos y los criterios de rigor que se aplicaron.

3.1 Enfoque Metodológico

La investigación se realizó desde una metodología de tipo cualitativa con base en el paradigma socio constructivista con la intención de revelar cómo conciben y realizan retroalimentación escrita las profesoras de una escuela rural de la Región Metropolitana examinando la relación entre la proposición inscrita en el marco teórico y la realidad objeto de estudio (Martínez, 2006. Citado por Herrera, 2020).

La elección se fundamenta según las siguientes razones (Creswell, 2013):

- Desde la epistemología, la investigación no busca explicar las causas de las prácticas que seleccionan las profesoras para realizar retroalimentación escrita, sino que encontrar la comprensión de las mismas a partir de la interpretación de las relaciones que se dan entre éstas con la realidad de la escuela (Rodríguez, Gil & García, 1996. Citado por Luna, 2016, p. 50).
- En el estudio, se usó el método inductivo de ideas emergentes en un contexto particular, desde la complejidad de un caso singular (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 263), para intentar comprender cómo hacen y entienden la retroalimentación escrita las profesoras, usando técnicas de recolección de datos no estandarizadas

como entrevistas confeccionadas para este estudio en particular y análisis de documentos (Hernández et al., 2010, p. 263).

La estrategia metodológica que se utilizó fue el estudio intrínseco de caso (Stake,1998, p. 16)., por lo que necesariamente se acudió a un escenario que permitió experimentar la realidad lo más fielmente posible de cómo lo vivencian los informantes, para así favorecer la comprensión del fenómeno de estudio (Stake,1998, p. 15). Se buscó con el estudio tener un acercamiento a las teorías, métodos e ideas del investigador a las particularidades de la realidad objeto de estudio (Martínez, 2006. Citado por Herrera, 2020) para analizar y comprender las concepciones que emergen de la comunidad docente perteneciente a un contexto rural y multigrado, con respecto a cómo entienden y hacen retroalimentación escrita y así relacionarlo con los fundamentos teóricos y sus prácticas pedagógicas. De lo anterior, surge una matriz (Ver Tabla n°3-1) donde se determinó las dimensiones y subdimensiones de los conceptos claves sobre retroalimentación escrita que sirvió como base para la posterior recogida y análisis de datos. Cabe aclarar que en la medida que se fortalecía el constructo de estudio se fueron fijando las dimensiones y subdimensiones en el contexto de educación rural.

Tabla 3-1

Matriz de Proposiciones Teóricas Resumida

Dimensiones	**Subdimensiones**
Conceptualización de Retroalimentación que tienen los profesores de una escuela rural	1. Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa. 2. Relación entre retroalimentación y evaluación sumativa 3. Tensión entre evaluación formativa y evaluación sumativa
Tipos de retroalimentación	4. Enfoque desde su naturaleza (centrado en la tarea, proceso, autorregulación y la persona) 5. Enfoque desde su intención (feed-up, feedback, feed-forward) 6. Enfoque desde su contenido (descriptiva, enjuiciadora,)
Componentes de retroalimentación	7. Objetivo en base a estándares y criterios de evaluación 8. Información sobre el nivel alcanzado en el producto o ejecución final. 9. Estrategias que cortan la brecha entre objetivo de aprendizaje y la tarea evaluativa en desarrollo.

Nota: Elaboración Propia

Resulta interesante observar que en un contexto de educación rural multigrado las características de evaluación que se pueden encontrar también podrían ser observables en diversos contextos educativos, aun cuando se podría suponer acciones de evaluación con gran variedad de procesos , instrumentos y agentes de evaluación que se adaptan a la estructura tan particular del aula multigrado.

3.2 Definición los sujetos de estudio y participantes.

En este estudio participaron 3 profesoras de enseñanza básica (Ver Tabla n°3-2) que dieron una entrevista semiestructurada, respondieron un cuestionario y además facilitaron un conjunto de 18 tareas realizadas por sus estudiantes y revisadas por ellas con su respectiva retroalimentación escrita las cuales fueron realizadas antes de tener conocimiento de que serían parte del estudio. También participaron el director y jefa de UTP quienes dieron una entrevista para ampliar la perspectiva sobre el concepto de retroalimentación que tienen desde un rol distinto al de las profesoras.

Tabla 3-2

Sujetos de Estudio

Participantes	Curso	Rasgos
P1	3 y 4° básico	Curso multigrado de 28 estudiantes Profesora de Educación General Básica licenciada en Educación, Magister en administración Educacional. 59 años de edad, 25 años de experiencia como profesora de aula y 15 años en el establecimiento. Especialista en Matemática.
P2	5° y 6° básico	Curso multigrado de 24 estudiantes Profesora de Educación General Básica con mención en Lenguaje, 38 años de edad, 10 años de experiencia como profesora de aula, 6 años en el establecimiento.
P3	7° y 8° básico	Curso multigrado de 26 estudiantes Profesora de Educación General Básica con mención en Ciencias, 43 años de edad, 12 años de experiencia como profesora en aula,6 años que en el establecimiento.

Continuación tabla 3-2

Participantes	Curso	Rasgos
UTP	Cargo directivo	Profesora de Educación General Básica con mención en lenguaje, 55 años de edad, Magister en Educación , 15 años de experiencia como profesora en aula, 3 años de experiencia en el cargo de UTP en el establecimiento.
Director	Cargo directivo	Profesor de Educación física, Magister en Liderazgo y Gestión Educativa, 50 años de edad, 4 años de experiencia en el cargo de director en el establecimiento.

Nota: Elaboración propia

Los criterios de selección de los sujetos de estudio fueron:

- Los profesores deben tener mínimo tres años de experiencia realizando clases "como un factor influyente en la implementación de estrategias de evaluación formativa" (Heitink et al.,2016. Citado por Neveu, 2020, p. 24) en una escuela municipal rural con modalidad de enseñanza multigrado o bien en escuela rural.

- Los profesores deben realizar clases en la enseñanza básica en algún curso de 3° básico a 8° básico, puesto que en estos niveles los alumnos son lectores.

- Los profesores deben realizar situaciones de aprendizaje centradas en la escritura, que permitan visualizar la retroalimentación de manera escrita.

Se seleccionó para el estudio aquellos profesores que cumplían con las condiciones anteriores y que las tareas requerían de producción escrita mayoritariamente.

Se explicó al director de la escuela el propósito y alcances de la investigación, quien autorizó a las profesoras para contestar la entrevista, un cuestionario y facilitar las tareas para su análisis, además participó en una entrevista junto a la jefa de UTP. Se entregó un

consentimiento informado (Ver Anexo n°8) al director, a UTP y a cada profesora que participó también de manera voluntaria.

En consecuencia, los sujetos de estudio, se conforman de 3 profesoras que tienen carga horaria completa en la escuela (38 horas semanales) y que asumen gran parte de la carga horaria en aula con sus cursos de jefatura donde cada una realiza mayoritariamente más producción escrita según su especialización, también participaron la jefa de UTP y el director de la escuela con la finalidad de ampliar las perspectivas de retroalimentación que se pueden encontrar en un mismo lugar y desde sus diferentes roles.

3.3 Descripción las técnicas de la recolección de datos utilizadas.

En este apartado se detallarán las técnicas de recolección de datos utilizadas para esta investigación. Se puede señalar que las estrategias de recogida de datos ayudaron a la comprensión del fenómeno estudiado y favorecieron a responder la pregunta y objetivos de la investigación. Se agregan todos los documentos utilizados para el análisis en anexos n°6, n°7, n°8 y n°13.

En primer lugar se solicitó la entrega de las tareas a fin de describir y fortalecer el contexto, dado que permite observar en la práctica cómo realizan retroalimentación escrita las profesoras participantes ,además se utilizaron para comparar con lo que declararon en las entrevistas. Se realizaron entrevistas a las tres profesoras y luego la jefa de UTP y al director puesto que las entrevistas resultaron ser coherente con la necesidad de profundizar en la conceptualización e implementación de la retroalimentación escrita que realizan las tres profesoras y que resultan difícil de observar en las tareas (Hernández et al.,2010 pág. 418) y en última instancia se aplicó el cuestionario para que aportara información sobre el nivel de formación continua que presentan las profesoras participantes en el área de evaluación y así relacionarlo con la información obtenida de las tareas y entrevistas.

3.3.1 Entrevista semiestructurada a profesoras participantes y equipo directivo

Para adquirir los datos, se consideró un conjunto de etapas previa y durante el proceso de la entrevista (Creswell, 2013) para asegurar la obtención de datos lo más confiable posible.

La entrevista consta de nueve preguntas (Anexo n°9) a cada profesora participante y una entrevista de dos preguntas al Director de la escuela y a la Jefa de UTP, con la intención contener cada una de las dimensiones establecidas en la matriz de proposiciones teóricas (Ver Anexo n°10). Los datos fueron recogidos de manera individual respecto a los conceptos, percepciones y acciones que tienen y hacen las profesoras participantes en relación a la retroalimentación escrita, "sin la intrusión de otras personas que pueden opinar o alterar de alguna manera la entrevista" (Hernández et al.,2010 pág. 240) y fueron analizados por medio de una codificación de las entrevistas (Ver Anexo n°11). Considerando la pandemia y las medidas restrictivas sanitarias impuestas por las autoridades, las entrevistas se ejecutaron a distancia utilizando la plataforma digital Zoom en un tiempo acordado previamente considerando los horarios de trabajo y disponibilidad de las profesoras y equipo directivo participante. Toda la información fue obtenida en "los ambientes naturales y cotidianos de los participantes" (Hernández et al.,2010 pág. 409).

Las preguntas de la entrevista fueron elaboradas guiándose por la matriz de proposiciones teóricas con la intención de obtener información sobre las ideas, prácticas y conocimientos de la retroalimentación escrita que tiene cada sujeto de estudio desde una mirada particular hasta obtener una propuesta general, lo cual es el eje de análisis en esta investigación. Por lo anterior las entrevistas fueron transcritas (Ver Anexo n°6) cuidadosamente para respetar lo declarado por las profesoras y directivos participantes sin alterar su contexto.

3.3.2 Análisis de tareas con retroalimentación de las profesoras participantes

Se confeccionó y utilizó una lista de cotejo con una escala dicotómica (Ver Anexo n°12) para determinar los tipos de retroalimentación escrita según su naturaleza y sus contenidos, además de los componentes que se evidenciaron en las tareas que revisaron las profesoras como se muestra a continuación en la tabla n°3-3 aun cuando se está en conocimiento de que la retroalimentación no se da de una forma dicotómica, el instrumento permite identificar aquellas acciones de retroalimentación que no se lograron identificar en las entrevistas, siendo un complemento a la información recabada por las otras técnicas de recolección de datos.

Tabla 3-3

Lista de Cotejo Revisión de Tareas

Dimensión	Sub Dimensión	Código	Si	No
Tipos de retroalimentación	Según naturaleza de la tarea	Centrado en la tarea		
		Centrado en el proceso		
		Centrado en la autorregulación		
		Centrado en la persona		
	Según contenido de la tarea	Descriptiva		
		Enjuiciadora		
	Valencia	Comentario positivo		
		Comentario negativo		
	Según intención	Feed-up		
		Feedback		
		Feed-forward		

Continuación tabla 3-3

Dimensión	Sub Dimensión	Código	Si	No
Componentes de una retroalimentación	Objetivo	Los estándares y criterios de evaluación se relacionan con el objetivo.		
	Comparación	Trabajo del estudiante con criterios establecidos.		
		Trabajo del estudiante con su propio trabajo.		
		Comparar el trabajo con el de otros estudiantes.		
	Estrategias	Entrega estrategias		

Nota: Elaboración Propia

Las tareas revisadas fueron facilitadas por las profesoras de manera voluntaria y descargadas de la plataforma digital "Lirmi" que se usó en la escuela como un aula virtual durante el período de las clases a distancia. Las profesoras P.1 y P.3 entregaron todo el material disponible en la plataforma para ser analizadas, dejando a criterio del investigador la selección de las tareas para su revisión y posterior análisis. Cabe aclarar que producto del contexto en el cual se realizaron las clases de manera remota y una baja asistencia de los estudiantes a las clases, el material recolectado fue solo de 16 tareas. La profesora P.2 eligió dos tareas indicando que cumplían con los criterios que se explicitan a continuación, por lo tanto, en ese caso la selección de las tareas fue ejecutada por uno de los sujetos de estudio y no por el investigador.

Para la selección de las tareas que fueron analizadas se consideró los siguientes criterios:

1) Tareas en las que se efectuó retroalimentación escrita.
2) Tareas que correspondieran a la especialidad de cada profesora entrevistada.
3) Tareas con objetivo que responden al desarrollo de habilidades de orden superior según taxonomía de Bloom y que favorecen la evaluación.

El criterio n°3 aplicado para la selección de las tareas obedece a la posibilidad que entrega de obtener tareas con una retroalimentación más rica en información.

De acuerdo con los criterios antes indicados quedaron seleccionadas las siguientes tareas (Ver tabla n°3-4):

Tabla 3-4

Tareas seleccionadas para análisis de contenido

Profesora	Curso	Asignatura	Objetivo de la tarea	Cantidad facilitada
P.1	3° y 4°	Matemática	Resolución de problemas	8
P.2	7° y 8°	Lenguaje	Análisis de los elementos de la poesía planteada	2
P.3	5° y 6°	Ciencias Naturales	Ejecución un proyecto de ciencias	8

Nota: Elaboración Propia

3.3.3 Cuestionario estructurado a profesoras

Se aplicó un cuestionario con seis preguntas cerradas (Ver Anexo n°13) a través de un link de formulario Google con la intención de visualizar la formación continua en el área de evaluación de aprendizaje que tienen las profesoras participantes además de indicar cuales son los tipos de instrumentos de evaluación que más utilizan y así relacionarlo con el concepto de retroalimentación que manejan.

Las preguntas utilizadas en el cuestionario fueron obtenidas del proyecto de magíster "Las creencias de profesores asociadas a los propósitos de la evaluación de aprendizajes en contexto de educación de adultos" de Dangelo Luna, Muñoz. (2016).

3.4 Análisis los datos

A través de la técnica de Análisis de Contenido, se establecieron categorías relacionadas con aquellas procedentes del marco teórico. Se fijó como unidad de análisis la información entregada por las profesoras participantes en cada respuesta entregada a las 9 preguntas realizadas en la entrevista y la revisión de las tareas con retroalimentación recibidas, de ellas surgieron códigos, definidos por Strauss y Corbin (2008) como "los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación" (p. 66) , es decir, los códigos responden a fragmentos de datos que fueron clasificados, sintetizados y analizados, entonces, se estableció las categorías de primer nivel considerando características similares bajo una clasificación común, alusivas a la conceptualización, ideas y acciones que tienen y realizan en relación a la retroalimentación escrita las profesoras participantes, para posteriormente codificar las categorías en el segundo nivel por temas, con la intención de describir la realidad (Hernández et al.,2010, p 407) y así responder al propósito de la investigación que fue comprender y analizar las concepciones de cómo entienden y hacen retroalimentación escrita las profesoras de la escuela estudiada.

3.5 Criterios de rigor

Con la finalidad de proteger y avalar los resultados del presente estudio se tomaron al menos las siguientes medidas para cumplir con los Criterios de Rigor (Vasilachis, 2006): credibilidad, seguridad y confirmabilidad. (Ver Tabla n°3-5)

Tabla 3-5

Criterios de Rigor Aplicados en el Estudio de Caso

Criterios de rigor	Explicación
Credibilidad/ autenticidad	Para entregar resultados claros sobre el estudio, se anexan todas las evidencias recogidas de los contenidos de las entrevistas y cuestionario (Ver anexo n°13) aplicados a los profesoras y directivos de la escuela y las tareas de los estudiantes con la retroalimentación efectuada por los profesoras participantes que fueron facilitadas y sus respectivos analisis en el cuerpo del informe.
Seguridad/ auditabilidad	Para defender la calidad del estudio fueron revisadas y validadas por un experto antes de ser aplicadas: el informe, los instrumentos de recolección de datos, pauta de entrevista y cuestionario. Así mismo se explicó sobre el propósito del estudio al equipo directivo y a los profesores participantes para solicitar acceso a los antecedentes necesarios para realizar el estudio, quienes recibieron y firmaron un consentimiento informado.
Confirmabilidad	Producto de la naturaleza cualitativa de la investigación, por medio de un estudio de caso, en el cual se pone en un lugar de relevancia a los actores del contexto, se aplicó una "revisión de interesados" (Stake, 1998, p.100), es decir, se les presentó la transcripción de las entrevistas realizadas junto a la revisión de las tareas facilitadas, se les informo del paso a paso del proceso de investigación y del análisis de resultados. Los descubrimientos emergentes fueron sometidos a juicio de los profesores participantes para que indicaran si estaban o no de acuerdo con las interpretaciones y con las consideraciones éticas establecidas durante la entrega y firma del consentimiento informado.

Fuente: Luna Muñoz, D. (2016). *Las Creencias de Profesores Asociadas a los Propósitos de da Evaluación de Aprendizajes en Contexto de Educación de Adultos* [tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22472

3.6 Consideraciones éticas

Para acceder a los informantes claves, resguardando las consideraciones éticas, fue necesario seguir las siguientes acciones según lo planteado por González (2002, p. 101): en primer lugar, se entregó un consentimiento informado donde se explicó el propósito del estudio y sus derechos como informantes, estableciendo los beneficios además de indicar que no existen riesgos para el participante. Durante todo el proceso se protegió la identidad de la escuela, directivos y profesoras participantes, sin entregar ningún dato que pueda ayudar a identificarlos. Para el desarrollo de las entrevistas se generó rapport o ambiente de confianza para que los participantes contaran sus experiencias de manera libre y espontáneamente, además de facilitar tareas con retroalimentación escrita.

Para controlar «la implicación del investigador desde un punto de vista psicoafectivo» (Manríquez, 2016, p. 14) y considerando que el investigador es parte del cuerpo docente que participó como informante clave, se realizó una reflexión y reinterpretación del análisis de los datos, presentándolo a dos personas externas a la institución y con conocimientos en el área de evaluación de aprendizajes. Luego, se realizó un nuevo análisis por parte del investigador considerando ambas perspectivas.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo expone los resultados derivados de la investigación. Para ello, se ha organizado en apartados según cada dimensión establecida en la matriz de proposiciones teóricas: conceptualización de retroalimentación que tienen las profesoras, tipos de retroalimentación que realizan y componentes de la retroalimentación observadas en las tareas analizadas. Las profesoras participantes fueron identificadas como P.1, P.2 y P.3, el director se identificó como D y la jefa de la unidad técnico pedagógico como UTP.

El primer apartado, considera el análisis sobre la conceptualización que tienen las profesoras participantes y equipo directivo de la escuela respecto de la retroalimentación, además se presenta el resultado de un cuestionario aplicado a las profesoras participantes que ayudaría a relacionar los conceptos de retroalimentación que tienen con respecto a formación continua sobre evaluación de aprendizaje. Después en el segundo apartado se presenta el análisis correspondiente a los tipos de retroalimentación escrita que declaran hacer las profesoras y se contrasta con las tareas y su retroalimentación escrita facilitadas para su observación. En el tercer apartado, se presenta el análisis que pone en evidencia los componentes que están presentes en las retroalimentaciones escritas entregadas para el estudio con la finalidad de categorizar aquellas acciones en facilitadoras o bien obstaculizadoras en una retroalimentación. Todos los datos recolectados, permitieron comprender desde distintas perspectivas y experiencias de la retroalimentación, el cómo entienden y realizan retroalimentación escrita un grupo de profesoras de una escuela rural en la región Metropolitana.

Cabe indicar que los datos y citas utilizadas a continuación para ejemplificar son las consideradas representativas de los hallazgos encontrados.

4.1 Dimensión Conceptualización de Retroalimentación que tienen las profesoras participantes

Para una mejor comprensión sobre la dimensión conceptualización de retroalimentación que tiene las profesoras participantes, se mostraran los datos obtenidos del cuestionario perfeccionamiento en evaluación de aprendizaje formado por dos secciones: 1) Perfeccionamiento en Evaluación de Aprendizaje y 2) Instrumentos usados para Evaluación de Aprendizaje (Ver anexo 13) ambas partes fueron aplicadas a las profesoras, después se presentan los resultados de las entrevistas a las profesoras y finalmente se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a parte del equipo directivo de la escuela participante. Toda la información obtenida tiene la finalidad de robustecer la comprensión de cómo entienden y realizan retroalimentación las profesoras de una escuela rural de la región metropolitana.

En primer lugar el resultado del cuestionario contestado por las profesoras, en cuanto a la capacitación sobre evaluación de aprendizajes y los instrumentos que utilizan en su práctica para evaluar en el contexto de educación rural en que se desempeñan, se desprende que dos de las tres profesoras no han realizado perfeccionamiento referente a evaluación de aprendizajes y su capacitación se ha enfocado en áreas de su especialidad (Ver tabla 4-1). Por lo anterior se podría inferir que sus conceptos de retroalimentación están influenciados por lo aprendido en su formación inicial, sus creencias y la experiencia adquirida en el cargo como docentes de aula.

Tabla 4-1

Resumen Cuestionario: "Perfeccionamiento en Evaluación de Aprendizaje"

Profesora	Cantidad de perfeccionamiento	Área de perfeccionamiento en evaluación de aprendizaje	¿Cuándo fue la última vez que realizaste un curso de perfeccionamiento en evaluación de aprendizaje?
P.1	Más de 7	En todas las áreas indicadas	Hace dos años
P.2	0-2	Ninguna	Nunca
P.3	3 -7 cursos	Ninguna	Nunca

Fuente: Luna Muñoz, D. (2016). Las Creencias de Profesores Asociadas a los Propósitos de da Evaluación de Aprendizajes en Contexto de Educación de Adultos [tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22472

En relación a las actividades más utilizadas para evaluar dan preferencia a los trabajos prácticos, lo cual está influenciado por la modalidad de clases multigrado y el contexto de clases a distancia, de acuerdo a lo informado por las profesoras en las entrevistas. También utilizan otros instrumentos de evaluación para el aprendizaje (Ver Tabla n°4-2):

Tabla 4-2

Resumen Cuestionario: "Instrumentos usados para Evaluación de Aprendizaje"

Profesora	Actividades usadas para evaluar a los estudiantes	Instrumentos de evaluación de aprendizajes más utilizados
P.1	Trabajos prácticos	Pautas de corrección
P.2	Pruebas	Lista de cotejos
P.3	Trabajos prácticos	Rúbricas

Fuente: Luna Muñoz, D. (2016). *Las Creencias de Profesores Asociadas a los Propósitos de da Evaluación de Aprendizajes en Contexto de Educación de Adultos* [tesis de Magíster, Pontificia

Los resultados presentados del cuestionario podrían ayudar a entender de mejor manera el cómo y el porqué de su conceptualización de evaluación formativa y retroalimentación que tiene este grupo de profesoras.

En relación a las entrevistas, al preguntar a las profesoras P.1, P.2 y P.3, por la conceptualización que tienen de la retroalimentación, sus respuestas se enfocaron en el rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa; Uso de la retroalimentación para guiar al estudiante, uso del error en la retroalimentación y , por último, información que entrega la retroalimentación.

4.1.1 Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa

Las profesoras participantes conciben la retroalimentación escrita como uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, el cual puede ser positivo o negativo dependiendo de las palabras que seleccionen. Desde esta perspectiva cada profesora participante declara que el contexto de crisis sanitaria actual ha implicado un

cambio en la forma de entregar la información dando más relevancia a la retroalimentación escrita, pues el desarrollo de las tareas se ha movilizado desde las salas de clases a las plataformas virtuales, salas de chat, videos y audios, en este contexto donde surge la necesidad de fomentar aún más la actitud positiva, la conducta de los estudiantes y el aprendizaje en este nuevo escenario. Así lo expresan las profesoras participantes al responder la pregunta ¿De qué manera(s) comunicas a los estudiantes cómo van con sus aprendizajes?:

> **P.1** *"Uff…De varias formas de manera oral en las clases online, diariamente, con observaciones positivas, alentándolos a seguir perseverando, destacando sus capacidades, revisando sus tareas enviadas a la plataforma Lirmi y ahí les escribo comentarios sobre sus respuestas destacando sus logros y avances…".*
>
> **P.2 "***Estamos en tiempos donde hay que apelar netamente a la motivación, o sea a lo emocional y afectivo de los niños…, Todas las actividades y tareas y cómo van sus avances se informan por la plataforma y en las clases online se informa a modo general, lo especifico se envía por escrito en la plataforma".*
>
> **P.3** "*En un comienzo yo lo hacía de manera verbal, después ya lo hacía por mensaje de WhatsApp, ahora es por escrito como usamos la plataforma Lirmi, según como se hagan las clases se hace la retroalimentación…"*

También, reconocen que se debe ser cuidadoso en las palabras que se seleccionan al momento de realizar una retroalimentación escrita por ser uno de los factores que mayor impacto tiene en la motivación y en los logros de aprendizaje que podrían alcanzar los estudiantes, Es así que relatan las profesoras participantes:

> **P.1**: *"Lo que digamos a los niños influye en sus respuestas y en cuanto aprendan…"*

> **P.2:** *"Considerar en todo momento el interés de los alumnos o pensar en sus intereses sin dejar de lado los aprendizajes que se deben entregar a los estudiantes…".*
>
> **P.3***: "Si doy un comentario poco asertivo puedo perder la atención del estudiante e incluso puedo hacer que nunca más quiera aprender en mi caso las ciencias…".*

Posterior a la entrevista surge una pregunta hacia la profesora participante P.3 la cual accede a responder: ¿a qué te refieres con un comentario poco asertivo?

> ***P.3****: "Mmm. Me refiero a decir algo inapropiado, como: tu trabajo está mal o bien decir no entiendes nada y a eso negativo dicho no decir nada más, es destacar lo malo y no ver nada más…*

Se podría inferir que las profesoras participantes entienden la retroalimentación cómo la entrega de información acompañada de un elogio, por tanto se observa de manera reiterada en las retroalimentaciones escritas facilitadas para este estudio frases como: "Muy buen trabajo", "Excelente", "Bien", "Eres muy inteligente y responsable", entre otros , aun cuando diversos estudios dicen que este tipo de comentario no tiene un impacto en el aprendizaje de los estudiantes pues carece de relación con el desempeño de la tarea y a su vez en las entrevistas justifican el uso de frases aduladoras como insumos necesarios para motivar a los estudiantes, generar sentimientos positivos y compromiso con el estudio, aun cuando este tipo de comentarios no entregue descripción o explicación.

4.1.2 Uso de la retroalimentación para guiar al estudiante

En este punto de la investigación existe cierta tensión entre evaluación formativa y evaluación sumativa, pues, en las afirmaciones de las profesoras se observa un límite poco definido sobre cómo usar la retroalimentación: ¿cómo un insumo más dentro de la certificación que se le entrega a un estudiante? o bien, ¿cómo un proceso de

acompañamiento durante el proceso de aprendizaje?, esta tensión se puede observar en las declaraciones de las profesoras al responder a la pregunta n°5, anexo n°6:¿cómo y cuándo informa el progreso de los estudiantes, al resto de los profesores, apoderados o equipo directivo?

En la declaración de P.1 la retroalimentación se concibe como una instancia de acompañamiento durante el proceso de aprendizaje, según lo expresa durante la entrevista:

> **P.1**: "*Una vez conocido el grupo curso …, informo en el momento para buscar remediarles. A los padres, a medida que avanza el proceso, tanto para felicitarlos o para pedir apoyo en las dificultades…"*

Mientras que para P.2 la retroalimentación se podría realizar junto con el momento de certificar o dar termino a una unidad con la intención de mejorar en la próxima etapa.

> **P.2**: "*El progreso de los estudiantes se informa, mmm… a través de la plataforma, en ella salen los registros y los avances de los estudiantes en un porcentaje, además se pueden dejar comentarios donde se indica lo que hicieron bien y lo que se podría mejorar y se dan estrategias que los puede ayudar a mejorar, además se entrega un informe a los apoderados al finalizar el semestre donde se indican cuántos trabajos y tareas en total entregaron y cuál fue su nivel de logro…"*

Durante la entrevista con P.2 surge una pregunta espontánea: ¿a qué te refieres con el momento de la evaluación? producto de la respuesta a la pregunta n°9 (Ver Anexo n°6)

> **P.2,** *"cuando se llega al término de una unidad y hacemos la prueba para ver que tanto aprendió y le ponemos nota a los estudiantes, eso básicamente".*

De las preguntas orientadas al uso que se le da a la información obtenida por la retroalimentación, las profesoras participantes responden a ¿Qué haría si observa que algún estudiante no está logrando lo esperado en una tarea o actividad?:

P.1 *"Lo que hago es indagar si está pasando por un mal momento, luego averiguar la dificultad, volver a explicar, que él me explique que ha comprendido, que otro compañero apoye con sus palabras…"*

P.2: "*Dar otra oportunidad después del reforzamiento, además también se modifica la evaluación según sus características particulares.* (La profesora aclara que se refiere a las características de los estudiantes del programa PIE o bien aquellos estudiantes que se retrasan), *dar la posibilidad de hacer una video llamada a los estudiantes que les cueste más".*

P.3: "*Guiarlos al resultado sin darles una respuesta, identificar a los estudiantes que aprendieron y a los que se quedaron atrás para nivelarlos".*

Las docentes declaran que la retroalimentación se usa para guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, para cambiar la conducta del estudiante, mejorar su desempeño y nivel de logro y así acercarse al objetivo y al nivel de aprendizaje esperado.

4.1.3 Uso del error en la retroalimentación

Las profesoras participantes, en las entrevistas declararon respecto de los errores más comunes que se presentan en los productos de las actividades o tareas escritas de sus estudiantes, aquellos que corresponden a la naturaleza de la tarea, según se observa a continuación:

P.1: "*En matemáticas falta de desarrollo, errores de cálculos por no saber las tablas de multiplicar".*

P.2: "*Los más comunes, también el no seguir las instrucciones si son muy largas no las leen. En lenguaje redacción confusa, errores de ortografía,*

explicaciones breves y poca clara. En ocasiones respuestas incoherente a la pregunta".

P.3: "*Los más complicado es la letra poco legible y las fotos que mandan con sus tareas son borrosas o poco claras, les cuesta dar respuestas coherentes, siempre tratan de dar respuestas cortas sin argumentos y no tiene un cuerpo, es decir cuesta encontrar un inicio, desarrollo y cierre en sus respuestas".*

En el caso de P.2, se infiere que ella considera el error como responsabilidad de los estudiantes. Según sus declaraciones, los estudiantes tienen una actitud despreocupada frente a seguir instrucciones o aplicar estrategias enseñadas previamente que les permitirían responder según lo esperado. Así lo declara en sus respuestas (Ver Anexo n°6). También se podría señalar que la profesora se desliga de su responsabilidad dejando en evidencia que el error es solo del estudiante.

. Desde otra perspectiva P.3 ejemplifica en su declaración (Ver anexo n°6) que el error, en su forma de plantear una actividad específica a una estudiante, provocó la necesidad de repetir indicaciones y buscar diferentes maneras de explicar hasta que la estudiante logró acercarse al logro de aprendizaje propuesto. Así declara durante la entrevista:

P.3: *"En el tema de ciencias naturales con el tema de las mezclas homogéneas que se dio en 7° básico a principio de año, a una estudiante le costó mucho y no había caso que entendiera por qué le faltaban contenidos que eran del año anterior, en la actividad hacía todo bien y al final se equivocaba, entonces busqué la forma de explicarlo con una receta, de eso concreto llegamos al concepto abstracto esa actividad fue a través de una video llamada y por la plataforma le escribí preguntas que hicieron que notara su error…"; "ella se dio cuenta solita de cómo se hacia la actividad. Ella se dio cuenta que no era algo que ella no pudiera hacer, solo tenía que hacerlo de manera diferente."*

El error es considerado una consecuencia asociada a la falta de normas que regulan la conducta del estudiante, por lo que desde la perspectiva de las profesoras entrevistadas se debe disminuir o anular. Las respuestas de las profesoras apuntan a caracterizar los errores desde una mirada estética centrada en la forma, dejando de lado una reflexión más profunda sobre comprender el porqué de los errores de los estudiantes.

4.1.4 Información que entrega la retroalimentación

Las profesoras entrevistadas argumentan de manera constante (Ver Anexo n°6) que la información entregada en las retroalimentaciones deben considerar la motivación y autoestima de los estudiantes, pues en la medida que los comentarios entregados tengan una carga de halagos y destaque cualidades de la persona, aun cuando la tarea no esté correctamente realizada, podría generar un impacto positivo, fomentando un compromiso del estudiante con su propio aprendizaje, según se observa en sus declaraciones:

> **P.1 pregunta n°8 *"****Actividades entretenidas, en la medida que se pueda, diversificar el espacio clase, usar otros lugares fuera de la sala, aprovechar el entorno natural que tenemos (usar entorno), motivación constante, decirles a los estudiantes: ¡Bien hecho!, ¡eres muy inteligente!, podría ser estar atenta* a cómo se sienten ese día, siempre estar atenta a la motivación…"
>
> **P.2 pregunta n°3** *"La motivación es lo más importante, y trato de no desmotivarme yo, sino ¿qué puedo esperar de los niños?, busco material, videos todo lo que pueda ayudar al estudiante a darse cuenta de su error".*
>
> **P.3 pregunta n°8** *"Planificar una actividad que considere los intereses de mis alumnos y desde ese punto de vista anclar los conceptos o bien los objetivos que espero que los alumnos aprendan, mmm es considerar en*

todo momento el interés de los alumnos o pensar en sus intereses sin dejar de lado los aprendizajes que se deben entregar a los estudiantes".

En cuanto a la evaluación, una de las profesoras deja en manifiesto la relación que establece entre la evaluación sumativa y formativa, como se observa en sus declaraciones al responder:

> **P.2, pregunta n°5**: *"El progreso de los estudiantes se informa, mmm… a través de la plataforma, en ella salen los registros y los avances los estudiantes en un porcentaje, además se pueden dejar comentarios donde se indica lo que hicieron bien y lo que se podría mejorar y se dan estrategias que los puede ayudar a mejorar, además se entrega un informe a los apoderados al finalizar el semestre donde se indican cuántos trabajos y tareas en total entregaron y cuál fue su nivel de logro…"*
>
> **P.2, pregunta n°7**: *"La única forma que tenemos de saber a qué tanto se acercaron los estudiantes al logro de sus aprendizajes es a través de las evaluaciones sumativas y formativas…"*

A la pregunta ¿a qué te refieres con el momento de la evaluación?, que surge de manera espontánea del entrevistador a la profesora P.2 a su respuesta a la pregunta n°9, también deja en evidencia como relaciona la evaluación formativa y sumativa:

> **P.2:** "Mmm (piensa un momento) A cuando se llega al término de una unidad y hacemos la prueba para ver qué tanto aprendió y le ponemos nota a los estudiantes, eso básicamente".

De lo anterior, se podría inferir que la profesora considera en la evaluación sumativa una instancia que permite verificar hasta qué punto avanzó el estudiante, para certificar, desde una perspectiva enjuiciadora dejando la retroalimentación como una acción que permite al estudiante comprender hasta donde llegó en relación al objetivo y cuales podrían ser los errores que no le permitieron avanzar más.

Continuando en la misma dimensión, a continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas al director y a la jefa de UTP en relación a la conceptualización que tienen de retroalimentación.

Desde la perspectiva del director, en su función de gestionar y supervisar los procesos técnicos y administrativos, concibe la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje donde el profesor orienta a los estudiantes respecto de adónde van, como van y como siguen avanzando, así lo declara al responder a la pregunta ¿Cómo entiende usted el concepto de retroalimentación de aprendizajes?

> **D**. *"Es entregar al aprendiz la noción u orientación acerca de cómo o cuanto está llegando sobre el aprendizaje que nosotros esperamos…"*

Además, indica que una mala gestión en la retroalimentación la convierte en un agente obstaculizador dentro del proceso de aprendizaje causando un impacto negativo en la motivación y confianza del estudiante, según lo define en su respuesta:

> **D**. "*Creo que la retroalimentación tiene un impacto en la confianza y autoestima del estudiante en el sentido que le da algo de seguridad sobre lo que está realizando o como se está desempeñando…en caso que sea mal utilizado puede causar todo lo contrario, puede pegar negativamente si es a que estoy desde la crítica y quizá mi retroalimentación no es buena o está anclada hacia lo negativo…"*

Resulta interesante descubrir en la entrevista, que el director de la escuela tiene conciencia sobre el impacto positivo o negativo que puede tener una retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual presenta una oportunidad para generar acciones desde una perspectiva proactiva.

En el relato del director también se puede inferir que existe una noción poco clara respecto de la relación entre evaluación formativa y retroalimentación.

Desde la perspectiva de la jefa de UTP, quien es la encargada de planificar, organizar, supervisar, evaluar y retroalimentar las múltiples actividades vinculadas a los procesos

pedagógicos, la concibe como parte del proceso de enseñanza aprendizaje con el fin último de saber qué aprendieron los estudiantes considerando la adquisición de contenidos como parte fundamental, es decir, le da una connotación valorativa, así lo señala:

> **UTP**. *"Bueno, la retroalimentación la entiendo como un proceso muy importante dentro de la enseñanza aprendizaje en la que tanto el docente y el estudiante van dando cuenta de cómo va el aprendizaje, a través de distintas maneras, pero en el fondo es saber qué tanto los niños van aprendiendo..."*

La jefa de UTP, como se mencionó anteriormente, se concentra en la evaluación de contenidos profundizando en los aspectos valorativos, es decir, la entrega de instrumentos, centrado en la medición de logros de objetivos curriculares, utilizando pruebas, guías o actividades evaluadas con la finalidad de certificar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se infiere que la jefa de UTP relaciona directamente la retroalimentación con la acción de realizar comentarios escritos en una evaluación calificada, así lo declaró:

> **UTP**. *"En una evaluación no solo entregarle la nota que sacó el estudiante, también mostrarles los errores y porque cometió los errores por llegar a la respuesta correcta..."*

En relación al uso del error, la jefa de UTP lo establece como un insumo para ayudar al estudiante a comprender cuanto ha aprendido en una etapa final de una unidad de aprendizaje o bien de una etapa terminal, aunque no precisa a qué tipo de error se refieren, y cuál podría ser la responsabilidad de las profesoras en ese error, como lo mencionan en sus respuestas:

> **UTP.** *"También lo entiendo como la respuesta que le damos al estudiante como, por ejemplo, en una evaluación no solo entregarle la nota que sacó el estudiante, también mostrarles los errores y porque cometió los errores por llegar a la respuesta correcta y que también sea un proceso de aprendizaje desde el error…".*

Tanto el director de la escuela y la jefa de UTP concuerdan que la información que se entregue debe considerar la motivación del estudiante, por lo que es necesario cuidar las palabras que se utilizan y el tono con el cual se escriben los comentarios, tratando de ser respetuosos

> **D. pregunta n°2** *"Retroalimentación tiene un impacto en la confianza y autoestima del estudiante".*
>
> **UTP. pregunta n°2** "*Hace que cuidemos más el decir algo que podría perjudicar la motivación de los estudiantes como hacerlo sentir mal por el desarrollo de alguna tarea".*

En conclusión existe un acuerdo entre las profesoras, director y jefa de UTP sobre el rol de la retroalimentación en el impacto positivo o negativo que puede tener para el logro del aprendizaje de un estudiante. Las profesoras y la jefa de UTP consideran el uso de elogios como parte de la retroalimentación para generar motivación y compromiso en el estudiante con su aprendizaje.

Se observa una tensión entre evaluación sumativa y evaluación formativa cuando se habla del uso de la retroalimentación, pues, cada profesora ,jefa de UTP y director le asignan usos diferentes: como guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, para cambiar su conducta, mejorar el desempeño en una tarea específica, acercarse al objetivo o bien indicar cuanto faltó para acercarse al objetivo, si se realiza junto a una actividad calificada o bien si se realiza en una actividad sin evaluar. No existe un consenso entre los entrevistados con respecto al uso de la retroalimentación.

En el relato que entregan las profesoras y jefa de UTP, se evidencia que el error es una fuente que permite observar conductas que son necesarias mejorar, pues se enfocan en temas superficiales de los errores, es decir, reconocen el desprolijo en la escritura y presentación, falta de concentración y despreocupación en la tarea y no se observan respuestas que establezcan al error como una oportunidad de aprendizaje, más bien se enfocan en la corrección.

Finalmente existe un acuerdo entre todos los participantes respecto a la información que debe entregar la retroalimentación, en sus relatos todos coinciden en lo importante que resulta entregar comentarios que motiven y den confianza al estudiante, sin embargo, se podría inferir que en la práctica le dan un sentido enjuiciador y determinante al relacionarlo con el momento de la calificación y esto se observa cuando indican que los puede ayudar a comprender porque obtuvieron esa calificación y no otra.

4.2 Dimensión Tipos de retroalimentación

Para el análisis sobre los tipos de retroalimentación que realizan las profesoras participantes se utilizaron los instrumentos de entrevista semi estructurada y la revisión de las tareas realizadas por los estudiantes con la retroalimentación escrita efectuada por las profesoras participantes, se utilizó una lista de cotejo (Ver anexo n°12) para determinar los elementos presentes o ausentes.

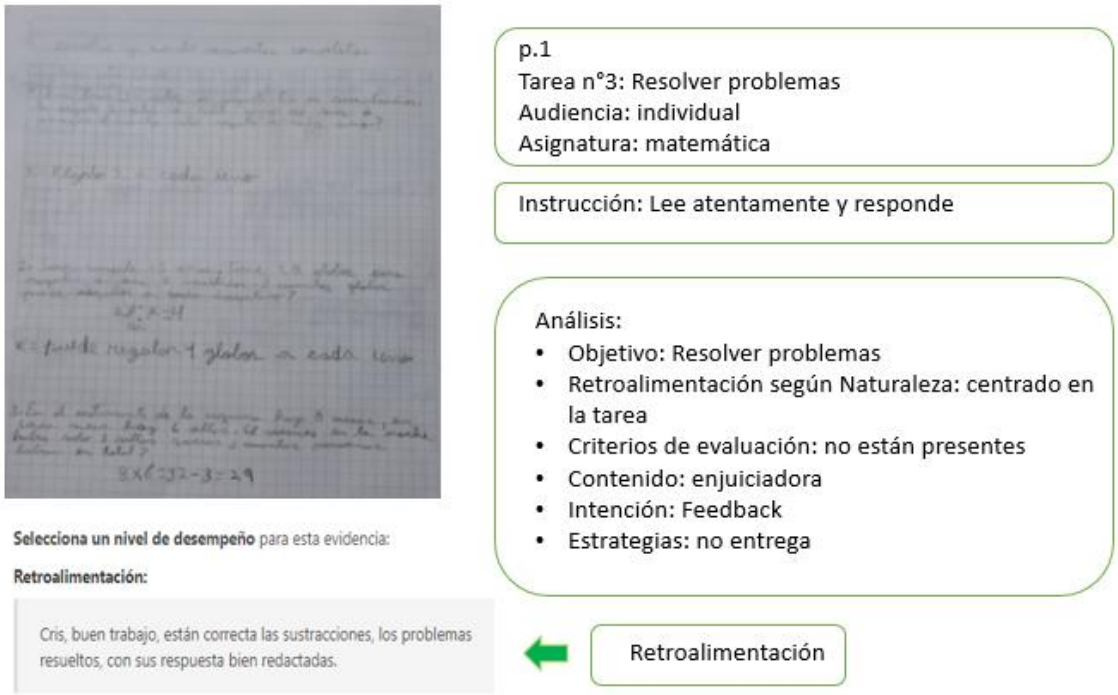
4.2.1 Retroalimentación según su naturaleza

Desde la perspectiva naturaleza de la tarea, donde se usó como guía el modelo de retroalimentación de Hattie & Timperley (2007) en sus cuatro niveles: 1) centrado en la tarea, 2) centrado en el proceso, 3) centrado en la autorregulación y 4) centrado en la persona, se realizó el análisis de las tareas para identificar las prácticas de retroalimentación.

En las tareas revisadas por las profesoras participantes (Anexo nº7), se identifica una retroalimentación centrada en la tarea donde destacan comentarios que indican que las respuestas son correctas, prevalece la intención de aprendizaje y los requisitos específicos de la tarea como se observa en la figura 4-1:

Figura 4-1

Ejemplo de tarea n°2 con retroalimentación P.1



Los comentarios que se observan en la figura 4-1 son similares al resto de las tareas facilitadas para el estudio, de las cuales se podría suponer que las profesoras entienden el concepto de retroalimentación como identificar el logro de la tarea o bien realizar correcciones y no como una instancia que ayuda a mejorar. Lo anterior resulta poco coherente con lo que declaran en las entrevistas, donde dicen que la retroalimentación puede ayudar a los estudiantes a realizar acciones para mejorar su aprendizaje.

4.2.2 Retroalimentación según su intención

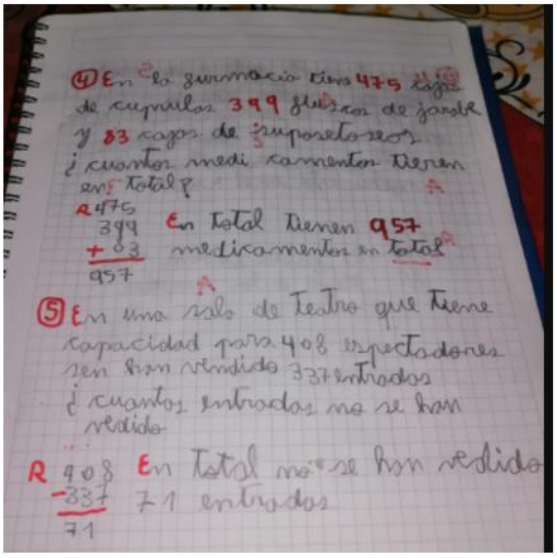
Continuando con el modelo de Hattie & Timperley (2007) se analiza la retroalimentación desde su intención (Wiliam, 2011) considerando: feed- up, feedback y por último el feed-forward. Desde esta perspectiva, en la mayoría de las tareas revisadas por las profesoras (Ver Anexo n°7) se visualiza una retroalimentación que responde a la pregunta ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Cómo me está yendo?, es decir, al feedback, pues los comentarios se limitan a indicar si la respuesta es correcta o incorrecta y apuntan a responder cuál es el nivel de avance en la tarea desarrollada . Así, se puede observar en el ejemplo de la figura 4-2, que la retroalimentación está centrada en la persona, no se presentan criterios de evaluación, solo se entregan instrucciones, el comentario es de carácter enjuiciador, su intención responde a la pregunta ¿cómo me está yendo?, no entrega estrategias y es individual.

Figura 4-2

Ejemplo de tarea n°2 con retroalimentación P.1

P.1
Tarea n°2: Ejercitando sustracciones, resolución de problemas
Audiencia: individual
Asignatura: Matemática

Instrucción: Lee, copia y resuelve. Escribe la operación y la respuesta completa



nivel de desempeño para esta evidencia: **ALTO**

Retroalimentación:

Bien Fer,

Retroalimentación

Análisis:

- Objetivo: Resolución de problemas
- Retroalimentación según:
  - Naturaleza: centrado en la persona
  - Criterios evaluación: No está presente
  - Contenido: Enjuiciadora
  - Intención: Feedback
  - Estrategias: no entrega
  - Audiencia: Individual

4.2.3 Retroalimentación según su contenido

Desde las características del contenido de la retroalimentación se usó como guía para el análisis la tipología que utilizan los profesores hacia sus estudiantes según Tunstall & Gipps (1996) para describir cómo realizan retroalimentación escrita.

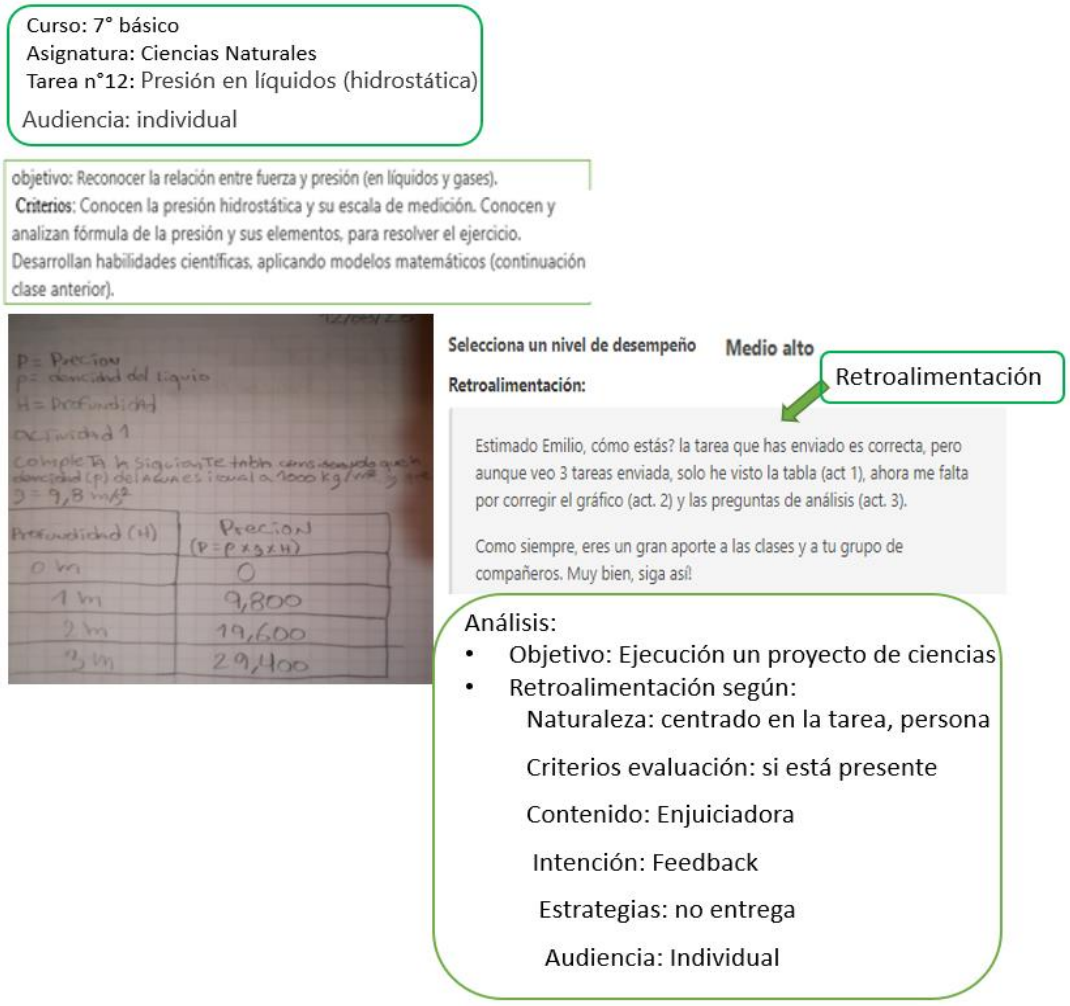
Desde el análisis del contenido, se desprende que la jefa de UTP relaciona la retroalimentación con un juicio de valor, con la especificación del aprendizaje no logrado, centrándose en marcar los errores cometidos, así lo relata:

> **UTP:** "*… lo entiendo como la respuesta que le damos al estudiante como, por ejemplo: en una evaluación no solo entregarle la nota que sacó el estudiante, también mostrarles los errores y porque cometió los errores por llegar a la respuesta correcta y que también sea un proceso de aprendizaje desde el error".*

En tanto, en su mayoría las tareas revisadas por las profesoras participantes en este estudio, muestran comentarios enjuiciadores, que destacan lo correcto o incorrecto del desarrollo de una tarea y no especifican logros ni lo que falta por mejorar, como se observa en el ejemplo de la figura 4-3 donde se destaca lo que falta responder, pero no indica en qué condiciones están las respuestas entregada por el estudiante.

Figura 4-3

Ejemplo de tarea n°12 con retroalimentación P.3

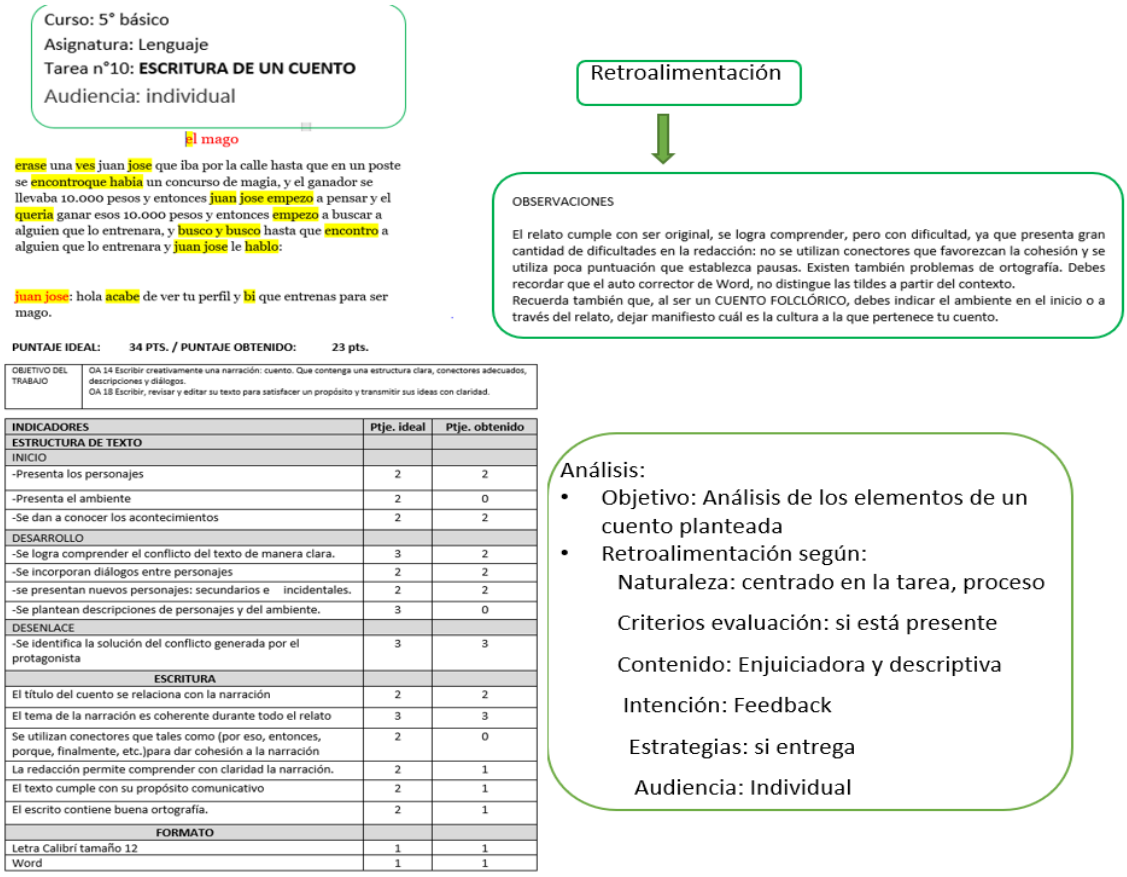


En tanto, el ejemplo de la figura 4-4, presenta una retroalimentación centrada en la tarea y el proceso, se entregan indicadores y en este caso se presenta un contenido enjuiciador pues se entrega una nota y además descriptiva porque también se indican aquellos elementos que faltaron para cumplir con lo solicitado, si bien se entrega una estrategia, esta solamente es para unos de los aspectos a mejorar que tiene relación con el uso del

corrector automático y la ortografía, el resto de los comentarios en este ejemplo solo describen lo que faltó al estudiante para tener una respuesta correcta.

Figura 4-4

Ejemplo de tarea n°10 con retroalimentación P.2



Curso: 5° básico
Asignatura: Lenguaje
Tarea n°10: **ESCRITURA DE UN CUENTO**
Audiencia: individual

el mago

erase una ves juan jose que iba por la calle hasta que en un poste se encontroque habia un concurso de magia, y el ganador se llevaba 10.000 pesos y entonces juan jose empezo a pensar y el queria ganar esos 10.000 pesos y entonces empezo a buscar a alguien que lo entrenara, y busco y busco hasta que encontro a alguien que lo entrenara y juan jose le hablo:

juan jose: hola acabe de ver tu perfil y bi que entrenas para ser mago.

Retroalimentación

OBSERVACIONES

El relato cumple con ser original, se logra comprender, pero con dificultad, ya que presenta gran cantidad de dificultades en la redacción: no se utilizan conectores que favorezcan la cohesión y se utiliza poca puntuación que establezca pausas. Existen también problemas de ortografía. Debes recordar que el auto corrector de Word, no distingue las tildes a partir del contexto.
Recuerda también que, al ser un CUENTO FOLCLÓRICO, debes indicar el ambiente en el inicio o a través del relato, dejar manifiesto cuál es la cultura a la que pertenece tu cuento.

PUNTAJE IDEAL: 34 PTS. / PUNTAJE OBTENIDO: 23 pts.

OBJETIVO DEL TRABAJO	OA 14 Escribir creativamente una narración: cuento. Que contenga una estructura clara, conectores adecuados, descripciones y diálogos. OA 18 Escribir, revisar y editar su texto para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.

INDICADORES	Ptje. ideal	Ptje. obtenido
ESTRUCTURA DE TEXTO		
INICIO		
-Presenta los personajes	2	2
-Presenta el ambiente	2	0
-Se dan a conocer los acontecimientos	2	2
DESARROLLO		
-Se logra comprender el conflicto del texto de manera clara.	3	2
-Se incorporan diálogos entre personajes	2	2
-se presentan nuevos personajes: secundarios e incidentales.	2	2
-Se plantean descripciones de personajes y del ambiente.	3	0
DESENLACE		
-Se identifica la solución del conflicto generada por el protagonista	3	3
ESCRITURA		
El título del cuento se relaciona con la narración	2	2
El tema de la narración es coherente durante todo el relato	3	3
Se utilizan conectores que tales como (por eso, entonces, porque, finalmente, etc.)para dar cohesión a la narración	2	0
La redacción permite comprender con claridad la narración.	2	1
El texto cumple con su propósito comunicativo	2	1
El escrito contiene buena ortografía.	2	1
FORMATO		
Letra Calibrí tamaño 12	1	1
Word	1	1

Análisis:
- Objetivo: Análisis de los elementos de un cuento planteada
- Retroalimentación según:
  - Naturaleza: centrado en la tarea, proceso
  - Criterios evaluación: si está presente
  - Contenido: Enjuiciadora y descriptiva
  - Intención: Feedback
  - Estrategias: si entrega
  - Audiencia: Individual

Al realizar el análisis de las entrevistas y tareas desde las características del contenido en la retroalimentación escrita, prevalece la retroalimentación enjuiciadora (positiva o negativa) centrado en comentarios como “buen trabajo”, “excelente”, “muy bien la resolución de problemas”, donde mayoritariamente en los documentos analizados (Anexo n°7) , los comentarios tienen un carácter de refuerzo positivo o aprobación con gran

cantidad de cumplidos. Los comentarios con orientación a describir logros o entregar estrategias de mejoras no están presentes en las tareas revisadas.

4.3 Dimensión Componentes de una retroalimentación

Para el análisis de esta dimensión se estableció de guía lo que Sadler (1989, p.3) indica como componentes esenciales de una retroalimentación efectiva que los estudiantes deberían identificar en los comentarios recibidos por parte de sus profesores: 1)los objetivos, 2) los criterios para establecer una comparación y 3) estrategias para mejorar. A través de los relatos de las profesoras participantes y la observación de las tareas se intenta determinar si están o no presentes estos componentes.

4.3.1 Objetivos y comparación

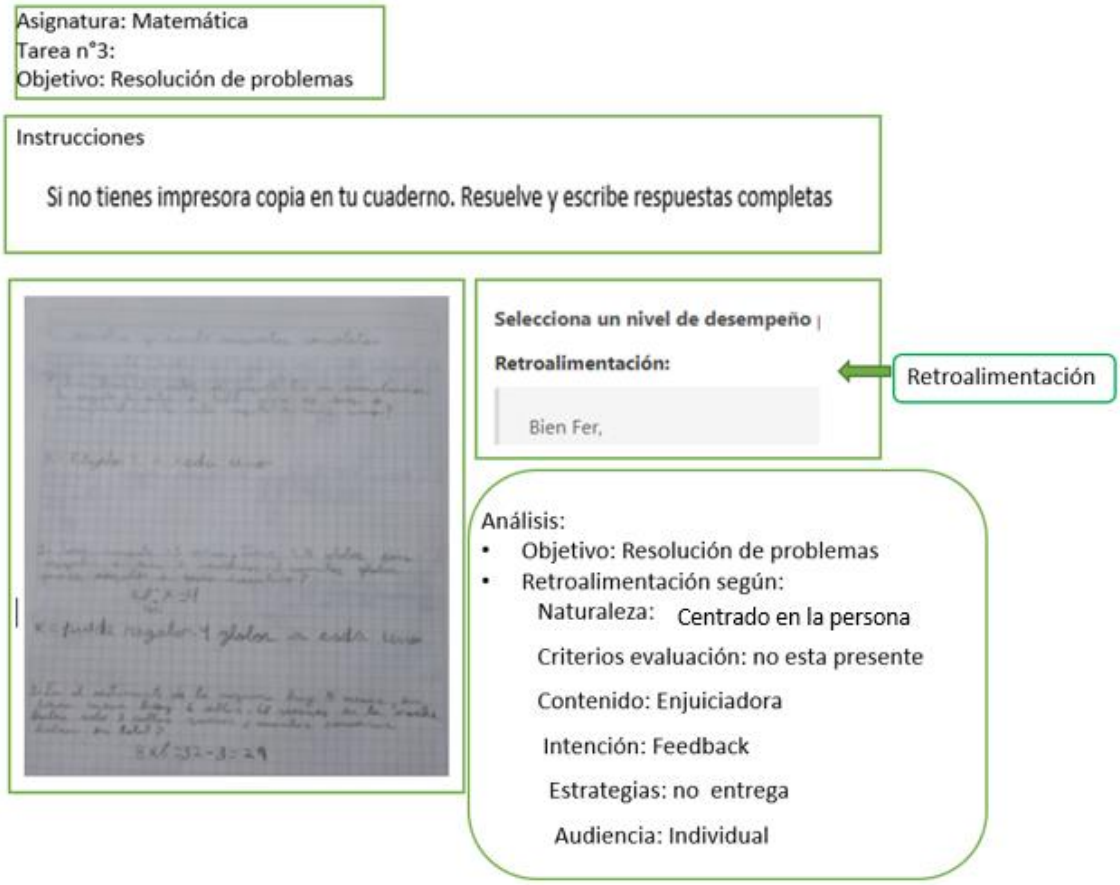
En las tareas observadas (Ver Anexo n°7) está presente la relación entre el objetivo de aprendizaje y las actividades o tareas encomendadas, sin embargo, no se informa a los estudiantes acerca de los criterios que permitan esclarecer lo que deben hacer para lograr el objetivo de aprendizaje, en qué punto están, cuánto avanzó y qué hacer para acortar esa brecha entre la tarea de evaluación realizada y el objetivo de aprendizaje, a excepción de la tarea n°18 (Ver Anexo n°7) que si bien, cuenta con una pauta de evaluación donde se establecen los indicadores que se deben cumplir para lograr el objetivo, corresponde a una evaluación calificada.

En el ejemplo presentado en la figura 4-5, se entregan instrucciones de ejecución, en ella está presente el objetivo, el comentario está centrado en la persona limitándose solo a indicar que está bien, no se presentan criterios de evaluación , no se especifica qué es lo logrado, ni entrega estrategias que podrían permitir mejorar o bien ser un andamiaje a la

próxima tarea. Lo observado en este ejemplo es similar a las demás tareas presentadas en el anexo n°7.

Figura 4-5

Ejemplo tarea n°3, con retroalimentación P.1



Además, las profesoras afirmaron que realizan evaluaciones de carácter formativo y sumativo, según sus respuestas:

> **P.1: "***Por el resultado de un instrumento de evaluación, por observación directa en el proceso".*

P.2: "*a través de las evaluaciones sumativas y formativas, sus productos, de los procesos que se comparte en la plataforma son formativas y me arroja una estadística".*

P.3*: "les pido que me den ejemplos de lo que entienden, pero con sus palabras y si lo pueden hacer es porque aprendieron".*

4.3.2 Estrategias

Respecto a la pregunta relacionada con la entrega de estrategias en las retroalimentaciones (Anexo n°6), las profesoras participantes declaran distintas acciones que apuntan al desarrollo de estrategias, pero no las incluyen en los comentarios de las tareas observadas en sus retroalimentaciones escritas, por lo que se podría suponer una falta de coherencia entre el discurso y la práctica. Algunas de las estrategias a las que hacen referencia son:

P.1: "*Pido que justifique su respuesta, que repita la pregunta, comparé si es pertinente a lo que se está preguntando".*

P.2: *"Es que ellos mismos se den cuentan de sus errores, y eso se hace recordando los pasos a seguir para que descubran cual es el paso que les falto para seguir con la estrategia".*

P.3: "*Buscando distintas formas de explicar las cosas, lo primero es que busco información sobre cómo llegar a algunos estudiantes con problemas de aprendizaje o bien que sea un poco más lento les pido que me den ejemplos de lo que entienden, pero con sus palabras y si lo pueden hacer es porque aprendieron".*

Dentro de este marco, se podría concluir que las profesoras comprenden que es importante entregar estrategias a los estudiantes para mejorar, sin embargo, en las tareas facilitadas no están presentes.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión de resultados y conclusiones

En este apartado se discuten los resultados encontrados para el presente estudio que tuvo como objetivo principal analizar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita las profesoras que se desempeñan en un contexto de educación municipal rural de una escuela en la Región Metropolitana.

En esta investigación, se logró comprender las concepciones de retroalimentación que tienen un grupo de profesoras y caracterizar sus prácticas concernientes al proceso de retroalimentación escrita. Además, se destaca que las entrevistas fueron el foco central de esta investigación ya que las mismas permitieron dar respuesta al primer objetivo específico "Identificar los conceptos de retroalimentación escrita que tienen las profesoras de aula de una escuela municipal rural de la Región Metropolitana", y al segundo objetivo específico "Describir los propósitos de la retroalimentación escrita, señalados por los profesores de una escuela municipal rural". Simultáneamente también se analizaron un grupo de tareas que junto a las entrevistas respondieron al tercer objetivo específico "Describir las prácticas de retroalimentación escrita realizadas por los profesores de aula de una escuela rural municipal" y el último objetivo "Categorizar los elementos de la retroalimentación escrita identificados, en elementos facilitadores y elementos obstaculizadores respecto de cómo llevan a cabo la retroalimentación de una escuela municipal rural" pertenecientes a la región Metropolitana.

5.1.1 Comprensión del concepto retroalimentación de profesoras y equipo directivo

De las respuestas entregadas por las profesoras y miembros del equipo directivo, se desprende su acuerdo respecto al impacto positivo o negativo que puede tener la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Hattie & Timperley. 2007). Esta perspectiva que relatan de manera conjunta, manifiesta un enfoque formativo del uso de la retroalimentación, pues la interpretan como una instancia que permite al estudiante moverse de un punto hacia otro y así lograr una modificación en la conducta (Sadler, 1989) para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto.

Un descubrimiento significativo del análisis de los datos, son las distintas perspectivas de la conceptualización sobre retroalimentación que surgen de los participantes de la misma escuela. Si bien las distintas posturas presentes demandan lo importante de la retroalimentación en distintas etapas del aprendizaje y además reconocen que un comentario escrito con descuido más que ayudar en el aprendizaje lo obstaculiza , sus prácticas de evaluación están asociados a la verificación y certificación de los contenidos, por lo que favorecen la memorización y repetición, convirtiéndose en un obstáculo más que en un apoyo para el aprendizaje (Prieto & Contreras, 2008, p. 248-249).

Por lo anterior, es posible suponer que la retroalimentación es percibida por las profesoras y miembros del equipo directivo, desde un paradigma de evaluación formativa. Así lo plantea también el Ministerio de Educación (2018):

> *La evaluación cumple principalmente un propósito formativo en la medida en que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de sus desempeños se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Sin embargo, aun cuando existe una tendencia hacia la evaluación formativa, en ciertas declaraciones realizadas por las docentes y jefa de UTP se esboza una tensión entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, sobre la base de que la retroalimentación es efectiva cuando los comentarios producen cambios conducentes a la mejora en el estudiante (Sadler, 1989). También se ha verificado, que los comentarios en una evaluación calificada no podrían ser considerados como retroalimentación, puesto que implicaría que ya no tendría sentido para el estudiante hacer algo porque ya no podría modificar su nota, a menos que se le entregara una nueva instancia para mejorar. En este punto, surge la paradoja entre la conceptualización de retroalimentación que tienen las docentes y sus prácticas de retroalimentación escrita, observadas en las tareas facilitadas para el estudio, pues en su discurso, al igual que lo planteado por White (2007), afirman que la retroalimentación debe ser constante para los estudiantes, para mejorar su desempeño en el instante o bien en una próxima oportunidad, de otra forma seria poco efectivo, además manifiestan, que con la retroalimentación el estudiante puede confirmar su aprendizaje, agregar nuevos conceptos o bien corregir en caso de ser necesario (Winne & Butler, 1994, citado en Zepeda, 2018, p. 127). Aun así, sus comentarios se enfocan en indicar qué tan bien o no fue realizada la tarea, por lo que, se observa más una tendencia a la corrección que a una retroalimentación efectiva.

Un aspecto relevante de estos hallazgos, es que las docentes podrían estar utilizando modelos de retroalimentación poco efectivas donde el error no estaría siendo utilizado como un insumo para ayudar al estudiante a movilizarse hacia adelante desde un lugar del aprendizaje a otro (Anijovich, 2011), más bien, las profesoras lo ven como un indicador que permite visualizar conductas que son necesario erradicar y desde sus concepciones que en sí mismas poseen una tensión entre el rol de la retroalimentación y las evaluaciones de carácter sumativo, en efecto, predominan en un enfoque de evaluación tradicional (Meckes, 2018).

Aunque los participantes en su mayoría están alineados respecto a su comprensión sobre la retroalimentación, los descubrimientos de este estudio permiten identificar un tema pendiente que involucra un cambio de paradigma desde un modelo “evaluativo

tradicional" a un modelo de "evaluación formativa" lo cual implica posicionar la retroalimentación como una práctica que tiene una influencia positiva y sostenida en el aprendizaje , es decir, preparar a los estudiantes para que aprendan de manera prospectiva, en sus vidas y carreras incluso después de terminada su educación formal (Boud & Molloy, 2013) .

La desarticulación presente entre lo que las profesoras declaran y sus prácticas de retroalimentación según lo analizado en este estudio, evidencian los límites poco claros en el área de evaluación formativa y sumativa, lo cual puede estar influenciado por la falta de formación continua en temáticas relacionadas con la evaluación de aprendizajes, lo que a su vez implicaría, profesoras susceptibles de cometer errores al momento de enseñar y evaluar por lo que se evidencia la necesidad de formación continua en esta área (Meckes et al., 2018, p. 16).

A la luz de los antecedentes planteados, se concluye que la concepción de retroalimentación escrita que tiene las profesoras participantes y la jefa de UTP, se asocia a una corrección de tareas (Contreras et al. 2019; Meckes, 2018) enfocada a informar a los estudiantes sobre sus aciertos y errores, además, creen que los elogios son necesarios para motivar y comprometer al estudiante con su propio aprendizaje (Mandel & Burnett, 2010, p.4) por lo cual valoran las cualidades personales por sobre el desempeño de la tarea.

Por lo anterior, las profesoras y equipo directivo de la institución educativa, podrían unificar criterios sobre el concepto y usos de la retroalimentación escrita con el propósito de establecer un modelo que los oriente. Esto considerando que sus respuestas, evidencian que comprenden la retroalimentación como una instancia formativa para apoyar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

5.1.2 Tipos de retroalimentación que utilizan

Según Black y Dylan Wiliam (1998) una de las problemáticas que se presentan en la práctica de evaluación dentro del aula es “El marcado suele ser concienzudo, pero a menudo no ofrece una guía sobre cómo se puede mejorar el trabajo” lo cual se visualiza en las tareas facilitadas para el estudio. También se puede indicar que las profesoras comprenden la retroalimentación como una instancia de acompañamiento al estudiante, en la cual declaran que el estado emocional y la motivación son un factor que se debe considerar en todo momento, cayendo en el exceso de elogios, lo que resulta no ser efectivo en el aprendizaje de los estudiantes (Mandel & Burnett, 2010; Hattie & Timperley. 2007), es decir, realizan una retroalimentación centrada en la persona, siendo mínimos los comentarios asociados al proceso que se orientan hacia las habilidades y estrategias (Meckes, 2018, p.47) que permitan al estudiante llegar al término de la tarea de manera satisfactoria.

La intención de los comentarios se concentra en responder la pregunta ¿cómo voy?, ¿dónde estoy? (Hattie & Timperley. 2007) indicando el avance en que se encuentra la actualidad de la tarea evaluada destacando lo bien realizado.

Desde los contenidos, se pueden establecer su carácter enjuiciador (Tunstall & Gipps, 1996), dando prioridad a la corrección de la tarea.

En resumen, se distingue una retroalimentación mayoritariamente centrada en la persona, destacando características personales de los estudiantes, el contenido de los comentarios es enjuiciador indicando aprobación, la presencia de estrategias es nula.

Dado lo anterior en base a los datos recolectados para el estudio, se ratifica esa incongruencia entre el discurso de lo que se considera una retroalimentación escrita efectiva y lo que se hace en la práctica.

5.1.3 Elementos presentes en la retroalimentación

En esta sección se concluye que los profesores pueden realizar acciones que facilitan o bien obstaculizan la entrega de una retroalimentación efectiva que debiera ser bidireccional, es decir, para y entre alumnos y profesores , las cuales se enmarcan en la presencia de objetivos, criterios y estrategias (Sadler, 1989), que en conjunto ayudan a generar un entorno de aprendizaje donde la retroalimentación se posiciona desde una visión multidimensional (Shute, 2008) que considera el contexto, la naturaleza del estudiante y la calidad del mensaje y así todo en su conjunto fomenten la autorregulación del estudiante (Boud & Molloy, 2013).

Usando como guía lo planteado por Sadler (1989) se podría indicar que las tareas facilitadas para el estudio tienen relación con el objetivo de la clase propuesto, aunque, las profesoras participantes no informan los criterios de evaluación de las tareas a menos que sean calificadas, la entrega de estrategias para implementar mejoras es mínimas aun cuando lo declaran en su discurso cómo un elemento que debe estar presente en la retroalimentación efectiva que "consideraría la aclaración de los estándares, la retroalimentación continua dirigida y la facilitación de prácticas de autoevaluación". (Brooks, Carroll, Gillies & Hattie, 2019, p.6).

Cabe destacar, que las tareas seleccionadas para el análisis cumplían con tener un objetivo que suponía el desarrollo de habilidades de orden superior, no obstante, la calidad de las tareas, las cuales quizá no representan un desafío para los estudiantes o bien no son exigentes desde un punto de vista cognitivo (Black, 2004) implicaría una retroalimentación centrada en revisar y corregir errores no danto paso a una mayor reflexión sobre tareas más complejas (Meckes, 2018, p. 7), por lo tanto, la falta de criterios de evaluación y entrega de estrategias en las retroalimentaciones escritas facilitadas para el presente estudio, podrían estar influenciadas por la calidad de las tareas.

Se concluye, que muchas de las acciones que estarían realizando las profesoras participantes son recomendables no hacerlas por representar acciones obstaculizadoras (Shute, 2008) como el exceso de elogios, la entrega de pistas que terminan entregando la respuesta correcta, comentarios que podrían desalentar al estudiante o bien comentarios que no se relaciona con el objetivo de la tarea. Lo anterior se podría evitar quizás si los estudiantes conocieran los objetivos, los criterios o estándares de evaluación y estrategias que ayuden a mejorar (Sadler ,1989) y que den paso a una retroalimentación sostenible que según Boud & Molloy (2013) consta de cuatro características: 1) Estudiantes consientes sobre el desempeño de una tarea de calidad , 2) Procesos de retroalimentación donde los estudiantes desarrollen las capacidades de monitorear y evaluar su propio aprendizaje, 3) Mejorar las capacidades de los estudiantes para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y 4) Diseñar tareas de evaluación que den paso a la participación de los estudiantes a lo largo de diferentes etapas de la tarea.

5.2 Alcances

Los hallazgos indican que las profesoras participantes reconocen la importancia de la retroalimentación escrita sobre el desempeño de las tareas de los estudiantes para provocar una modificación de acciones y resultados de aprendizaje (Shute, 2008. Citado en Brooks et al. 2019) pero aun así sus conceptos y prácticas de retroalimentación están influenciadas por el paradigma tradicional de evaluación (Meckes, 2018, p.7). Esto podría provocar un impacto contrario al que se espera, por lo cual, se requeriría un cambio de paradigma de lo "evaluativo" a lo "formativo", es decir, entregar herramientas a los estudiantes que van más allá de prepararlos para rendir una prueba, implica ayudarlos a enfrentar situaciones donde sean capaces de fijarse metas y planificar lo que necesitan para lograrlo incluso en situaciones distintas a la de la educación formal (Boud & Molloy, 2013) .Para lo anterior es necesario el perfeccionamiento de las prácticas docentes. Por lo tanto, surge la necesidad de aunar criterios sobre que entenderá la comunidad educativa por retroalimentación escrita efectiva y desde esa base modelar e implementar un modelo efectivo usando cómo guía el modelo de Hattie & Timperley (2007) considerando la tipología del contenido de la retroalimentación según Tunstall & Gipps, (1996), con el propósito de generar cambios en las prácticas de retroalimentación escrita efectiva que posicione a los estudiantes en un rol activo en el proceso de evaluación y que puedan ser aplicadas en la sala de clases.

5.3 Limitaciones del estudio

Durante el desarrollo del estudio emergieron obstáculos en el área metodológica referente a la recolección y análisis de los datos que se detallan a continuación:

Sujetos de estudio. Resulta importante mencionar que el grupo de profesoras que participó del estudio es pequeño y no representan al total de las profesoras de la escuela, por lo cual

no se pueden realizar generalizaciones con los resultados obtenidos, pero sí pueden ser utilizados en la orientación de futuros estudios.

Recolección de datos. Los datos fueron recogidos por medio de entrevistas semiestructurada, tareas con retroalimentación escrita realizada por las profesoras participantes y aplicada a los estudiante y un formulario de Google. La limitación surge desde las siguientes problemáticas:

1) La cantidad de tareas recolectadas fue reducida, pues, producto de la crisis sanitaria, las clases cambiaron a modalidad online y la entrega de esta se realizó por medio de la plataforma lirmi.
2) Baja asistencia a clases online, también provoco tener una cantidad reducida y poco variada de tareas con retroalimentación.
3) El formato de las entrevistas fue online, lo que podría haber influido en el tipo de respuesta, pues se da en un contexto de pandemia que en ese momento los participantes no estaban familiarizados.

Por otra parte, las profesoras participantes realizaron retroalimentación escrita por un medio al cual no estaban adaptadas por lo que podría haber influido en sus prácticas y competencias en el área.

Análisis de datos. Por último, el análisis de datos solo consideró la perspectiva y ejecución realizada por una de las partes, los profesores, dejando de lado la opinión de los estudiantes que recibieron la retroalimentación, por lo que queda abierto el indagar sobre cómo perciben la retroalimentación escrita los estudiantes y el uso que ellos le dan a la información recibida.

5.4 Proyecciones del Estudio

En el transcurso de la investigación surgieron distintas aristas que resultan potenciales para futuras líneas de investigación, las cuales podrían utilizar la información recabada en el presente estudio como base.

Los futuros estudios, podrían representar una mejora en el área de evaluación formativa en la escuela investigada y en otras de similares características, desde esta perspectiva se puede a) indagar sobre las intenciones que mueven a las profesoras a utilizar distintos tipos de retroalimentación para lograr una mayor comprensión sobre sus prácticas evaluativas con el fin último de movilizar a los estudiantes en sus aprendizajes; b) propiciar el desarrollo de competencias en los profesores en la implementación y uso de retroalimentación escrita efectiva para lograr un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes; y c) profundizar el potencial de la escuela rural como lugar privilegiado para la retroalimentación efectiva y personalizada.

Finalmente, la presente investigación es parte de la finalización de un Programa de Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes, por lo cual se espera sea una contribución al mejoramiento de las prácticas evaluativas docente, entendiendo que la evaluación es una de las responsabilidades más críticas de los profesores (Mertler & Campbell, 2015. Citado en Meckes et al., 2018). Por lo anterior, es necesario que el profesor tome un rol de profesional reflexivo y crítico de su desempeño, y que busque constantemente mejores herramientas para tomar decisiones relacionadas a su quehacer pedagógico, con el fin de establecer en su trabajo acciones que permitan responder a los cambios constantes del contexto educativo, con el fin último de lograr aprendizajes en los estudiantes. Por lo tanto, resulta indispensable poder unificar un concepto de retroalimentación escrita para los profesores, en este caso, en un contexto de escuela rural, que les permita aprovechar sus características y en el futuro les proporcione una potencial base privilegiada para una retroalimentación más efectiva aplicada en el aula.

CAPÍTULO VI. ANEXOS

Anexo n°1: Plan de Estudio 2018

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN PLAN DE ESTUDIO 2018

EDUCACIÓN BÁSICA

1° a 6° Básico

Plan de Estudio 1° a 4° básico	Horas anuales		Horas semanales	
Asignatura	**Con JEC**	**Sin JEC**	**Con JEC**	**Sin JEC**
Lenguaje y Comunicación	304	304	8	8
Matemática	228	228	6	6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	114	114	3	3
Artes Visuales	76	76	2	2
Música	76	76	2	2
Educación Física y Salud	152	114	4	3
Orientación	19	19	0,5	0,5
Tecnología	38	19	1	0,5
Religión	76	76	2	2
Ciencias Naturales	114	114	3	3
Sub total tiempo mínimo	1197	1140	31,5	30
Horas de libre disposición	247	0	6,5	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

- Tabla construida en base a Decreto N° 2960 de 2012

Plan de Estudio 5°y 6° básico	Horas anuales		Horas semanales	
Asignatura	**Con JEC**	**Sin JEC**	**Con JEC**	**Sin JEC**
Lenguaje y Comunicación	228	228	6	6
Matemática	228	228	6	6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	152	152	4	4
Artes Visuales	57	38	1,5	1
Música	57	38	1,5	1
Educación Física y Salud	76	76	2	2
Orientación	38	38	1	1
Tecnología	38	38	1	1
Religión	76	76	2	2
Idioma Extranjero: Inglés	114	114	3	3
Ciencias Naturales	152	114	4	3
Sub total tiempo mínimo	1216	1140	32	30
Horas de libre disposición	228	0	6	0
Total tiempo mínimo	1444	1140	38	30

- Tabla construida en base a Decreto N° 2960 de 2012

7° y 8° Básico

Plan de Estudio 7° y 8° Básico	Horas anuales		Horas semanales	
Asignatura	**Con JEC**	**Sin JEC**	**Con JEC**	**Sin JEC**
Lengua y Literatura	228	228	6	6
Matemática	228	228	6	6
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	152	152	4	4
Artes Visuales y Música	114	76	3	2
Educación Física y Salud	76	76	2	2
Orientación	38	38	1	1
Tecnología	38	38	1	1
Religión	76	76	2	2
Inglés	114	114	3	3
Ciencias Naturales	152	152	4	4
Sub total tiempo mínimo	1216	1178	32	31
Horas de libre disposición	228	76	6	2
Total tiempo mínimo	1444	1254	38	33

- Tabla construida en base a Decreto N° 628 y modificación N° 1265 de 2016

Anexo n°2: Extracto del PEI (Proyecto Educativo Institucional)

II. PROPÓSITOS Y SENTIDOS DEL ESTABLECIMIENTO

b) Definiciones referenciales de los actores de la comunidad educativa

Profesoras con las siguientes habilidades y competencias:

- Capaces de potenciar la habilidad de los estudiantes.
- Con altas expectativas de todos sus educandos.
- Preparados académicamente.
- Mediadores de procesos.
- Exigentes en su quehacer pedagógico.
- Consecuentes, alegres, creativos, resilientes e inclusivos.
- Con capacidad para trabajar en equipo.
- Con alto sentido de la crítica y reflexivos.
- Profesoras participativos del cuidado medio ambiental

Se describen los principales roles y funciones de los estamentos que componen la comunidad escolar.

DIRECCIÓN: corresponde a la Dirección liderar a la comunidad educativa ha- cia el logro de las metas y objetivos establecidos por el Ministerio de Educa- ción y por el particular Proyecto Educativo Institucional. Es su rol planificar, organizar, supervisar, evaluar y retroalimentar las múltiples actividades vin- culadas a los procesos técnico pedagógicos y administrativos, propiciando un ambiente estimulante para el trabajo personal y colectivo, velando por el fiel cumplimiento de las normativas ministeriales legales y contractuales v i- gentes.

UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA: la jefatura técnica tiene como función pla- nificar, organizar, monitorear, evaluar y retroalimentar el cumplimiento de planes y programas, talleres, planificaciones, evaluaciones y adecuaciones curriculares, así como sugerir métodos, técnicas, tipos de evaluación, uso de material alternativo, innovaciones metodológicas y uso de TIC`s, con el fin de elevar el nivel de logro de los aprendizajes, dentro del el Marco para la Buena Enseñanza. Debe, además, coordinar el trabajo del CRA y Enlaces.

PROGRAMA DE INTEGRACIÓN: Instancia que asegura la atención a la diversi- dad en el contexto educativo del establecimiento.

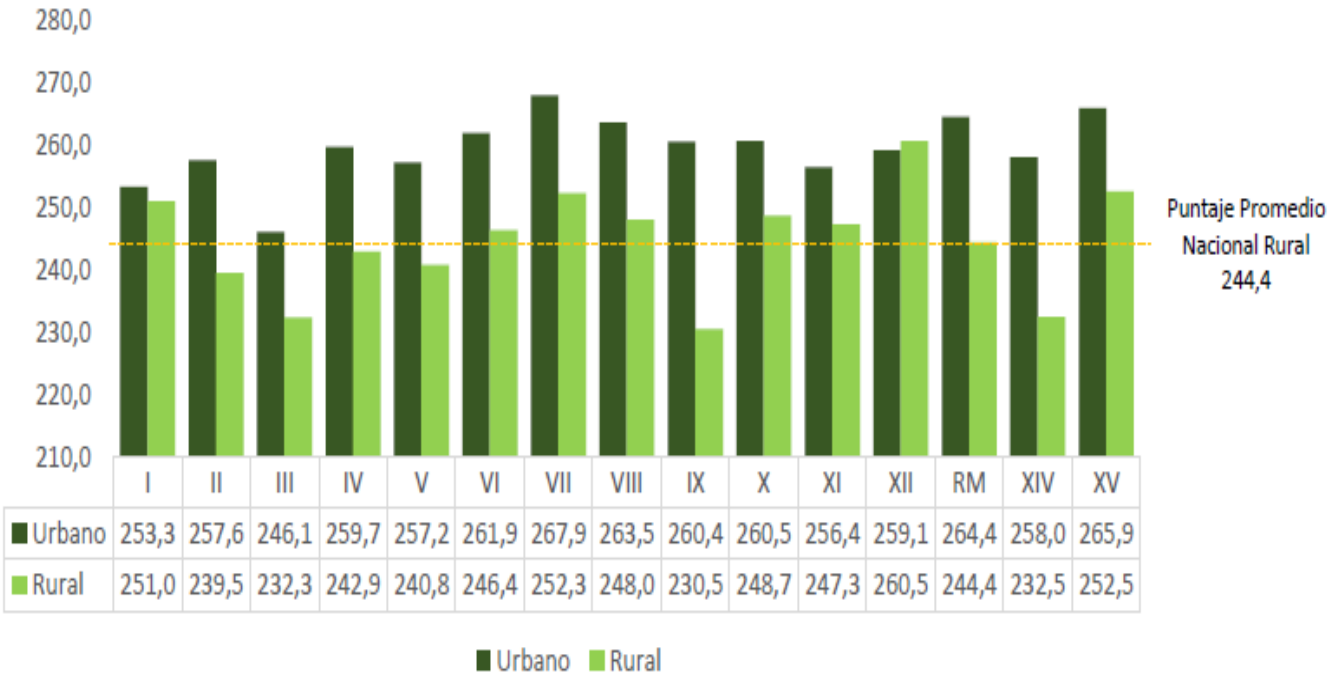
PROFESORAS: las funciones profesoras están definidas por el Estatuto Profesora y descritas en el Marco para la Buena Enseñanza. Es función de los profesoras sintetizar en los diseños de enseñanza todo su conocimiento y experiencia relativos al diagnóstico, estilos de aprendizaje, planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación del proceso educativo, con el fin de mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes.

Anexo n°3: Horario de Clases en Pandemia

NOMBRE						
CARGO				HORAS CONTRATO		
Hora	Horario	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	8:30 a 9.15					
2	9:15 a 10:00					
3	10:20 - 11:05		7º básico 8º básico	5º 6º Tecnología	5º 6º Historia	
4	11:05 – 11:50		Retroalimentación		Retroalimentación	5º 6º Orientación
5	12:10 – 12:55		5º básico 6º básico		5º 6º artes	
6	12:55 – 13:40		Retroalimentación			
7	14:30-15:15		2º básico Retroalimentación			
8	15:15 – 16:00 hrs		1º básico Retroalimentación			
		Consejo de profesores				

Anexo n°4 Comparación Puntaje SIMCE

Gráfico 1. Comparativo del puntaje promedio SIMCE en Matemática según zona geográfica del establecimiento y región, Año 2015.



	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM	XIV	XV
Urbano	253,3	257,6	246,1	259,7	257,2	261,9	267,9	263,5	260,4	260,5	256,4	259,1	264,4	258,0	265,9
Rural	251,0	239,5	232,3	242,9	240,8	246,4	252,3	248,0	230,5	248,7	247,3	260,5	244,4	232,5	252,5

Fuente; .OES.(2015).Comparativo del puntaje promedio SIMCE en Matemática según zona geográfica del establecimiento y región. Grafico. Recuperado de http://oes.ufro.cl/

Anexo n°5: Resultados Simce (2016-2018), Nacional, Región Metropolitana y comunal

	4° básico						6° básico					
	2016		2017		2018		2015		2016		2018	
	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
Promedio Nacional	267	262	269	261	271	260	247	251	249	252	250	251
Metropolitana de Santiago	268	266	270	264	272	263	248	258	250	257	251	255
Promedio Comunal	247	237	257	254	260	244	217	214	232	227	221	223

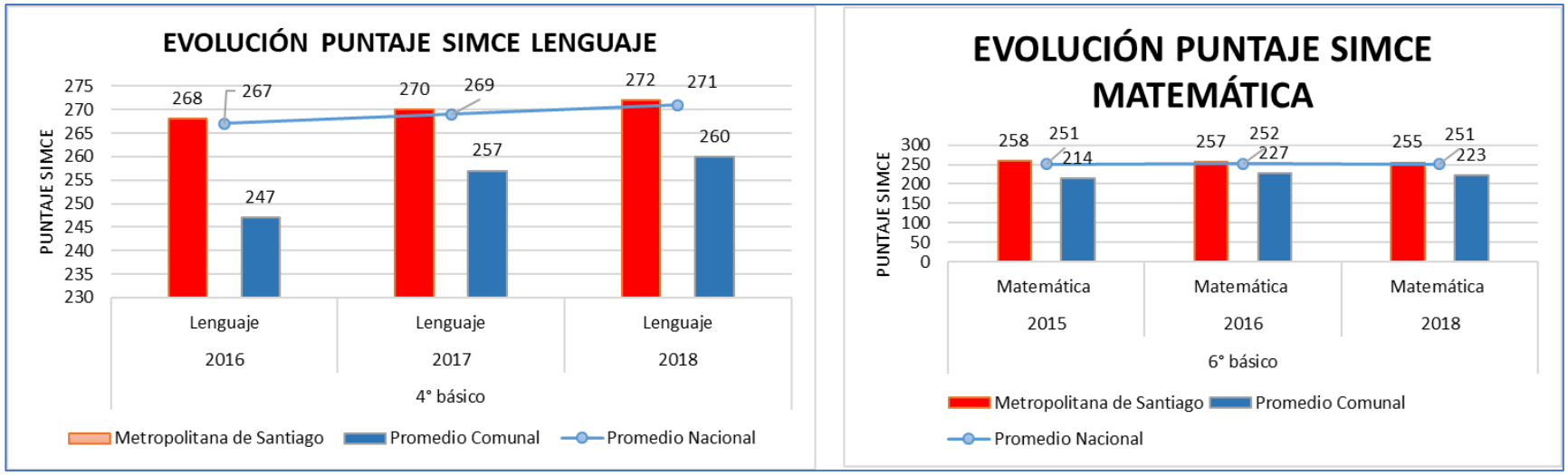


Gráfico 1. Fuente Mineduc 2020, elaboración propia. Evolución puntaje Simce Lenguaje y Matemática

Resultados Simce (2016-2018), Colegios Municipales, Comuna San José de Maipo

	4° básico						6° básico					
Escuela	**2016**		**2017**		**2018**		**2015**		**2016**		**2018**	
	Lenguaje	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**	**Lenguaje**	**Matemática**
Escuela A	228	216	240	239	252	247	257	234	246	227	194	212
Escuela B	265	271	253	265	240	240	264	241	193	195	232	228
Escuela C	S/D	S/D	S/D	S/D	281	235	205	S/D	212	202	S/D	S/D
Escuela D	261	252	259	256	255	230	200	204	223	235	232	234
Escuela E	230	216	263	257	236	230	192	196	247	254	206	207
Escuela F	231	219	272	266	283	280	221	210	260	244	237	226
Escuela G	268	249	253	240	273	245	177	200	240	230	223	233
Promedio Comunal	**247**	**237**	**257**	**254**	**260**	**244**	**217**	**214**	**232**	**227**	**221**	**223**

Resultados Simce (2016-2018), Colegios Municipales, Región Metropolitana.

Los nombres de las escuelas fueron cambiados por cumplimiento de plan ético del resguardo de confidencialidad.

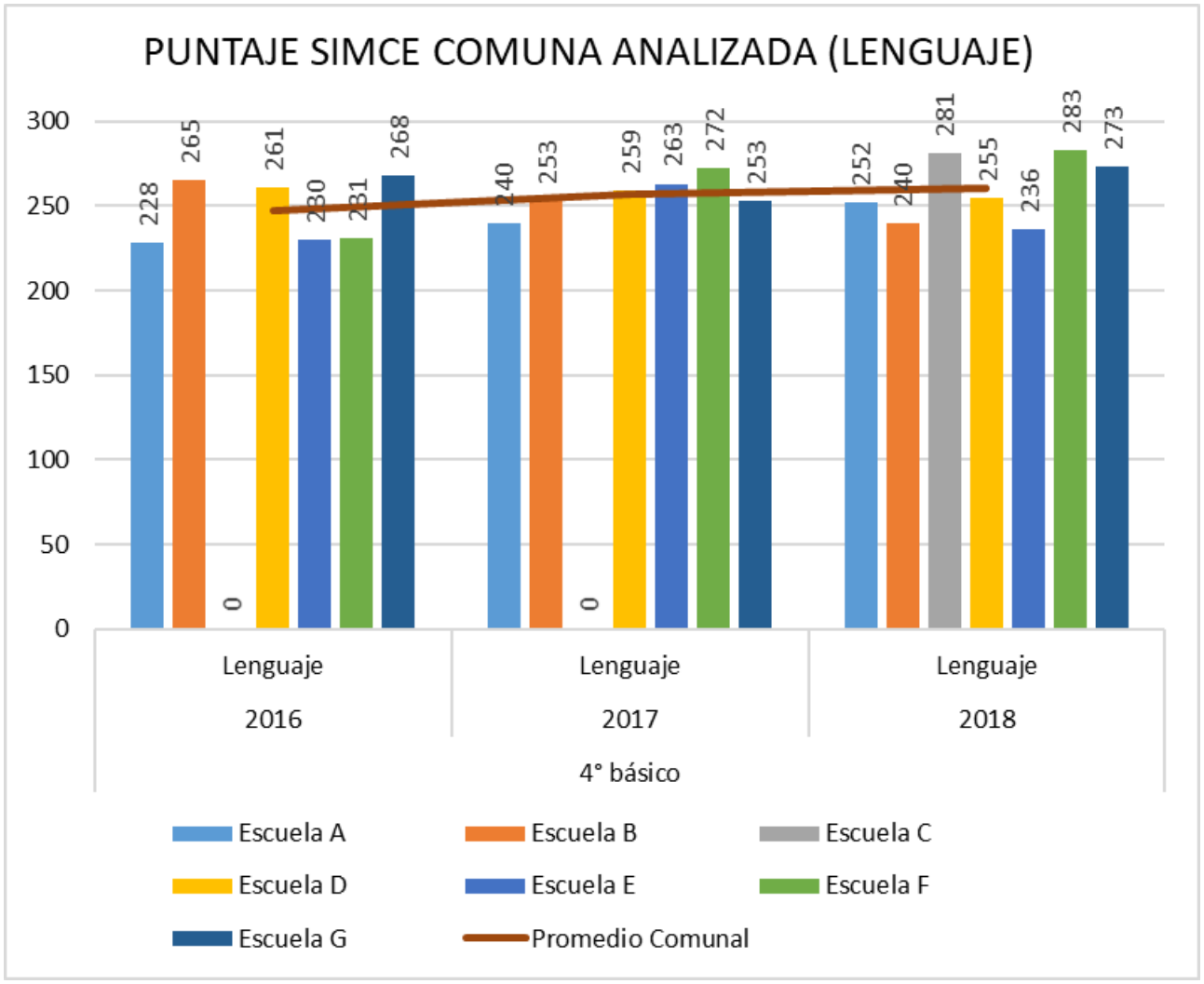


Gráfico 2. Fuente Minedu 2020, elaboración propia. Puntaje Simce Comuna Analizada Lenguaje

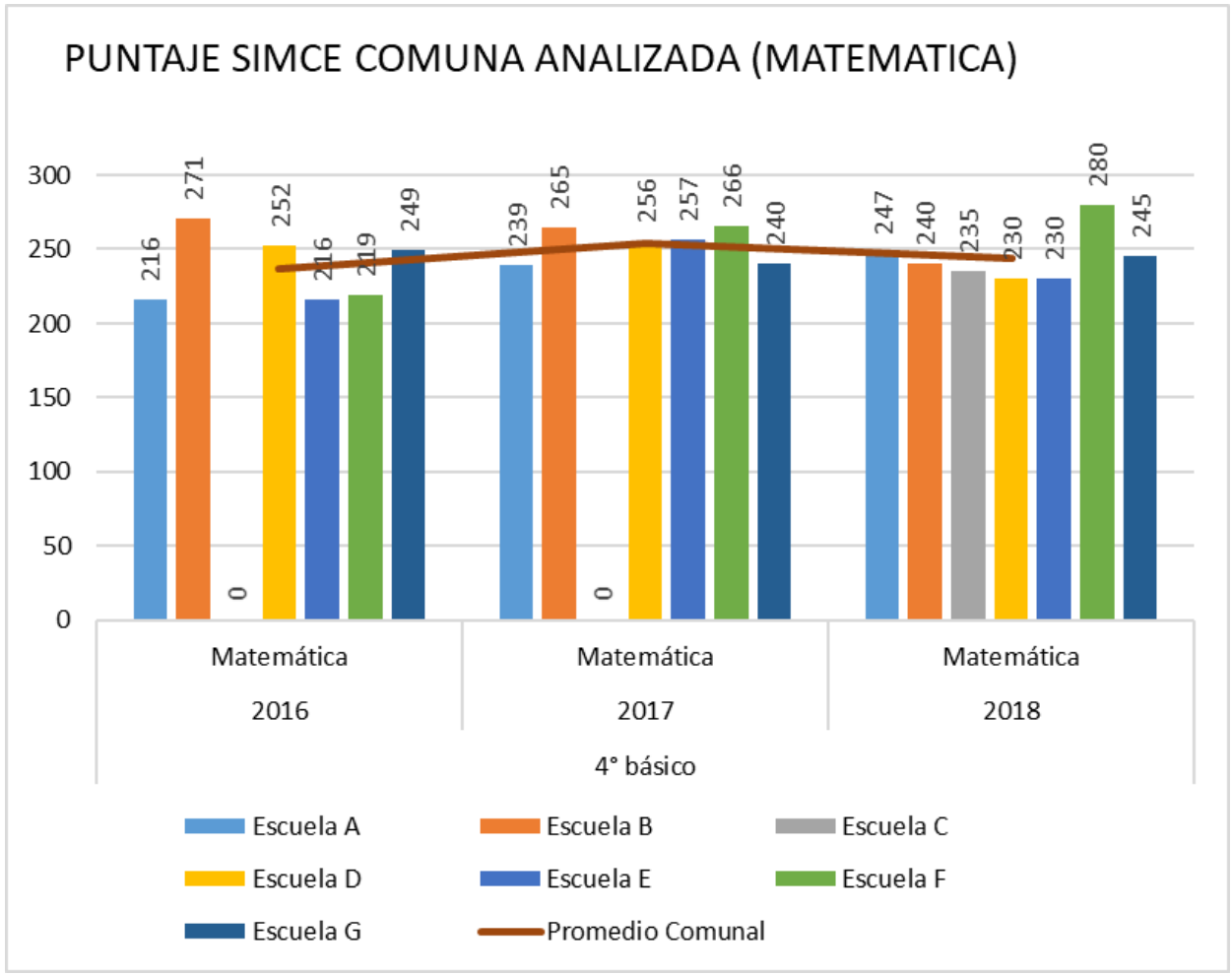


gráfico 3. Fuente Minedu 2020, elaboración propia. Puntaje Simce Comuna Analizada Matemática

Anexo n°6: Transcripción de Entrevistas

Profesora n°1

1. ¿De qué manera(s) comunicas a los estudiantes cómo van con sus aprendizajes? ¿Cómo los ayudas a progresar?

Uff…De varias formas de manera oral en las clases online, diariamente, con observaciones positivas, alentándolos a seguir perseverando, destacando sus capacidades, revisando sus tareas enviadas a la plataforma lirmi y hay les escribo comentarios sobre sus respuestas destacando sus logros y avances. Debemos ser cuidadosos con lo que decimos o escribimos, lo que digamos a los niños influye en sus respuestas y en cuanto aprendan

2. ¿Qué haría si observa que algún estudiante no está logrando lo esperado en una tarea o actividad?

Lo que hago es indagar si está pasando por un mal momento, les pregunto cómo están, como van las cosas en la casa, si tomaron desayuno, preguntas de ese tipo, luego de averiguar la dificultad, volver a explicar, que él me explique que ha comprendido, que otro compañero apoye con sus palabras

3. ¿Qué haría usted si un estudiante entrega una respuesta inesperada o incorrecta en una actividad o tarea? (ESTRATEGIA)

suele pasar, pido que justifique su respuesta, que repita la pregunta, comparé si es pertinente a lo que se está preguntando. Pido ayuda al grupo, si están de acuerdo con su compañero. Es en general eso que pido. Luego corrijo y les muestro cual es la respuesta correcta.

4. - ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes aprenden en su clase?

En general por observaciones directa, expresiones, preguntas y respuesta por parte de los estudiantes, por evaluación constante

5. ¿Cómo y cuándo informa el progreso de los estudiantes, al resto de los profesores, apoderados o equipo directivo?

Una vez conocido el grupo curso, al equipo directivo, profesores en instancias formales, consejo de prof, reflexión pedag, si hay situaciones complejas, informo en el momento para buscar

remediarles. A los padres, a medida que avanza el proceso, tanto para felicitarlos o para pedir apoyo en las dificultades

6. ¿De qué forma da a conocer los errores más comunes en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes

De forma oral por lo general en las clases presenciales, ahora por la pandemia son en general de manera escrita.

7. ¿cómo logras saber que tanto se acercó tu estudiante al logro de aprendizaje?

Por el resultado de un instrumento de evaluación, depende de la nota que obtenga. También por observación directa en el proceso, en la entrega de trabajos o disertaciones.

8. ¿Qué haría para que sus estudiantes logren lo esperado en la actividad o producto de la tarea de la clase?

actividades entretenidas, en la medida que se pueda, diversificar el espacio clase, (usar entorno), motivación constante

9. ¿Cuáles son los errores más comunes que se presentan en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes?

En lenguaje redacción confusa, errores de ortografía, explicaciones breves y poca clara, en matemáticas falta de desarrollo y errores de cálculos por no saber las tablas de multiplicar. En ocasiones respuestas incoherente a la pregunta, Más o menos eso

Profesora n°2

1. ¿De qué manera(s) comunicas a los estudiantes cómo van con sus aprendizajes? ¿Cómo los ayudas a progresar?

En un comienzo yo lo hacía de manera verbal, después ya lo hacía por mensaje de WhatsApp en un sentido inicial por cómo hacemos las clases hoy en día, también después realizamos la retroalimentación oral o mostrando como se hacen las cosas usando video o video llamadas y lo que hago ahora es por escrito como usamos la plataforma lirmi, mediante ese medio donde es necesario dejar los comentarios escritos como evidencia para los estudiantes y para nosotros los profesores, pero igual algunos estudiantes aún me mandan sus trabajos por WhatsApp y los retroalimento por ese medio y eso es más rápido.

2. ¿Qué haría si observa que algún estudiante no está logrando lo esperado en una tarea o actividad?

En esos casos voy utilizando diferentes metodologías, buscando distintas formas de explicar las cosas, lo primero es que busco información sobre cómo llegar a algunos estudiantes con problemas de aprendizaje o bien que sea un poco más lento, yo busco la forma de llegar a él para poder abordarlo, busco muchos elementos audiovisuales desde lo visual, lo motriz lo que es lo concreto a llevarlo a lo que es no sé... algo más simbólico, trato de utilizar todos los elementos que tengo a mi alrededor, en la retroalimentación trato de llevarlo de una forma formal en un comienzo desde un ámbito positivo, porque ¿Qué sacamos con decir lo malo que hacen los niños?

3. - ¿Qué haría usted si un estudiante entrega una respuesta inesperada o incorrecta en una actividad o tarea? (ESTRATEGIA)

la motivación es lo más importante, y trato de no desmotivarme yo, sino ¿qué puedo esperar de los niños?, busco material, videos todo lo que pueda ayudar al estudiante a darse cuenta de su error

Si doy un comentario poco asertivo puedo perder la atención del estudiante e incluso puedo hacer que nunca más quiera aprender en mi caso las ciencias

busco como orientar y buscar la manera que se dé cuenta del error que ha cometido, de ahí volver a comenzar o utilizar ese mismo error para ir reorientando para que llegue al resultado.

Siempre me acuerdo de una profesora de la universidad de matemática que nos decía… nos preguntaba, ¿y qué pasaría si el resultado fuera otro?, ¿podría ser otro el resultado?, entonces ella nos daba ese desafío, nos despertaba esa inquietud de ir descubriendo. Siempre me acuerdo mmmm… en el tema de ciencias naturales con el tema de las mezclas homogéneas que se dio en 7° básico a principio de año, a una estudiante le costó mucho y no había caso que entendiera porque le faltaban contenidos que eran del año anterior, en la actividad hacia todo bien y al final

se equivocaba, entonces busque la forma de explicarlo con una receta, de eso concreto llegamos al concepto abstracto esa actividad fue a través de una video llamada y por la plataforma le escribí preguntas que hicieron que notara su error.

Yo: Entonces no era que la estudiante no estaba aprendiendo, más bien aprendía de una manera diferente

P.3: Eso mismo, ella se dio cuenta solita de cómo se hacia la actividad. Ella se dio cuenta que no era algo que ella no pudiera hacer, solo tenía que hacerlo de manera diferente.

4. - ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes aprenden en su clase?

Una por el lado de la motivación, además siempre les pido que me den ejemplos de lo que entienden, pero con sus palabras y si lo pueden hacer es porque aprendieron, me gusta usar algo que sea lúdico y cotidiano a los chiquillos.

5. ¿Cómo y cuándo informa el progreso de los estudiantes, al resto de los profesores, apoderados o equipo directivo?

Depende de cómo me entregan las tareas los estudiantes, los que las entregan por la plataforma yo les reviso hago los comentarios y les llega a ellos y los apoderados los deben ver junto con sus pupilos yo creo. A los directivos nunca les digo o se ha presentado esa instancia de hablar sobre cómo van los niños en sus progresos de aprendizaje

6. ¿De qué forma da a conocer los errores más comunes en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes

Yo voy punto por punto de la actividad, un ejemplo fue en una tarea que tenían que nombrar el sistema respiratoria para la clase de ciencias naturales, entonces nombro las partes como la nariz, explico hasta llegar a la tráquea, que había una bifurcación llego hasta los bronquios pero se saltó una parte , entonces yo le pregunté: ¿estas segura que están todas las partes?, entonces la alumna reviso su respuesta y se dio cuenta de lo que le faltaba, entonces cuando se produce un error, se dan preguntas a los niños y ellos al responder se dan cuenta de lo que les falta o bien en que se equivocaron.

7. ¿cómo logras saber que tanto se acercó tu estudiante al logro de aprendizaje?

Bueno, una es como él puede expresar como recepción ese contenido o ese aprendizaje, puede asociarlo o llevarlo a distintos planos, dando ejemplos de ese aprendizaje con ejemplos distintos a los usados por mi

8. ¿Qué haría para que sus estudiantes logren lo esperado en la actividad o producto de la tarea de la clase?

guiarlos al resultado sin darles una respuesta, identificar a los estudiantes que aprendieron y a los que se quedaron atrás para nivelarlos

Motivarlos, apoyarlos, todo está en la motivación, también les digo lo bueno que son para aprender, que son inteligentes.

9. ¿Cuáles son los errores más comunes que se presentan en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes?

Los más complicado es la letra poco legible y las fotos que mandan con sus tareas son borrosas o poco claras, les cuesta dar respuestas coherentes, siempre tratan de dar respuestas cortas sin argumentos y no tiene un cuerpo, es decir cuesta encontrar un inicio, desarrollo y cierre en sus respuestas, no saben autoevaluarse

(**pregunta espontanea debido a la respuesta anterior**) ¿tu realizas autoevaluaciones con tus estudiantes?, ¿cómo lo haces?

Lo he realizado muy pocas veces porque se genera desorden y no me ha funcionado la verdad y creo que es algo que pocos profesores lo deben hacer. Es complicado.

Profesora n°3

1. ¿De qué manera(s) comunicas a los estudiantes cómo van con sus aprendizajes? ¿Cómo los ayudas a progresar?

En estos momentos estamos en tiempos donde hay que apelar netamente a la motivación, o sea a lo emocional y afectivo de los niños, porque, así como te mencione en una clase pueden haber 20 conectados y solo 4 prenden sus cámaras, y de los demás no tenemos certezas de si están o no en las clases, por lo tanto, uno trata de apelar a lo afectivo, por lo que lo afectivo previo a la clase para motivarlos a no solo que logren el objetivo esperado, apuntamos a que los estudiantes hagan la actividad, lamentablemente no hay muchas evidencias de los trabajos de los estudiantes producto de las clases remotas. Todas las actividades y tareas y cómo van sus avances se informan por la plataforma y en las clases online se informa a modo general, lo especifico se envía por escrito en la plataforma.

La comunicación se genera en primer lugar por las clases por zoom, en una clase se pasa el objetivo, se envía la actividad que se relaciona directamente con la clase y a la semana siguiente se hace la retroalimentación y como los ayudo a progresar hay vemos los contenidos, las habilidades que les costaron más y hay tratamos de trabajar en base a eso y que se yo y en caso que alguien lo necesite o bien me avise que no entiende bien les he enviado más material o videos explicativos

2. ¿Qué haría si observa que algún estudiante no está logrando lo esperado en una tarea o actividad?

Lo que he hecho es informar al apoderado, dar la posibilidad de hacer una video llamada a los estudiantes que les cueste más, se da otra oportunidad después del reforzamiento, además también se modifica la evaluación según sus características particulares en caso que lo considere adecuado.

(**pregunta espontanea debido a la respuesta anterior**), ¿en qué situaciones modificas tus evaluaciones y que tipo de modificaciones haces?

Para un grupo de estudiantes que son del PIE, para ellos es siempre en todas las evaluaciones y los cambios pueden ser utilizar más imágenes, poner ejemplos de respuestas, letras más grandes.

Para otros estudiantes que no son del pie, en ocasiones les doy un plazo nuevo para realizar una nueva evaluación más corta, pero del mismo objetivo, con las mismas preguntas, pero desde una perspectiva distinta.

3. - ¿Qué haría usted si un estudiante entrega una respuesta inesperada o incorrecta en una actividad o tarea? (ESTRATEGIA)

Lo que hago cuando por lo general los alumnos presentan o responden algo que no corresponde mmm o responden lo que yo no esperaba, es que ellos mismos se den cuentan de sus errores, y eso

se hace recordando los pasos a seguir para que descubran cual es el paso que les falto para seguir con la estrategia, por ejemplo, se entregan los pasos a seguir en comprensión lectora, para que comprendan cómo se logra entender el texto y luego comparan sus respuestas y como llegaron a ella y ven si siguieron los pasos o no, es una manera de hacer que los alumnos descubran su error de una manera más amigable o cercana.

4. - ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes aprenden en su clase?

En cuanto a cómo me doy cuenta de si mis estudiantes están aprendiendo en mi clase, es a través de la participación, aunque ahora eso es muy complejo con las clases remotas ya que no se les exige encender las cámaras o sus audios, o bien no sabemos cuántos niños están con sus computadores o audios malos, en ocasiones las clases se realizan con 4 niños lamentablemente de un curso de 28 estudiantes, por lo tanto, la forma de evidenciar sus aprendizajes son las evaluaciones que se realizan a través de la plataforma con evaluaciones online que son formativas y hay yo voy verificando porque eso me arroja una estadística, los resultados de los niños y a ellos también y así yo puedo ir identificando que es lo que ellos encuentran más difícil, que habilidad es la más deficiente y así lo retomamos la clase siguiente.

5. ¿Cómo y cuándo informa el progreso de los estudiantes, al resto de los profesores, apoderados o equipo directivo?

El progreso de los estudiantes se informa, mmm… a través de la plataforma, en ella salen los registros y los avance los estudiantes en un porcentaje, además se pueden dejar comentarios don se indica lo que hicieron bien y lo que se podría mejorar y se dan estrategias que los puede ayudar a mejorar, además se entrega un informe a los apoderados al finalizar el semestre donde se indican cuantos trabajos y tareas en total entregaron y cuál fue su nivel de logro y algunas observaciones de cómo podrían ayudar a su estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

A los directivos y resto de las profesoras el progreso de los estudiantes se informa también por la plataforma y en los concejos de profesores y los casos especiales por correo electrónico y mensajes de WhatsApp

Ahora con las clases en esta modalidad los informes son semestrales, antes eran más seguidos.

6. ¿De qué forma da a conocer los errores más comunes en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes

Ya, la forma en que doy a conocer los errores es similar a lo que te señalaba, primero identifico dentro de las actividades online… Mmm aquellas preguntas que presentaron mayor cantidad de errores y en base a esas preguntas realizo la retroalimentación, la idea es que ellos nuevamente realicen las estrategias y los pasos a seguir para llegar a la respuesta correcta, de manera escrita se

les envía la retroalimentación por la plataforma indicando los errores y cómo podrían mejorar para lograr el objetivo

En una actividad de la escritura de un cuento, se realizaron indicaciones al menos unas tres ocasiones previas a la entrega final, donde se les dio las sugerencias y se les recordaba los elementos que debe tener un cuento en su inicio, el desarrollo y cierre.

7. ¿cómo logras saber que tanto se acercó tu estudiante al logro de aprendizaje?

la única forma que tenemos de saber a qué tanto se acercaron los estudiantes al logro de sus aprendizajes es atreves de las evaluaciones sumativas y formativas, sus productos, de los procesos que se comparte en la plataforma en estos momentos de pandemia a diferencia de las clases presenciales que uno puede revisar los cuadernos, hacer interrogaciones.

8. ¿Qué haría para que sus estudiantes logren lo esperado en la actividad o producto de la tarea de la clase?

Planificar una actividad que considere los interese de mis alumnos y desde ese punto de vista anclar los conceptos o bien lo que espero que los alumnos aprendan, mmm es considerar en todo momento el interés de los alumnos o pensar en sus intereses sin dejar de lado los aprendizajes que se deben entregar a los estudiantes.

9. ¿Cuáles son los errores más comunes que se presentan en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes?

Yo creo que los errores en estos tiempos, debido a que no realizan las actividades previas se observen muchos errores conceptuales, errores en cuanto a las estrategias porque lo anterior no lo realizaron, son los errores que he detectado en estos momentos, los más comunes, también el seguir las instrucciones si son muy largas no las leen entonces preguntan lo mismo que sale en las instrucciones o simplemente no las leen y no lo incorporan pero por lo general los errores más comunes se basan en que como no realizan las actividades previas, el proceso, llegan a realizar un producto sin haber hecho lo anterior, entonces en eso hay dificultades y se nota en el momento de su evaluación

(**pregunta espontanea debido a la respuesta anterior**), ¿a qué te refieres con el momento de la evaluación?

Mmm (piensa un momento) A cuando se llega al término de una unidad y hacemos la prueba para ver que tanto aprendió y le ponemos nota a los estudiantes, eso básicamente.

Trascripción de entrevistas directivos:

Director de la escuela

1. ¿Cómo entiende usted el concepto de retroalimentación de aprendizajes?

Lo entiendo como entregar al aprendiz en este caso el colegio, al estudiante la noción u orientación acerca de cómo o cuanto está llegando sobre el aprendizaje que nosotros esperamos, para esto es bueno que la persona que retroalimente tenga y el estudiante en el fondo se comparta el foco claro de donde está actualmente con respecto a un aprendizaje fijado es decir tener claro cómo voy y donde estoy actualmente.

Lo importante de la retroalimentación es poder entregar esa pista o claridad de lo que hizo el estudiante en relación a demostrar su aprendizaje. Está orientándose hacia donde quiero llegar, en ese sentido poder hacer retroalimentaciones más básicas como decirles bien o mal, sigue así, o no, que quizá eso no ayuda tanto al estudiante a poder superar en el fondo la brecha que le faltaría para llegar al aprendizaje. En caso que ya llego es más fácil algo más categórico, pero si el foco de la retroalimentación es poder ayudarlo y encaminarlo hacia un lugar que todavía no está del aprendizaje, es importante que esa retroalimentación sea un poco más completa y tratar de que valla como anclando el nivel de aprendizaje actual con el aprendizaje al cual se quiere llegar. Eso sería una retroalimentación desde mi punto de vista. Y como mencione es importante que quien realice la retroalimentación tenga claro hacia donde tiene que llegar el aprendizaje del estudiante, donde está y cuáles son los pasos o caminos por seguir para poder lograrlo.

2. ¿Cuál es el(los) propósito(s) que usted le asigna a la retroalimentación de los aprendizajes, en contexto de Educación de básica rural?

En este caso en un contexto rural, es acercar al estudiante hacia el aprendizaje esperado, es hacerlo consciente sobre qué es lo que espero que sepa, también hacer consciente sobre donde está al respecto a ese aprendizaje y por último darle noción de como él tiene que movilizarse o bien es lo que él tiene ir descubriendo, investigando abriendo, etc. En el fondo las herramientas que el necesita utilizar para lograr los aprendizajes. Por otra parte, creo que la retroalimentación tiene un impacto en la confianza y autoestima del estudiante en el sentido que le da algo de seguridad sobre lo que está realizando o cómo se está desempeñando o sobre los logros que ha obtenido y eso puede tener un impacto en la autoestima y creo que en caso que sea mal utilizado puede causar todo lo contrario, puede pegar negativamente si es a que estoy desde la crítica y quizá mi retroalimentación no es buena o está anclada hacia lo negativo puedo obtener un efecto negativo en el estudiante, eso.

UTP de la escuela

1. ¿Cómo entiende usted el concepto de retroalimentación de aprendizajes?

Bueno, la retroalimentación la entiendo como un proceso muy importante dentro de la enseñanza-aprendizaje en la que tanto el profesora y el estudiante van dando cuenta de cómo va el aprendizaje, a través de distintas maneras, pero en el fondo es saber qué tanto los niños van aprendiendo.

También lo entiendo como la respuesta que le damos al estudiante como, por ejemplo: en una evaluación no solo entregarle la nota que sacó el estudiante, también mostrarles los errores y porque cometió los errores por llegar a la respuesta correcta y que también sea un proceso de aprendizaje desde el error.

2. ¿Cuál es el(los) propósito(s) que usted le asigna a la retroalimentación de los aprendizajes, en contexto de Educación de básica rural?,

El propósito es que los niños sigan aprendiendo, la retroalimentación es parte del proceso, independiente de que uno comúnmente retroalimenta una evaluación puede ser sumativa, formativa da lo mismo uno le va entregando respuesta a los estudiantes de cómo va su proceso de enseñanza aprendizaje, entonces como el objetivo o bien propósito que le asigno a la retroalimentación que el estudiante pueda ver cómo va su proceso de enseñanza aprendizaje. Así lo veo yo.

En el contexto de ruralidad en las escuelas básicas es un poco más fácil hacer retroalimentación porque son menos estudiantes, entonces eso también permite que la retroalimentación sea de mejor calidad a diferencia de un profesor que está en una escuela urbana con estudiantes en diferentes niveles considerando 40 por curso y si tiene varios cursos pueden ser 80 o 120 estudiantes que tendría que retroalimentar a diferencia de la escuela rural que pueden ser 12 a 15 estudiantes, entonces yo creo que en el entorno rural se da más la oportunidad de que el profesor realice una retroalimentación más personalizada. También el tener menos estudiantes hace que cuidemos más el decir algo que podría perjudicar la motivación de los estudiantes como hacerlo sentir mal por el desarrollo de alguna tarea.

Anexo n°7: Evidencia de Tareas

Profesora participante: P.1

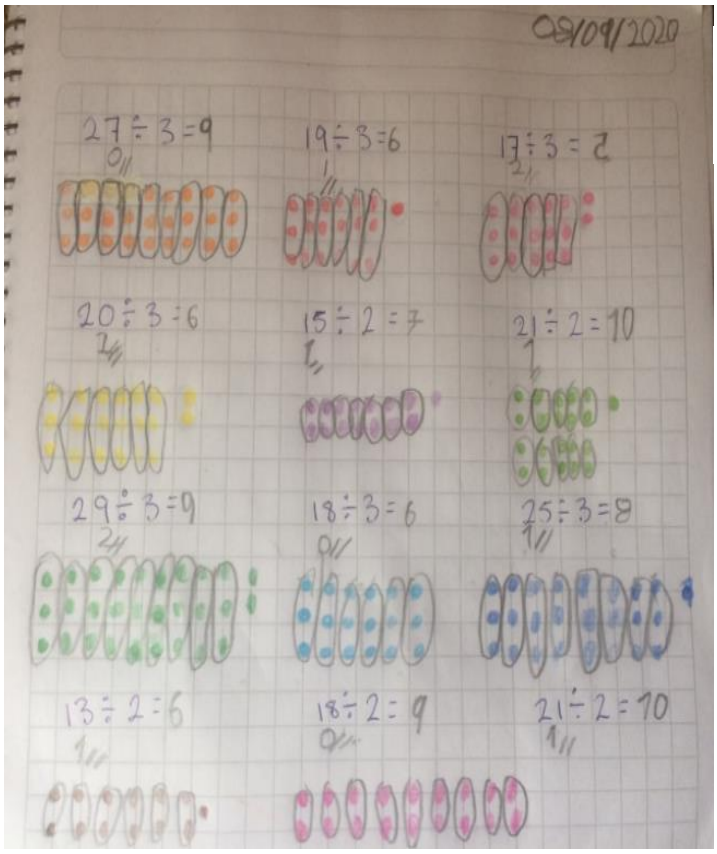
(D.1) Tipos de retroalimentación

Curso: 3° básico

Asignatura: Matemática

Tarea n°1: Resuelve con apoyo concreto, luego gráfica(dibujo)

Audiencia: individual



Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

Retroalimentación:

Victor, Excelente!!! buen inicio a la división

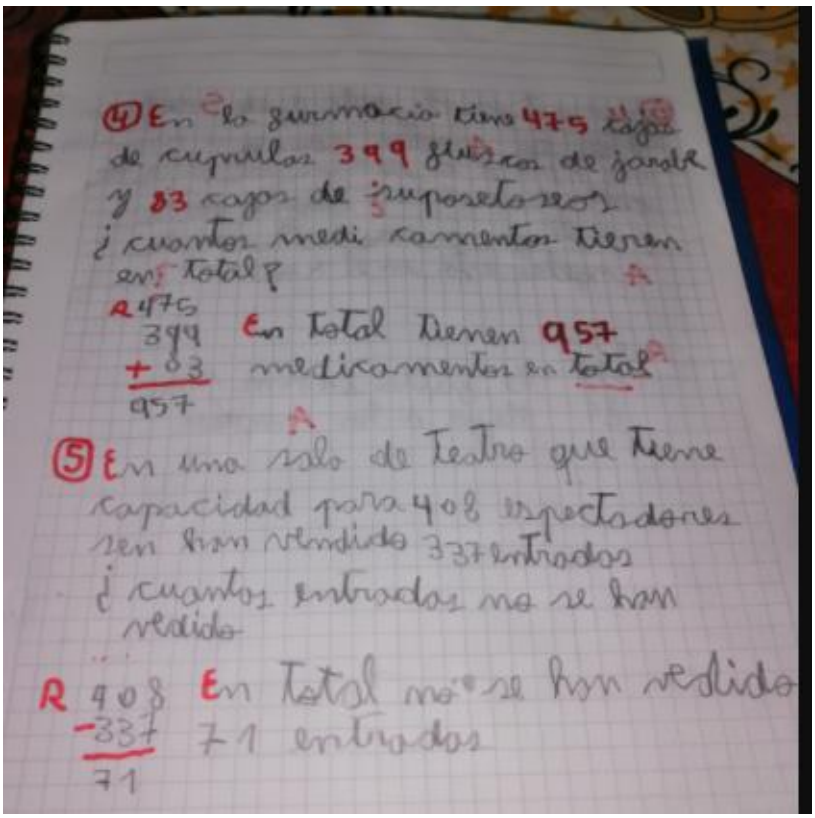
Retroalimentación realizada por la profesora:

Tarea n°2: Ejercitando sustracciones, resolución de problemas

Audiencia: individual

Asignatura: Matemática

Tarea n°3: Resolución de problemas

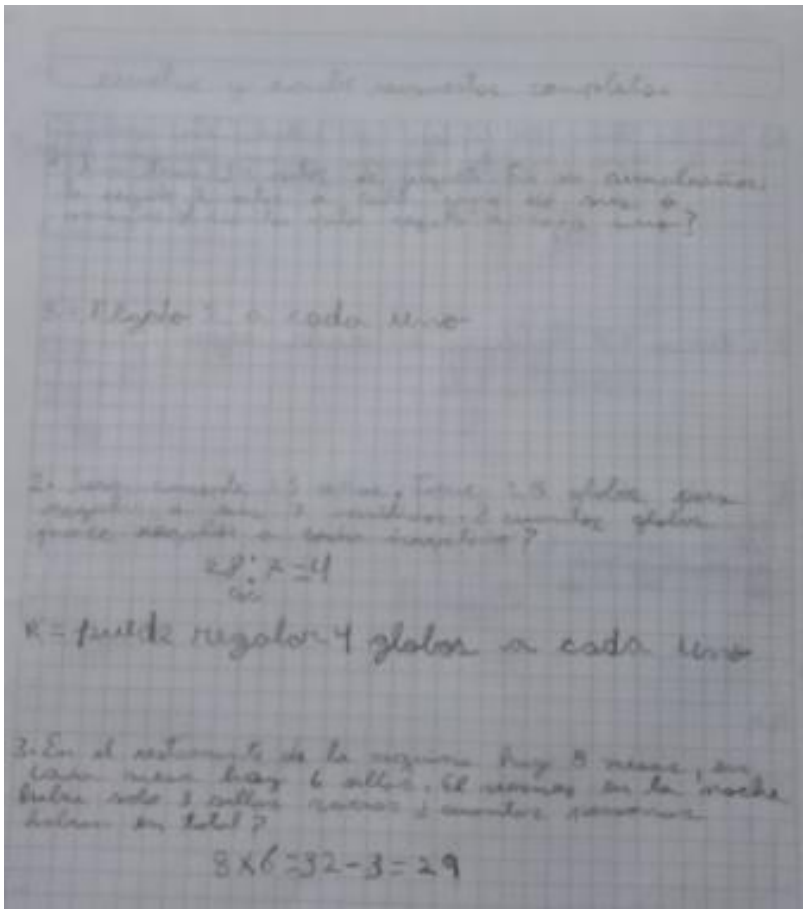


Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia:

Retroalimentación:

Bien Fer,

Tarea n°3: Resolución de problemas

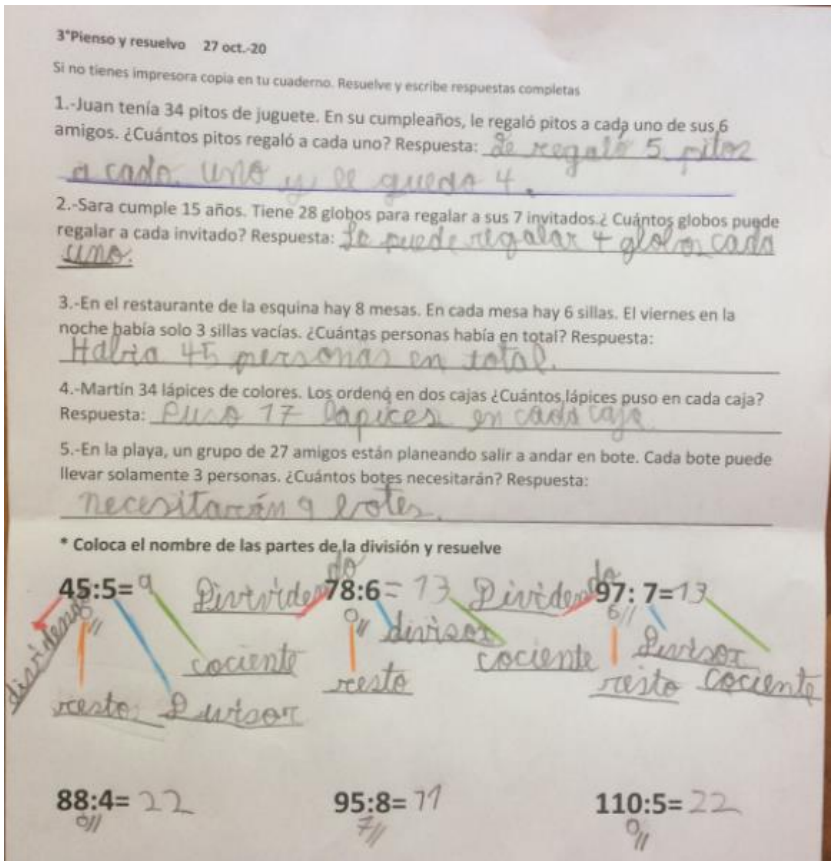


Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia:

Retroalimentación:

> Cris, buen trabajo, están correcta las sustracciones, los problemas resueltos, con sus respuesta bien redactadas.

Tarea n°4: Resolución de problemas



3°Pienso y resuelvo 27 oct.-20

Si no tienes impresora copia en tu cuaderno. Resuelve y escribe respuestas completas

1.-Juan tenía 34 pitos de juguete. En su cumpleaños, le regaló pitos a cada uno de sus 6 amigos. ¿Cuántos pitos regaló a cada uno? Respuesta: Le regaló 5 pitos a cada uno y le quedó 4.

2.-Sara cumple 15 años. Tiene 28 globos para regalar a sus 7 invitados.¿ Cuántos globos puede regalar a cada invitado? Respuesta: Le puede regalar 4 globos cada uno.

3.-En el restaurante de la esquina hay 8 mesas. En cada mesa hay 6 sillas. El viernes en la noche había solo 3 sillas vacías. ¿Cuántas personas había en total? Respuesta: Había 45 personas en total.

4.-Martín 34 lápices de colores. Los ordenó en dos cajas ¿Cuántos lápices puso en cada caja? Respuesta: Puso 17 lapices en cada caja

5.-En la playa, un grupo de 27 amigos están planeando salir a andar en bote. Cada bote puede llevar solamente 3 personas. ¿Cuántos botes necesitarán? Respuesta: necesitarán 9 botes.

* Coloca el nombre de las partes de la división y resuelve

45:5= 9 Dividendo cociente resto Divisor

78:6= 13 Dividendo divisor cociente resto

97: 7=13 Dividendo Divisor cociente resto

88:4= 22

95:8= 11

110:5= 22

Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia:

Retroalimentación:

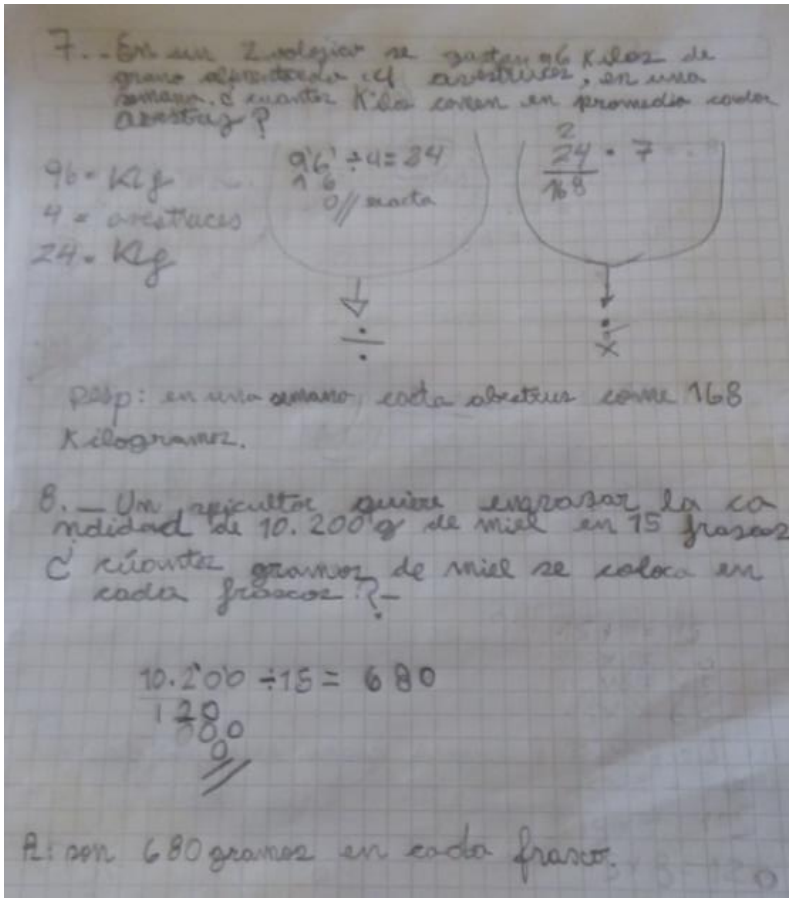
Excelente Victor!!

Curso: 4° básico

Asignatura: Matemática

Tarea n°5: Resuelven problemas con operación división, ejercitan

Audiencia: individual

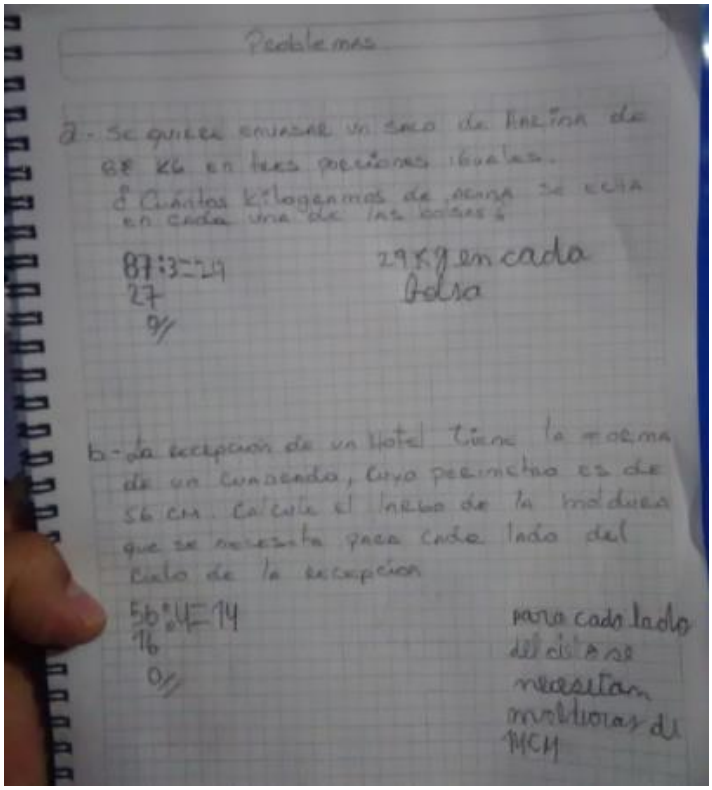


Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia:

Retroalimentación:

Sayén, estoy muy orgullosa de tus logros y tu perseverancia. Divides y sabes usar la operación para resolver problemas. Felicitaciones!!!

Tarea n°6: Resuelven problemas con operación división, ejercitan

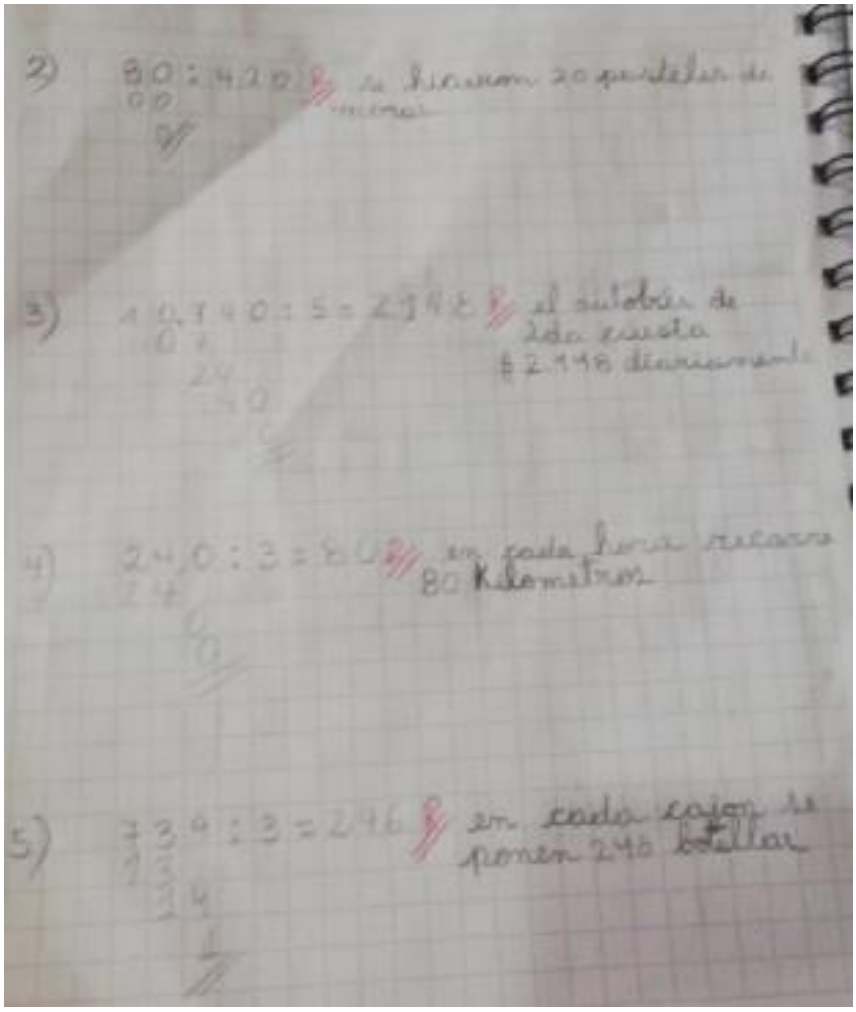


Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

Retroalimentación:

Barbara, muy bien. Felicitaciones!!! Avanzando en la resolución de problemas

Tarea n°7: Resuelven problemas con operación división, ejercitan

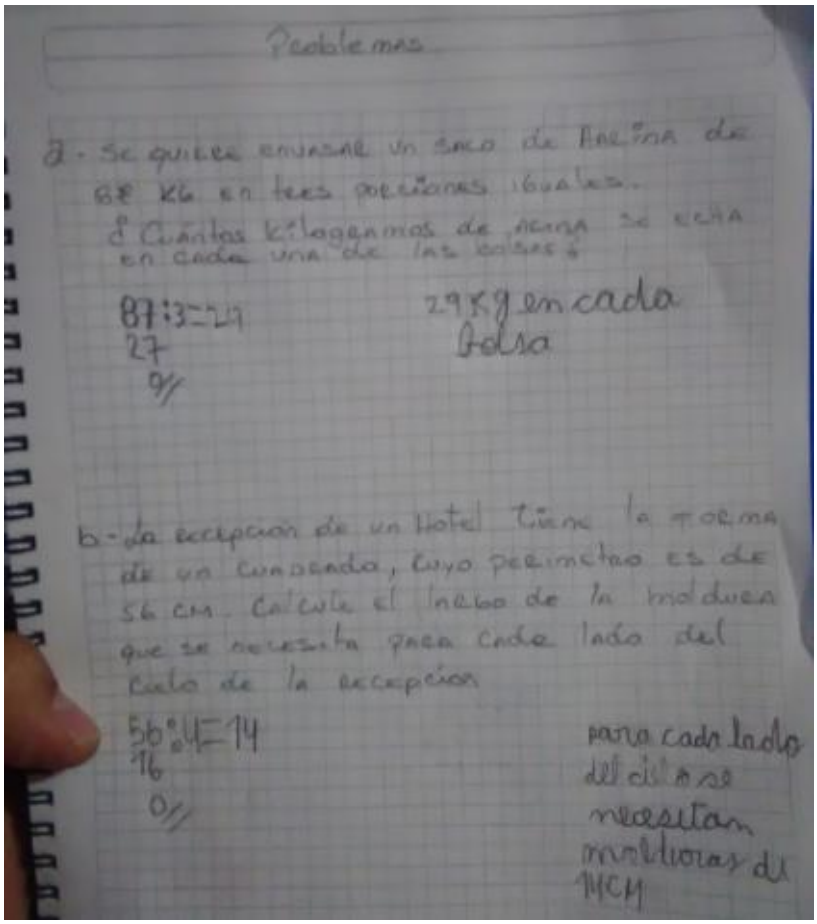


Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia:

Retroalimentación:

Zoe, excelente trabajo. Sabes dividir y resolver problemas. Felicitaciones!!!

Tarea n°8: Resuelven problemas con operación división, ejercitan



Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia:

Retroalimentación:

> Barbarita, hiciste muy buen trabajo, estan todas buenas tus divisiones y los problemas. Felicitaciones!!!

Profesora participante: P.2

Curso: 5° básico

Asignatura: Lenguaje

Tarea n°9:

Audiencia: grupal (ppt.)

Curso: 5° básico

Asignatura: lenguaje

Tarea n°18: Retroalimentación poesía

Audiencia: individual

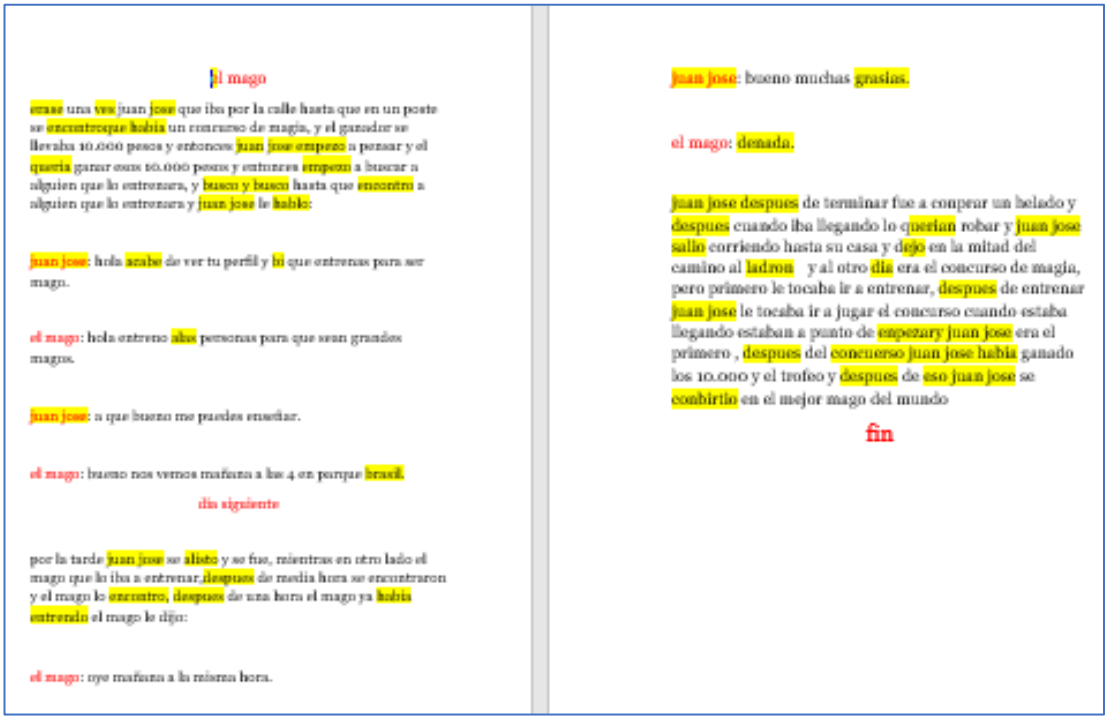
Se revisa texto escrito por un alumno y se observa rúbrica de la profesora.

Curso: 5° básico

Asignatura: Lenguaje

Tarea n°10: ESCRITURA DE UN CUENTO

Audiencia: individual



El mago

erase una vez juan jose que iba por la calle hasta que en un poste se encontroque habia un concurso de magia, y el ganador se llevaba 10.000 pesos y entonces juan jose empezo a pensar y el queria ganar esos 10.000 pesos y entonces empezo a buscar a alguien que lo entrenara, y busco y busco hasta que encontro a alguien que lo entrenara y juan jose le hablo:

juan jose: hola acabe de ver tu perfil y bi que entrenas para ser mago.

el mago: hola entreno alas personas para que sean grandes magos.

juan jose: a que bueno me puedes enseñar.

el mago: bueno nos vemos mañana a las 4 en parque brasil.

dia siguiente

por la tarde juan jose se alisto y se fue, mientras en otro lado el mago que lo iba a entrenar.despues de media hora se encontraron y el mago lo encontro, despues de una hora el mago ya habia entrenado el mago le dijo:

el mago: oye mañana a la misma hora.

juan jose: bueno muchas gracias.

el mago: denada.

juan jose despues de terminar fue a comprar un helado y despues cuando iba llegando lo querian robar y juan jose salio corriendo hasta su casa y dejo en la mitad del camino al ladron y al otro dia era el concurso de magia, pero primero le tocaba ir a entrenar, despues de entrenar juan jose le tocaba ir a jugar el concurso cuando estaba llegando estaban a punto de empezary juan jose era el primero , despues del concuerso juan jose habia ganado los 10.000 y el trofeo y despues de eso juan jose se convirtio en el mejor mago del mundo

fin

OBJETIVO DEL TRABAJO	OA 14 Escribir creativamente una narración: cuento. Que contenga una estructura clara, conectores adecuados, descripciones y diálogos. OA 18 Escribir, revisar y editar su texto para satisfacer su propósito y transmitir sus ideas con claridad.

INDICADORES	Ptje. ideal	Ptje. obtenido
ESTRUCTURA DE TEXTO		
INICIO		
-Presenta los personajes	2	2
-Presenta el ambiente	2	0
-Se dan a conocer los acontecimientos	2	2
DESARROLLO		
-Se logra comprender el conflicto del texto de manera clara.	3	2
-Se incorporan diálogos entre personajes	2	2
-se presentan nuevos personajes: secundarios e incidentales.	2	2
-Se plantean descripciones de personajes y del ambiente.	3	0
DESENLACE		
-Se identifica la solución del conflicto generada por el protagonista	3	3
ESCRITURA		
El título del cuento se relaciona con la narración	2	2
El tema de la narración es coherente durante todo el relato	3	3
Se utilizan conectores que tales como (por eso, entonces, porque, finalmente, etc.)para dar cohesión a la narración	2	0
La redacción permite comprender con claridad la narración.	2	1
El texto cumple con su propósito comunicativo	2	1
El escrito contiene buena ortografía.	2	1
FORMATO		
Letra Calibri tamaño 12	1	1
Word	1	1

OBSERVACIONES

El relato cumple con ser original, se logra comprender, pero con dificultad, ya que presenta gran cantidad de dificultades en la redacción: no se utilizan conectores que favorezcan la cohesión y se utiliza poca puntuación que establezca pausas. Existen también problemas de ortografía. Debes recordar que el auto corrector de Word, no distingue las tildes a partir del contexto.
Recuerda también que, al ser un CUENTO FOLCLÓRICO, debes indicar el ambiente en el inicio o a través del relato, dejar manifiesto cuál es la cultura a la que pertenece tu cuento.

Profesora participante: P.3

Curso: 7° básico

Asignatura: Ciencias naturales

Tarea n°11: Fuerza y Presión

Audiencia: individual

Fuerza y Presión

Observan detalladamente la experiencia.

1. ¿Qué resultados esperarías obtener al sacar el lápiz de la goma?

   Yo esperaría que al sacar la punta de la goma quedaría un pequeño oyó, y al sacar la parte trasera del lápiz esperaría que dejara una marca.

2. ¿Qué explicación darías a lo sucedido?

   Que la punta del lápiz al tener menor área tiene mayor presión por eso deja ese ollito en la goma, y la parte trasera del lápiz deja una marca porque tiene mayor área y eso hace que produzca menor presión.

3. ¿Recuerdas qué es fuerza y presión?

   La fuerza es la interacción entre dos o más cuerpos y la presión es la fuerza que un cuerpo ejerce perpendicularmente sobre el área en la que actúa.

4. ¿Se puede ejercer fuerza en sólidos, líquidos o gases?

   Si se puede ejercer presión en sólidos, líquidos y gases.

Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

Retroalimentación:

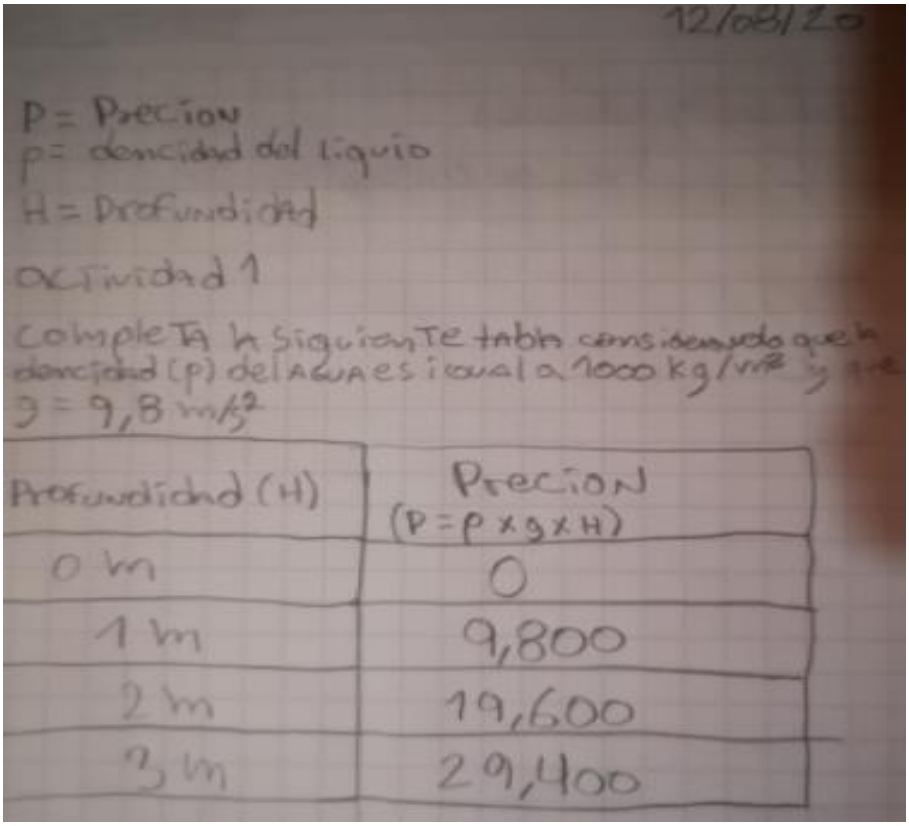
Estimado Sebastián, muy buen trabajo. En la primera parte del experimento, de cómo la fuerza y la presión, actúan en equipo, no respondiste el cómo lo medirás, con qué instrumento lo harás. Lo demás está muy claro. Felicitaciones!

Curso: 7° básico

Asignatura: Ciencias Naturales

Tarea n°12: Presión en líquidos (hidrostática)

Audiencia: individual



12/08/20

P = Precion
p = densidad del liquio
H = Profundidad

actividad 1

completa la siguiente tabla considerando que la densidad (p) del agua es igual a 1000 kg/m³ y que g = 9,8 m/s²

Profundidad (H)	Precion (P = p x g x H)
0 m	0
1 m	9,800
2 m	19,600
3 m	29,400

Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Medio alto**

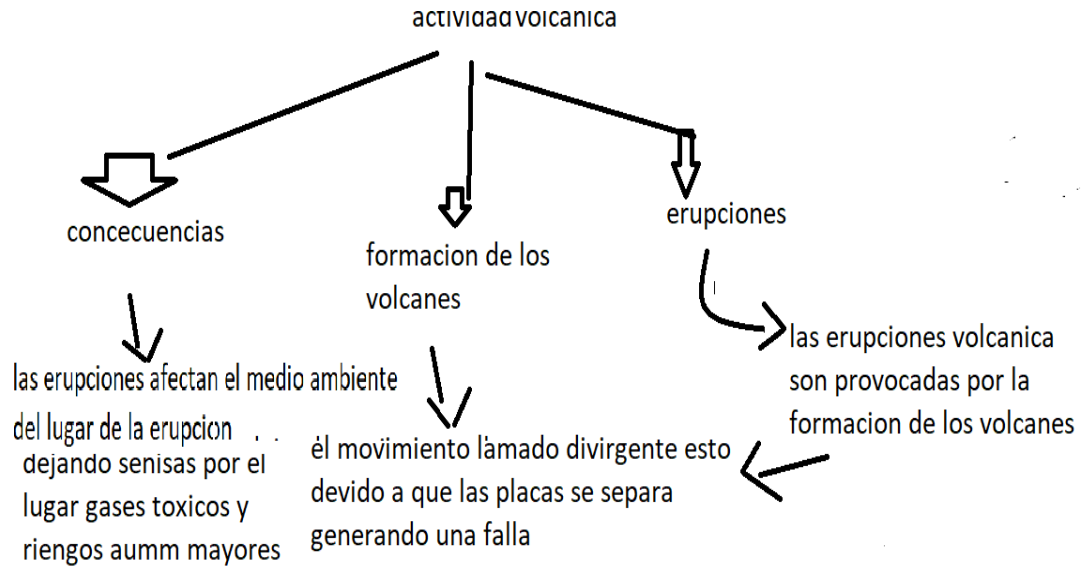
Retroalimentación:

Estimado Emilio, cómo estás? la tarea que has enviado es correcta, pero aunque veo 3 tareas enviada, solo he visto la tabla (act 1), ahora me falta por corregir el gráfico (act. 2) y las preguntas de análisis (act. 3).

Como siempre, eres un gran aporte a las clases y a tu grupo de compañeros. Muy bien, siga así!

Asignatura: Ciencias Naturales, 7° básico

Tarea n°13: Procesos geológicos



Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

Retroalimentación:

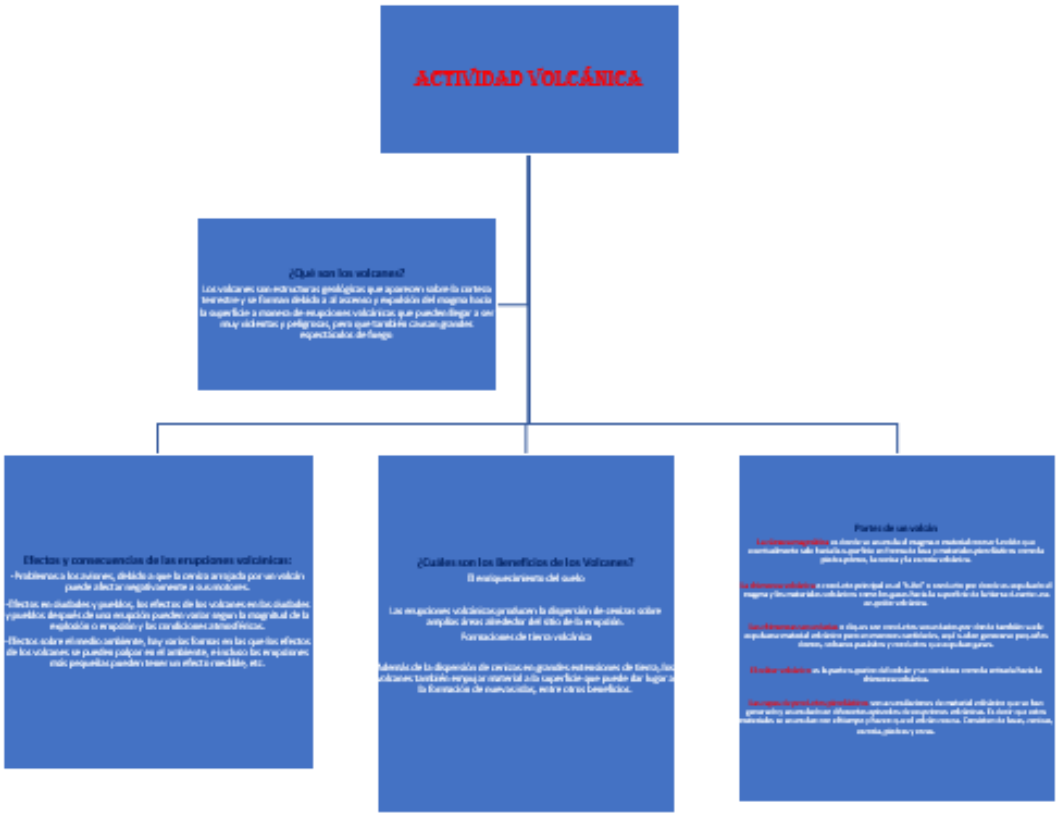
Estimado Emilio: encontré muy acertado tu esquema, de fácil organización, y comprensión. Me he dado cuenta que has sido muy participativo durante las clases y manejas información respecto a la actividad volcánica. Muy bien, sigue así!!!

Tarea n°14: Procesos geológicos

7° básico

Objetivo: Reconocen los procesos geológicos sus tipos, y consecuencias.

Actividad: desarrollan lectura destacando las ideas principales de las páginas 80 y 81 de su libro. Realizan organizador gráfico, para realizar presentación breve.



Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Medio alto**

Retroalimentación:

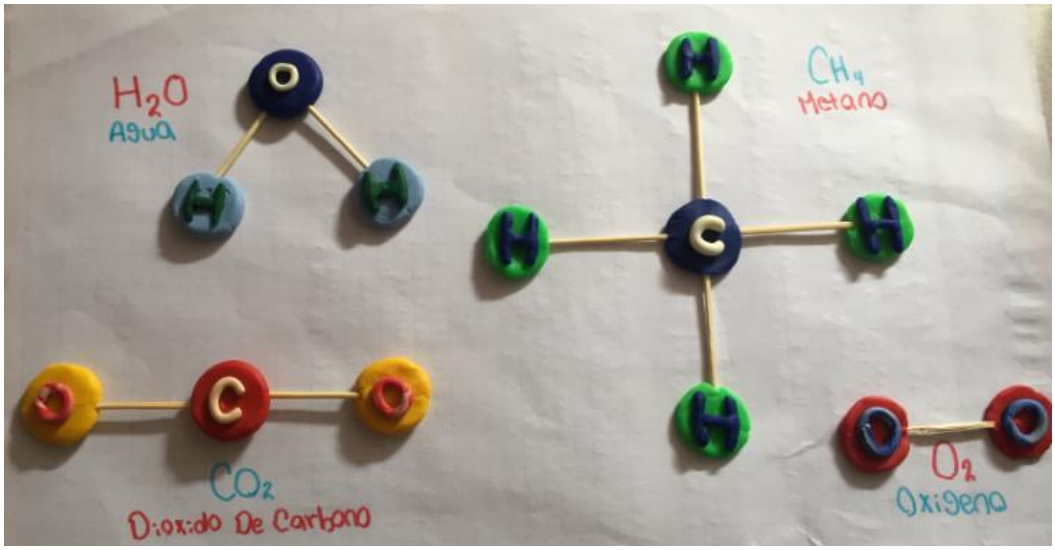
Estimado Sebastián: tu trabajo estuvo muy completo, pero en el tema de organizar la información, debes tener en consideración la capacidad de síntesis respecto a el concepto o tema a organizar. Para la próxima debes tener en consideración ese detalle. Muy bien, por tu esfuerzo y compromiso con tus estudios y aprendizaje.

Curso: 8° básico

Asignatura: Ciencias Naturales

Tarea n°15: Uniones atómicas

Audiencia: individual



Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

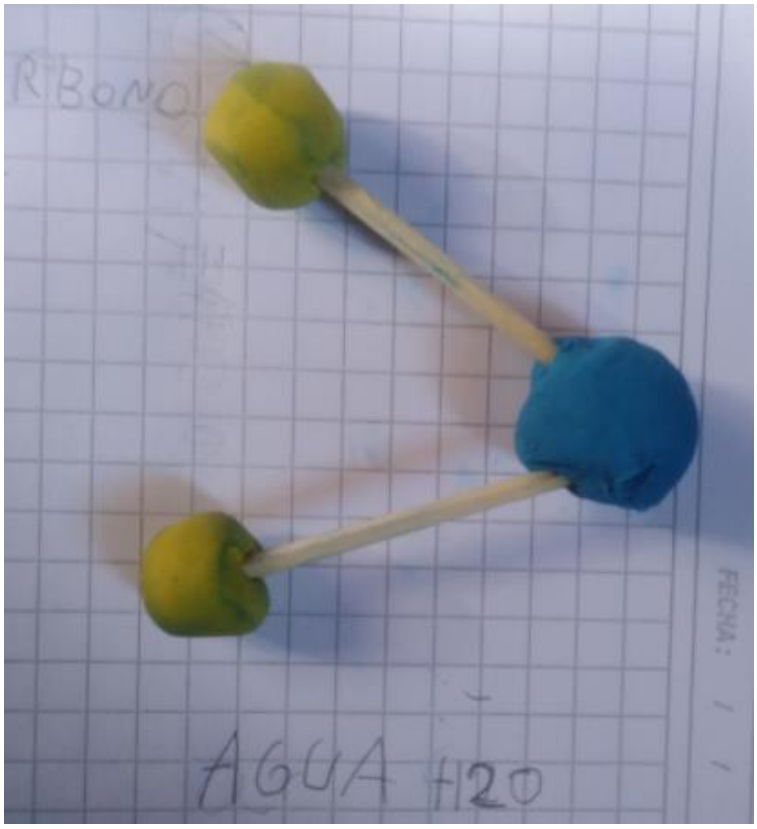
Retroalimentación:

Estimado Miguel, muy bien, estuvo excelente su trabajo, así como en la participación en clases, se nota que comprendió el concepto de las uniones atómicas y también la lectura de las moléculas, para representarlas. Muy destacado su trabajo. Felicitaciones!

Curso: 8° básico

Asignatura: Ciencias Naturales

Tarea n°16: Uniones atómicas



Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

Retroalimentación:

Estimado Miguel, muy bien, estuvo excelente su trabajo, así como en la participación en clases, se nota que comprendió el concepto de las uniones atómicas y también la lectura de las moléculas, para representarlas. Felicitaciones!

Curso: 8° básico

Asignatura: Ciencias Naturales

Tarea n°17: Análisis de fuerzas eléctricas

- ¿Cuáles son los beneficios de la electricidad?
- Dar luz a espacios oscuro, refrigerar alimentos y hasta salvar vidas como se hace en los hospitales son algunos de los beneficios que tiene la electricidad
- Investiga los principales riesgos eléctricos, sus efectos y las protecciones que existen a nivel domiciliario.
- • Incendios y/o explosiones: afectan a personas, instalaciones y bienes.
- • Electrización y electrocución: afectan a personas.

- Los incendios debidos a la energía eléctrica se producen, fundamentalmente, por sobrecargas en la instalación, chispas o cortocircuito. En ocasiones vemos los llamados ladrones con múltiples enchufes conectados a él.
- Para esto es una buena precaución es no sobrecargar un enchufe conectando muchos electrodomésticos a la vez
- Electrización: Una persona se electriza cuando la corriente eléctrica circula por su cuerpo, es decir, cuando la persona forma parte del circuito eléctrico, pudiendo, al menos, distinguir dos puntos de contacto: uno de entrada y otro de salida de la corriente.
- Algunas precauciones No alar los cables que están enchufados ni tocar los enchufes
- Electrocución: Esa misma persona se electrocuta cuando el paso de la corriente produce su muerte.
- Precauciones Evitar un entorno mojado y desactivar los circuitos

Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Alto**

Retroalimentación:

> Estimado Miguel Ángel, te felicito, tu trabajo cumple fielmente con el objetivo de esta clase, espero que siempre consideres estas medidas de protección, autocuidado y respeto que se debe tener al momento de trabajar con la electricidad.

Curso: 8° básico

Asignatura: Ciencias Naturales

Tarea n°18: TRABAJAN EN LA ELABORACIÓN DEL EXPERIMENTO SOBRE LOS VOLCANES

Selecciona un nivel de desempeño para esta evidencia: **Medio alto**

Retroalimentación:

Estimado Octavio, agradezco tu disposición, asistencia a tus clases y el compromiso que siempre demuestras. Tu trabajo cumple con lo solicitado. Felicitaciones!

Anexo n°8: Carta de Consentimiento Informado para Profesores

Santiago, 15 de octubre de 2020

Sr(a) Profesor(a)

Escuela Municipal de la provincia cordillera.

Presente

Ud. ha sido invitado/a participar en un estudio sobre retroalimentación escrita a estudiantes de educación básica, a cargo de la investigadora Jazmín Almonacid Amin, estudiante de Magíster de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar o no en el estudio.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

Los propósitos que posee esta investigación son dos. El primero es analizar, aquellas concepciones sobre cómo entienden y realizan retroalimentación escrita, los profesores que se desempeñan en un contexto de educación municipal rural modalidad multigrado. Por su parte, el segundo propósito de este trabajo es de carácter práctico, porque se busca generar una teoría comprensiva de las concepciones acerca de los propósitos de la retroalimentación escrita que traen consigo los profesores de esta comunidad educativa, para que el establecimiento pueda usarlo como insumo para la generación de propuestas pedagógicas que permitan mejorar tanto la retroalimentación escrita aplicadas diariamente por sus profesores, como asimismo el uso de la información que recojan y de esa manera resguardar los posibles efectos que pudiesen generar en los estudiantes, como también orientar la mejora de la enseñanza impartida en sus aulas.

¿En qué consiste su participación?

En una entrevista individual en un lugar y horario a definir en conjunto con la investigadora. La entrevista será grabada a través de la plataforma digital Zoom con el fin de poder analizar posteriormente en detalle la información recogida. Además, se solicitará la entrega de tareas realizada por sus estudiantes y retroalimentadas por las profesoras de manera escrita.

¿Cuánto durará la participación?

La participación durará el tiempo que demore la entrevista.

¿Qué riesgos se corren al participar?

No se anticipan riesgos asociados a su participación en este estudio.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Usted tendrá derecho a conocer los resultados del estudio una vez finalizado, para esto podrá contactar a la investigadora en el correo o teléfono que se indican al final de esta carta.

¿Qué pasa con la información y datos que se recojan en el estudio?

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Sus datos serán mantenidos en forma confidencial y se mantendrá el anonimato al asignar a cada participante un pseudónimo que será usado en lugar de su nombre. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos exclusivamente para esta investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Su participación es completamente voluntaria. Ud. tiene derecho a no aceptar participar en esta investigación o a retirarse en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si Ud. retira su consentimiento, la información recogida será eliminada y sus datos no serán utilizados.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar a la investigadora responsable en el teléfono celular 963935239, o en el mail jaalmonacid@uc.cl.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO

PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

_____	_____
Firma del Participante	Fecha
_____	
Nombre del Participante	
_____	_____
Firma de la Investigadora Responsable	Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para la investigadora)

Anexo n°9: Matriz Preguntas de Entrevistas según Dimensión

Dimensión	**Categorías**	**Preguntas**
Conceptualización de Retroalimentación que tienen los profesores	Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa. Comparación entre Retroalimentación y evaluación sumativa	1. ¿De qué manera(s) comunicas a los estudiantes cómo van con sus aprendizajes? ¿Cómo los ayudas a progresar? 2. ¿Qué haría si observa que algún estudiante no está logrando lo esperado en una tarea o actividad? 3. - ¿Qué haría usted si un estudiante entrega una respuesta inesperada o incorrecta en una actividad o tarea? 4. - ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes aprenden en su clase? 5. ¿cómo y cuándo informa el progreso de los estudiantes, al resto de los profesores, apoderados o equipo directivo?
Tipos de retroalimentación	Según contenido Según naturaleza Según intención	Se utilizarán los documentos curriculares corregidos por los profesores para un análisis documental y así cubrir la dimensión **6.** ¿De qué forma da a conocer los errores más comunes en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes
	Objetivo,	7. ¿cómo logras saber que tanto se acercó tu estudiante al logro de aprendizaje?

Componentes de retroalimentación	Información sobre el nivel alcanzado en el producto o ejecución final. Brecha entre objetivo de aprendizaje y la tarea evaluativa en desarrollo. Acciones o comentarios que permitan acortar la brecha identificada entre el objetivo de aprendizaje y la tarea evaluativa en desarrollo.	8. ¿Qué haría para que sus estudiantes logren lo esperado en la actividad o producto de la tarea de la clase? 9. ¿Cuáles son los errores más comunes que se presentan en los productos de las actividad o tarea escrita de sus estudiantes?

Matriz Preguntas de Entrevista a equipo directivo según Dimensión

	Categorías	**Preguntas**
Conceptualización de Retroalimentación que tienen los profesores	Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa. Comparación entre Retroalimentación y evaluación sumativa	1. ¿Cómo entiende usted el concepto de retroalimentación de aprendizajes? 2. ¿Cuál es el(los) propósito(s) que usted le asigna a la retroalimentación de los aprendizajes, en contexto de Educación de básica rural?,

Anexo n°10: Matriz de Proposiciones Teóricas

Problematización: Ciertos tipos de retroalimentación escrita realizadas por los profesores puede tener consecuencias positivas o negativas en el logro de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en aquellos alumnos con bajo desempeño. (Black ,2004) **Objetivo:** Analizar cómo entienden y realizan retroalimentación escrita los profesores que se desempeñan en un contexto de educación municipal rural de la región Metropolitana.
Pregunta de Investigación: ¿Cómo entienden y realizan retroalimentación escrita los profesores de una Escuela Municipal Rural de la región Metropolitana? **Preguntas orientadoras:** ¿Qué buscan obtener las profesoras de una escuela rural cuando realizan retroalimentación escrita?, ¿Cómo perciben la retroalimentación las profesoras y miembros del equipo directivo de una escuela rural? Y ¿Qué características tiene la retroalimentación escrita realizada por las profesoras de una escuela rural a sus estudiantes de educación básica?

Objetivos específicos	**Dimensiones**	**Categorías**	**Marco teórico**
Identificar como entienden la retroalimentación escrita, los profesores de aula de una escuela municipal rural perteneciente a la región Metropolitana.	Conceptualización de Retroalimentación que tienen los profesores	Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa. Relación entre retroalimentación y evaluación sumativa Tención entre evaluación formativa y evaluación sumativa	Conceptualización histórica sobre retroalimentación. S. Brookhart (2008). La Evaluación del Aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. Escobar Hoyos, g. (2014). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje Canabal, Cristina, & Margalef, Leonor (2017). Competencias evaluativas de profesoras de educación básica. Meckes L. (2018). Consignas, devoluciones y calificaciones. Ravela, P. (2009). La evaluación en el aula. Capítulo 17. Lorrie A. Shepard (2006). P. Marchant, C. Núñez, C. A.Rojas, S. Zepeda & C. Foster (2017). *El poder de la evaluación*. Capítulo 4. Santiago: editorial ediciones uc.
Describir los propósitos de la retroalimentación escrita señalados por los profesores de	Tipos de retroalimentación	Naturales (centrado en la tarea, proceso,	“The Power of retroalimentación”. John Hattie &Helen Timperley (2017)

aula en una escuela municipal rural.		autorregulación y la persona) Contenido (descriptiva o enjuiciadora) Valencia (comentarios positivos o negativos) Intención (Feed-up, Feedback, Feed-Forward	P. Marchant, C. Núñez, C. A.Rojas, S. Zepeda & C. Foster (2017). *El poder de la evaluación*. Capítulo 5. Santiago: editorial ediciones uc.
Identificar aspectos claves asociados a una retroalimentación escrita efectiva realizado por los profesores de aula de una escuela municipal rural pertenecientes a la región Metropolitana.	Componentes de retroalimentación	-Objetivo, estándares y criterios de evaluación -Información sobre el nivel alcanzado en el producto o ejecución final. -Estrategia para disminuir la brecha entre objetivo de aprendizaje y la tarea evaluativa en desarrollo. Entrega estrategias para mejorar o no)	How to Give to Your Students Effective retroalimentación. S. Brookhart (2008). *Formative assessment and the design of instructional systems.Sadler (1989)* Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. Sadler, D. R. (2014). The futility of attempting to codify academic achievement standards.
Categorizar los elementos de la retroalimentación escrita identificadas, en elementos facilitadores y elementos obstaculizadores respecto de cómo llevan a cabo retroalimentación escrita de una escuela municipal rural	Aspectos de una retroalimentación escrita efectiva	- Aspectos positivos - Aspectos negativos	"The Power of retroalimentación". Timperley, John Hattie & Helen. (2017) Assessment and classroom learning. Black, Paul, Wiliam, Dylan (1998).

pertenecientes a la región Metropolitana.			

Anexo n°11: Codificación Entrevista

Dimensión	Subdimensión	Códigos	Segmentos de entrevistas		
			Profesora 1	**Profesora 2**	**Profesora 3**
Conceptualización de Retroalimentación que tienen los profesores	Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa. Comparación entre retroalimentación y evaluación sumativa Tensión entre evaluación formativa y evaluación sumativa	1. Contexto en el cual se entrega la información sobre avance del nivel de aprendizaje de los estudiantes.	1. "antes de manera oral en las clases presenciales o en las clases online les daba los comentarios, ahora les escribo comentarios sobre sus respuestas en la plataforma".	1. ."por las clases por zoom, se pasa el objetivo, se envía la actividad que se relaciona directamente con la clase, les he enviado más material o videos explicativos, es importante que quede claro lo que se les escribe o dice para que tengan ganas de leer lo que uno les manda"	1. "En un comienzo yo lo hacía de manera verbal, después ya lo hacía por mensaje de WhatsApp, ahora es por escrito como usamos la plataforma lirmi", según como se hagan las clases se hace la retroalimentación"
		2. Cómo llega la información de la retroalimentación al estudiante	2. " Por observaciones directa, expresiones, preguntas y respuesta por parte de los estudiantes, por evaluación constante"	2. "Todas las actividades y tareas y cómo van sus avances se informan por la plataforma y en las clases online se informa a modo	2. por la plataforma yo les reviso hago los comentarios y les llega a ellos y los apoderados entonces cuando se produce un error, se dan

			De forma oral por lo general en las clases presenciales, ahora por la pandemia son en general de manera escrita.	general, lo especifico se envía por escrito en la plataforma". a través de la plataforma, en ella salen los registros y los avance los estudiantes en un porcentaje.	preguntas a los niños y ellos al responder se dan cuenta de lo que les falta o bien en que se equivocaron. lo que hago ahora es por escrito como usamos la plataforma lirmi, mediante ese medio donde es necesario dejar los comentarios escritos como evidencia para los estudiantes y para nosotros los profesores, pero igual algunos estudiantes aun me mandan sus trabajos por WhatsApp y los retroalimento por ese medio y eso es más rápido.

		3. Impacto de la Retroalimentación (positiva o negativa)	3. “con observaciones positivas, alentándolos a seguir perseverando, destacando sus capacidades”, “motivación constante” “lo que digamos a los niños influye en sus respuestas y en cuanto aprendan”	3. ” en estos tiempos donde hay que apelar netamente a la motivación, o sea a lo emocional y afectivo de los niños” “considerar en todo momento el interés de los alumnos o pensar en sus intereses sin dejar de lado los aprendizajes que se deben entregar a los estudiantes”.	3. la motivación es lo más importante, y trato de no desmotivarme yo. Si doy un comentario poco asertivo puedo perder la atención del estudiante e incluso puedo hacer que nunca más quiera aprender en mi caso las ciencias
		4. Uso que se le da a la información obtenida por la retroalimentación	4. ” luego averiguar la dificultad, volver a explicar, que él me explique que ha comprendido	4. dar otra oportunidad después del reforzamiento, además también se modifica la evaluación según sus características particulares. Dar la posibilidad de hacer una video	4. guiarlos al resultado sin darles una respuesta, identificar a los estudiantes que aprendieron y a los que se quedaron atrás para nivelarlos

				llamada a los estudiantes que les cueste más	
Tipos de retroalimentación	Según su naturaleza	5.Centrada en la tarea 6.Centrada en el proceso 7.Centrada en la persona	6.En matemáticas falta de desarrollo, errores de cálculos por no saber las tablas de multiplicar 7. “se observa en la revisión de las tareas”, la motivación es lo más importante	5.los más comunes, también él no seguir las instrucciones si son muy largas no las leen. En lenguaje redacción confusa, errores de ortografía, explicaciones breves y poca clara, En ocasiones respuestas incoherente a la pregunta 6.errores en cuanto a las estrategias porque lo anterior no lo realizaron, son los errores que he	5.Los más complicado es la letra poco legible y las fotos que mandan con sus tareas son borrosas o poco claro y responden cosas que nada que ver con lo que se les pregunta muchas veces. 6.dar respuestas cortas sin argumentos y no tiene un cuerpo, es decir cuesta encontrar un inicio, desarrollo y cierre en sus respuestas. 7. “se observa en la revisión de las tareas” la motivación es lo más importante

	Según contenido	7.enjuiciadora y/o 8.descriptiva	7.con observaciones positivas, alentándolos a seguir perseverando, destacando sus capacidades	detectado en estos momentos 7. “se observa en la revisión de las tareas” la motivación es lo más importante 8.netamente a la motivación, o sea a lo emocional y afectivo de los niños 9.dejar comentarios don se indica lo que hicieron bien y lo que se podría mejorar y se dan estrategias que los puede ayudar a mejorar	7.también les digo lo bueno que son para aprender, que son inteligentes
	Objetivo	9.información sobre el objetivo de aprendizaje	9.Por el resultado de un instrumento de evaluación, por observación	10.a través de las evaluaciones sumativas y formativas, sus	

Componentes de una retroalimentación	Comparación Estrategias	alcanzado que obtiene el profesor 10. estrategias para abordar las brechas entre el objetivo y la tarea realizada	directa en el proceso 10.pido que justifique su respuesta, que repita la pregunta, comparé si es pertinente a lo que se está preguntando. Pido ayuda al grupo, si están de acuerdo con su compañero	productos, de los procesos que se comparte en la plataforma son formativas y me arroja una estadística, cuando se llega al término de una unidad y hacemos la prueba para ver que tanto aprendió y le ponemos nota a los estudiantes 11.es que ellos mismos se den cuentan de sus errores, y eso se hace recordando los pasos a seguir para que descubran cual es el paso que les falto para seguir con la estrategia	10.buscando distintas formas de explicar las cosas, lo primero es que busco información sobre cómo llegar a algunos estudiantes con problemas de aprendizaje o bien que sea un poco más lento les pido que me den ejemplos de lo que entienden, pero con sus palabras y si lo pueden hacer es porque aprendieron

Codificación Entrevista directivos

Dimensión	Subdimensión	Códigos	Segmentos de entrevistas	
			Director	**UTP**
Conceptualización de Retroalimentación que tienen los profesores	Rol de la retroalimentación dentro de la evaluación formativa. Comparación entre retroalimentación y evaluación sumativa Tensión entre evaluación formativa y evaluación sumativa	5. Contexto en el cual se entrega la información sobre avance del nivel de aprendizaje de los estudiantes.	entregar al aprendiz la noción u orientación acerca de cómo o cuanto está llegando sobre el aprendizaje que nosotros esperamos| persona que retroalimente tenga y el estudiante en el fondo se comparta el foco claro de donde está actualmente con respecto a un aprendizaje fijado es decir tener claro cómo voy y donde estoy actualmente. la retroalimentación tiene un impacto en la confianza y autoestima del estudiante	proceso muy importante dentro de la enseñanza aprendizaje en la que tanto el profesor y el estudiante van dando cuenta de cómo va el aprendizaje, a través de distintas maneras, pero en el fondo es saber que tanto los niños van aprendiendo. en una evaluación no solo entregarle la nota que saco el estudiante, también mostrarles los errores y porque cometió los errores por llegar a la respuesta correcta y que también sea un proceso de aprendizaje desde el error. la retroalimentación es parte del proceso cuidemos más el decir algo que podría perjudicar la motivación de los estudiantes como hacerlo sentir mal por el desarrollo de alguna tarea.

Anexo n°12: Lista Cotejo Tareas

			P.1																P.2				P.3																	
Dimensión	Criterio	Indicadores	T.1		T.2		T.3		T.4		T.5		T.6		T.7		T.8		T.9		T.10		T.11		T.12		T.13		T.14		T.15		T.16		T.17		T.18	
			Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	no	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Tipos de retroalimentación	Naturaleza	Centrado en la tarea	x		x			x		x	x		x		x		x		x		x			x		x	x		x		x		x		x		x	
		Centrado en el proceso		x		x		x		x		x		x		x		x	x		x		x		x			x		x		x		x		x		x
		Centrado en la autorregulación		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x
		Centrado en la persona		x		x	x		x		x		x			x	x			x	x		x		x		x		x		x		x		x		
	Contenido	Descriptiva		x		x		x		x		x		x		x		x	x			x	x		x		x				x		x		x			x
		Enjuiciadora	x		x		x		x		x		x		x		x			x	x			x		x		x	x		x		x		x	x		
	Valencia	Comentario positivo	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x	
		Comentario negativo		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	x			
	Intención	Feed-up	x			x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x	
		Feedback		x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	x		
		Feed-forwad		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x
Componentes de una retroalimentación	Objetivo	Los estándares y criterios de evaluación se relacionan con el objetivo.		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x
	Comparación	Trabajo del estudiante con criterios establecidos.		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x
		Trabajo del estudiante con su propio trabajo.		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x
		Comparar el trabajo con el de otros estudiantes.		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				x
	Estrategias	Entrega estrategias		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	x			x			x		x		x			x	

Anexo n°13: Cuestionario Concepciones y Prácticas de Retroalimentación

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

El siguiente cuestionario, es parte de una investigación de tesis para Magister de Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes, correspondiente al proyecto final de Tesis de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
Su objetivo principal es identificar el nivel de capacitación en relación a evaluación y metodologías para abordar situaciones de evaluación formativa y sumativa a la que se enfrentan los docentes en el aula, con foco en el logro de los aprendizajes de los estudiantes en los diversos niveles educativos.
*Obligatorio

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

¿A quién va dirigida esta encuesta?

Está diseñada para docentes, inspectoría, equipo directivo que cuenten con título de profesor (a) y forman parte del establecimiento educativo en estudio

Instrucciones

Usted tardará aproximadamente 3 minutos en responder, pues este cuestionario está diseñado para facilitar su llenado a través de un Chek list en cada sección.
La información obtenida es de carácter confidencial, será utilizada con fines pedagógicos, sin fines de lucro.

1. Asignatura que imparte *

_____

2. Cantidad de perfeccionamiento *

Marca solo un óvalo.

- ◯ 0 a 2 cursos
- ◯ 3 a 7 cursos
- ◯ más de 7 cursos

3. Marca todas aquellas áreas de perfeccionamiento en las que has participado *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Curriculum
- ☐ Evaluación
- ☐ Administración educacional
- ☐ Didáctica de disciplina
- ☐ Orientación
- ☐ Comprensión lectora
- ☐ otro

4. Número de cursos o perfeccionamiento en evaluación de aprendizajes *

Marca solo un óvalo.

- ◯ 0 cursos
- ◯ 1- 3 cursos
- ◯ 4-7 cursos
- ◯ más de 7 cursos

5. Actividades más usadas para evaluar a los estudiantes

Marca solo un óvalo.

- ◯ Pruebas
- ◯ Trabajos prácticos
- ◯ Disertaciones

6. Instrumentos de evaluación de aprendizajes más utilizados

Marca solo un óvalo.

- ◯ Pauta de corrección
- ◯ Lista de cotejo
- ◯ Rúbricas

7. ¿Cuándo fue la última vez que realizaste un curso de perfeccionamiento en evaluación de aprendizajes? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ entre 6 meses y 1 año
- ◯ hace dos años
- ◯ hace tres años
- ◯ no he realizado perfeccionamiento en evaluación de aprendizajes

Bibliografía

Agencia de Calidad de la educación. (2016a). *Metodología de Construcción Indicadores Puntaje Simce y Progreso Simce*. P.6. http://archivos.agenciaeducacion.cl/

Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Final.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2019C). Contextos de Calidad. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Policy_brief_N%C2%B0_7_version_final_27.05.2019.pdf

Anijovich Rebeca & Gonzales Carlos. (2011). Evaluar para aprender

Anijovich Rebeca, Cappelletti. Graciela (2017) "La Evaluación como Oportunidad", https://bmdigitales.bibliotecas.uc.cl/bookindex.php

Arratia, L. Osandón (eds.) (2018). Políticas para el Desarrollo del Currículum, Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Santiago de Chile, isbn: 978-956-292-713-0 primera edición: marzo, 2018.

Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Chile: Ministerio de Educación.

Black, P. J., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: assessment must first promote learning. In Wilson, M. (Ed.). *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. 3rd Yearbook of the National Society for the Study of Education (part. 2) (vol. Part II, pp. 20-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Black, Paul, Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 5, Issue 1

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698–712. https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/02602938.2012.691462

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Retroalimentación for Learning. Australian Journal of Teacher Education, 44(4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2

Burnett, P. & Mandel V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol 10, 2010, pp. 145-154

Carazo M & Piedad C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica Pensamiento & Gestión, núm. 20, , pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005.

Carla, f. Paola, M. Claudio, N. Cristian A.R, Sandra, Z & (2017). El poder de la evaluación. Santiago: editorial ediciones uc.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1315–1325. https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Contreras, G. & Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Profesora. https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e192953.pdf

CPEIP Escucha a los Profesores Para una lectura de las Consultas Participativas de Voces Profesoras, informe junio 2017

Creswell, J. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches. Los Angeles: SAGE Publications

Curriculum Nacional (2012). Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Asociados-a-la-Base-

Curricular/Partes-de-los-Programas/14598:Las-Bases-Curriculares-para-la-Educacion-Basica-2012

Dangelo Luna, Muñoz. (2016). Las creencias de profesores asociadas a los propósitos de la evaluación de aprendizajes en contexto de educación de adultos. (tesis magister). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Deneen, C. C., & Brown, G. T. L. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. Cogent Education, 3(1) doi:http://dx.doi.org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/2331186X.2016.1225380

Díaz, Osses & Muñoz. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile

Dipres. (2018). *Informe final de evaluación programas Gubernamentales.* https://www.dipres.gob.cl/597/articles-163128_informe_final.pdf

Escobar Hoyos, g. (2014). La Evaluación del Aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. Revista de investigaciones ucm, 14(24), 126-141.

Francisca Dussaillant. (2017). Deserción Escolar en Chile. Propuestas para la Investigación y la política Pública. https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-desercio%cc%81n.pdf

Förster, C. (Ed.). (2017). El Poder de la Evaluacion en el Aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes. Santiago, Chile: Ediciones UC. doi:10.2307/j.ctvvngnc

Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. New York, USA: Taylor & Francis Group.

Gloria Núñez, Carmen et al. La Escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. Sociedad hoy, [s.l.], n. 24, p. 49-54, mayo 2019. issn 0717-3512.

http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/790>. fecha de acceso: 03 ene. 2020

González, M (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 85-103, 2002.

Gysling, Jacqueline. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 23. 1-18. 10.1080/0969594X.2015.1046812.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. doi.org/10.3102/003465430298487

Hattie, John. Visible Learning. London: Routledge, 2009. Print.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a

Herrada, M., & Zapata, A. (2015). ¿Qué nos dice el portafolio acerca de las mejoras en el desempeño profesora? Midevidencias 1, 1–7. Extraído de:

http://www.mideuc.cl/investigacion/midevidencias/

Iberoamericana de Educación, 29, 85-103, 2002.

Ine, (2019). Ciudades, pueblos, aldeas y caseríos 2019. pág. (4). https://geoarchivos.ine.cl/file/pub/cd_pb_al_cs_2019.pdf.

Informe de Evaluaciones de Políticas Nacionales en chile (2017). http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf. ISBN 978-956-363-274-3 (PDF)

Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf

investigación científica. Pensamiento & Gestión, Nª20, pp. 165-193. Colombia.

issn: 1405-6666. : https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14023127008

Kluger, A & DeNise, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory.https://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Marking%20and%20Feedback/The%20effects%20of%20feedback%20interventions.pdf

Lorrie A. Shepard (2006). La evaluación en el aula. Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. 2006 pp. 623-646.

Mardones Nichi T. (2017). Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado Lenguaje y Comunicación. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2018/05/AULA_MULTIGRADO_Lenguaje.pdf

Martínez, D. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17 (54), 849-875, 2012.

Martínez, N. (2010). Una aproximación a la Cultura de Evaluación. Diálogos, 6; 7-20. https://core.ac.uk/download/pdf/47265032.pdf

Martínez-Rizo, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(1), 17-32. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizomercado.html

Martinic S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. Revista Ibero Americana, 27, pp. 17-33. DOI: https://doi.org/10.35362/rie270967.

Meckes L. (2018). Informe final un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de profesoras de educación básica. Recuperado del sitio de internet de la Pontificia Universidad Católica de Chile:

https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11668-Meckes_ap-convertedDU.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2010). Manual e Implementación Escuela Nueva Generalidades Y Orientaciones Pedagógicas Para Transición Y Primer Grado. Tomo I. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-89350_archivo_01.pdf.

Ministerio de Educación. (2020). Orientaciones Generales para la Enseñanza en Escuelas Rurales Multigrado. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/ORIENTACIONES-RURAL-2020-.pdf

Miranda-Novales, María Guadalupe, & Villasís-Keever, Miguel Ángel. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. Revista alergia México, 66(1), 115 122. https://dx.doi.org/10.29262/ram.v66i1.594

Neveu Paulette, Lissi.(2020) Retroalimentación escrita en matemática: Conceptualizaciones de profesoras de 7º y 8º sobre su producción, uso y efectos esperados. (tesis magister). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile

Observatorio económico social de la Región de la Araucanía Autor (2015). Educación Rural Rendimiento Académico SIMCE Matemática 4° básico. Estudio, (Universidad de la Frontera, Región de la Araucanía, Chile). http://oes.ufro.cl/index.php/que-hacemos.

Paulo Santiago. (2018, mayo 30). Seminario Tensiones y desafíos para la educación en Chile a la luz del informe de la OCDE. [Presentación de ponencias]. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content//uploads/2018/05/Seminario_Desafios_Educacion_Chile_Paulo_Santiago_30Mayo2018_FINAL.pdf

Pérez Luna, Enrique. "Enseñanza y Evaluación: lo uno y lo diverso." educere: revista Venezolana de Educación 31 (2005): 473-79. web.

Pérez, Gloria Contreras, & González, Carmen Gloria Zúñiga. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Profesora. Educação e Pesquisa, 45, e192953. Epub June 19, 2019.https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953

Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios Pedagógicos, 34(2), 245-262.

procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía: Universidad de Antioquía.

Profesora Más. Evaluación Profesora. https://www.profesoramas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/instrumentos-de-evaluacion.php. (2017) ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

R. E. Stake (1998). The Art ff Case Study Research. Ediciones Morata, S. L. Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920 el Mejía Lequerica, 12 28004 – Madrid

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de Educación, 2, 49-89.

Ravela, P. Leymonié, J. Viñas, J & Haretche C. (2014, 23 de Junio). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina

Rolando Díaz Fuentes, Sonia Osses Bustingorry, Sergio Muñoz Navarroc. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art06.pdf

Rolando Díaz Fuentes,A Sonia Osses Bustingorry,B Sergio. Estudios Pedagógicos xlii, n° 3: 111-128, 2016 factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile.

Rural Mineduc (2012, 19 de Abril). Decreto 968 Exento Autoriza Reuniones en Microcentro para Profesores de Escuelas Rurales en Forma que Indicahttps://Rural.Mineduc.Cl/Wp-Content/Uploads/Sites/22/2016/03/Decreto_N968_-Reuniones-De-Microcentros-Escuelas-Rurales.Pdf

S. Castillo-Miranda, G. Williamson, C. Hidalgo-Standen. (2017). Evaluation of Teaching Performance from the Standpoint of Rural School Teachers. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942017000300364

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144. Retrieved April 29, 2021, from http://www.jstor.org/stable/23369143

Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. Studies in Higher Education, 30(2), 175-194. doi:10.1080/0260293042000264262

Sadler, D. R. (2014). The futility of attempting to codify academic achievement standards. High Educ, 67, 273-288. doi:10.1007/s10734-013-9649-1

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795

Soledad Manrique, María, Di Matteo, María Florencia, & Sanchez Troussel, Lorena. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. Cadernos de Pesquisa, 46(162), 984-1008. https://doi.org/10.1590/198053143559

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Capítulo 7: "Herramientas analíticas". Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería

Strauss, A., & Corbin, J. M. (2008). Basics of qualitative research (3a ed.). California: Sage Publications.

Subvenciones Mineduc (2002, 30 de Abril). Decreto con fuerza de Ley n°2, de Educación, de 28.11.98. http://subvenciones.mineduc.cl/seccion/documento/1D20020404161328110 94.pdf

Susan Brookhart (2008). How to Give to Your Students Effective Retroalimentación. ISBN: ISBN-978-1-4166-0736-6

Torres R. (2018). El modelo multigrado de Escuela Nueva de Colombia [Entrada en un blog]. OTRAƎDUCACION. https://otra-educacion.blogspot.com/2018/06/el-modelo-multigrado-de-escuela-nueva.html

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

Vite, Alma. (2019). The Educational Practice of Teachers in Rural Schools. The Impossible Homogenization. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIX, núm. 1, ISSN de la versión en línea: 2448-878X.

White S. (2007) Investigando prácticas de retroalimentación efectiva para estudiantes de formación docente previa al servicio en Práctica, Educación docente, 18: 4, 299-311, DOI: 10.1080 / 10476210701687591

Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa, Archivos de Ciencias de la Educación.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? Studies in educational evaluation, 37(1), 3-14.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher Education, 45, 477–501.