

UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA



## **Peer Writing Workshop**

**Una herramienta útil para el mejoramiento de la producción  
escrita en el idioma inglés a través de la retroalimentación entre  
pares en estudiantes de English Access.**

María José Roa Amas

Proyecto para optar al grado de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación  
Educativa

Facultad de Educación

Concepción, 2018

## **ÍNDICE GENERAL**

	<b>Pág.</b>
1.Introducción.....	01
2.Elaboración del diagnóstico.....	03
2.1 Planteamiento del Problema.....	03
2.2 Justificación del Problema.....	03
3.Marco Teórico.....	05
3.1 Definición de retroalimentación.....	05
3.2 Retroalimentación efectiva y sus características.....	06
3.3 Proceso de escritura en Inglés como lengua extranjera.....	10
4.Planificación del Diagnóstico.....	12
4.1 Contexto Educativo y Participantes.....	12
4.2 Descripción de instrumentos de recolección de datos.....	13
4.2.1 Instrumento 1: Árbol del problema.....	13
4.2.2 Instrumento 2: Informe y Matriz FODA.....	13
4.2.3 Instrumento 3: Entrevista semiestructurada.....	14
4.2.4 Instrumento 4: Encuesta online.....	14
5.Resultados del Diagnóstico.....	14
5.1 Instrumento 1: Árbol del problema.....	14
5.2 Instrumento 2: Informe y Matriz FODA.....	15
5.3 Instrumento 3: Entrevista semiestructurada.....	16
5.3.1 Dimensión 1: Concepto teórico de retroalimentación .....	16
5.3.2 Dimensión 2: Actividades de clases.....	17
5.3.3 Dimensión 3: Perfil de estudiante.....	17
5.4 Instrumento 4: Encuesta online.....	18
5.4.1 Dimensión 1: Concepto de retroalimentación .....	18
5.4.2 Dimensión 2: Práctica en el aula .....	19
5.4.3 Dimensión 3: Habilidades del estudiante y trabajo colaborativo .....	21
5.5 Conclusiones.....	21
6.Diseño de la Innovación.....	22
6.1 Descripción general.....	22
6.2 Objetivos generales y específicos.....	25
6.3 Población beneficiada.....	25
6.4 Resultados esperados / Monitoreo y evaluación.....	26

6.5 Actividades.....	28
6.6 Cronograma de implementación.....	33
7.Resultados de la Implementación de la Innovación .....	34
7.1 Descripción y análisis de resultados.....	34
7.1.1 Análisis de rúbrica analítica.....	34
7.1.2 Análisis <i>Focus Group</i> .....	41
7.1.3 Comparación de resultados obtenidos versus esperados.....	45
7.1.4 Factores Facilitadores y Obstaculizadores.....	46
7.2 Conclusiones.....	47
8.Bibliografía.....	51
9.Anexos.....	54

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

	<b>Pág.</b>
Figura 1: Características de retroalimentación efectiva.....	07
Figura 2: Gráfico de frecuencia dimensión 1.....	17
Figura 3: Gráfico de frecuencia dimensión 2.....	17
Figura 4: Gráfico de frecuencia dimensión 3.....	18
Figura 5: Carta Gantt Proyecto Innovación Educativa.....	33
Figura 6: Gráfico Progresión y Comparación de los cuatro descriptores presentes en rúbrica analítica a lo largo de la intervención.....	34
Figura 7: Gráfico Comparación de promedios finales por instancias de escritura a lo largo de la intervención.....	35
Figura 8: Gráfico Comparación de resultados en textos finales de Writing 1, 2 y 3.....	36
Figura 9: Gráfico Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 1.....	37
Figura 10: Gráfico Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 2.....	38
Figura 11: Gráfico Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 3.....	39
Figura 12: Gráfico Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 4.....	40

## **ÍNDICE DE TABLAS**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1: Etapas del proceso de retroalimentación y sus principios.....	10
Tabla 2: Resumen dimensión 1.....	19
Tabla 3: Resumen A dimensión 2.....	19
Tabla 4: Resumen B dimensión 2.....	20
Tabla 5: Resumen dimensión 3.....	21
Tabla 6: Resumen Planificación semana 1 Peer Editing Workshop.....	29
Tabla 7: Resumen Planificación semana 2 Peer Editing Workshop.....	31
Tabla 8: Resumen dimensión 1 - Focus Group.....	42
Tabla 9: Resumen dimensión 2 - Focus Group.....	43
Tabla 10: Resumen dimensión 3 - Focus Group.....	43
Tabla 11: Resumen dimensión 4 - Focus Group.....	44
Tabla 12: Tabla comparativa resultados esperados y obtenidos .....	45

## 1. INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de innovación educativa corresponde a una investigación acción de enfoque descriptivo y está dirigido a aquellos profesores que quieran integrar dentro de sus herramientas de evaluación formativa actividades y estrategias enfocadas a la retroalimentación entre pares, es decir, entre sus estudiantes. A nivel micro, este proyecto contempla la incorporación de estrategias didácticas fuertemente enfocadas en desarrollar el rol del estudiante como un agente activo de su aprendizaje. Sin embargo, a nivel macro no podemos olvidar que el objetivo general de esta intervención educativa apunta a mejorar la habilidad de producción escrita por medio de estrategias de retroalimentación entre pares en el contexto de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de enseñanza media. Para llevar a cabo esta innovación fue necesario modificar a nivel curricular las estrategias de enseñanza-aprendizaje, incorporación de evaluación formativa y una redefinición de los roles que cumplen los estudiantes y equipo docente en el programa *English Access Microscholarship Program* en Concepción.

Este proyecto nace como resultado de la constante inquietud del equipo docente del programa Access Concepción en las instancias de evaluación, entendida como “el juicio y análisis general y regular de la enseñanza, aprendizaje, y también del currículum a través de una recolección sistemática de datos” por Hamidi (2010) que tiene lugar al inicio, mitad y término de cada semestre académico, como una estrategia de mejora continua considerando las necesidades y el desempeño observado en nuestros estudiantes a través de actividades académicas, culturales y de desarrollo personal que son componentes esenciales del programa.

En el último período académico 2017 y en vías de preparación para nuestro *Summer School* (escuela de verano) surge como temática recurrente en las discusiones académicas grupales del equipo docente el insatisfactorio desempeño de los estudiantes de segundo año en relación a las habilidades de producción escrita contrastados con los aprendizajes esperados descritos en el programa para el período en cuestión. Estos desempeños insuficientes se vieron reflejados en distintas experiencias previas que requerían a los estudiantes la creación de textos con mayor rango de complejidad y longitud tales como: preparación de ensayos para postulación a programas de intercambio, creación de historias narrativas cortas en proyectos literarios, escrituras de emails y cartas para práctica de contenidos gramaticales vistos en clases y creación de bitácoras. Esto acompañado de los comentarios de docentes del curso que al ser consultados sobre medidas tomadas para enfrentar esta falencia, mencionaron las dificultades

en relación a tiempo, estructura de clase e interés de estudiantes a trabajar esta habilidad.

De ahí que entonces, surge mi interés por generar una solución con efectos a corto y largo plazo que apoye la labor docente, logro de los aprendizajes esperados y desarrollo de la habilidad escrita en conformidad de lo que el programa *English Access* requiere en sus lineamientos.

Finalmente, el presente trabajo consta de tres capítulos correspondientes a la elaboración del diagnóstico, diseño de la innovación y resultados de la implementación de esta. El primer capítulo está centrado en el planteamiento del problema, justificación de este, marco teórico, planificación del problema y resultados del diagnóstico. En el segundo capítulo, se realiza una descripción del diseño de la innovación, sus objetivos generales y específicos, población beneficiada, resultados esperados y actividades a implementar y su cronograma. Por otra parte, en el último capítulo se presenta una descripción, análisis y conclusiones de los resultados obtenidos luego de la implementación del proyecto educativo.

## **2. Elaboración del diagnóstico.**

### **2.1 Planteamiento del problema.**

Promover un rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, en particular de la adquisición del idioma inglés, es uno de los objetivos del programa English Access. Frente a este desafío educativo, la adecuada planificación y selección de actividades académicas por parte del docente tiene un impacto positivo en la motivación, monitoreo del desarrollo de habilidades, logro de aprendizajes esperados y mejora continua en los estudiantes.

Considerando los parámetros anteriormente expuestos, junto con el análisis de observación de clases, tareas asignadas a estudiantes y entrevistas con profesores del programa Access, el problema detectado fue un sostenido e insuficiente desarrollo de las habilidades de producción escrita en el idioma inglés en textos argumentativos. Las posibles causas correspondían a la baja frecuencia de práctica escrita, escaso tiempo para realizar retroalimentación personalizada en clases y el efecto desmoralizante que los resultados académicos tuvieron sobre el desempeño de esta habilidad en los estudiantes.

Tomando en cuenta los puntos anteriores, surge como inquietud la necesidad de generar una propuesta educativa que fomente de manera efectiva, pertinente y sostenida una mejora en la habilidad de producción escrita de este tipo de textos escritos y la incorporación de instancias de retroalimentación sostenidas dentro de la sala de clases como práctica habitual que permita alcanzar los estándares requeridos por el programa *English Access* y fomente el desarrollo de un rol activo de los estudiantes.

### **2.2 Justificación del problema.**

Se hace imperante dar solución al problema detectado en el punto anterior debido a que, en primer lugar, uno de los pilares de la propuesta del programa Access tiene relación con el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con respecto al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Asimismo, para el desarrollo de las habilidades comunicativas, es decir, receptivas y productivas simultáneamente, es vital contar con el trabajo de éstas en el contexto de una comunidad educativa que fomente el aprendizaje colaborativo, desarrollo del pensamiento crítico y la redefinición del rol de profesor en el aula.

La utilidad de esta intervención se ve reflejada en el impacto positivo y remodelador de los roles del profesor y estudiantes en relación a la práctica del idioma inglés con énfasis en la habilidad de escritura, con lo que la relevancia de



esta intervención queda de este modo justificada. Esto conlleva la mejora de las habilidades de producción escrita, ambiente de aula y generación de instancias de retroalimentación como práctica habitual y enfocada en generar un cambio significativo en el rol de los estudiantes.

En relación a los problemas prácticos que esta intervención tiene como objetivo resolver, podemos mencionar la escasez del ejercicio de la habilidad de producción escrita como una práctica estable dentro de las actividades curriculares, junto con las limitaciones de tiempo que docentes enfrentan para poder llevar a cabo instancias de retroalimentación o *feedback* personalizadas en clases. Estas limitaciones también se relacionan con la dificultad que enfrentan los estudiantes a la hora de evaluar la calidad de sus textos escritos. Según Proins y Stokking (2011) el *feedback* ayuda a los estudiantes a fijar distintos tipos de estándares o metas jerárquicas para cumplir con ellas y así establecer un criterio tanto evaluativo como de calidad de la escritura.

Considerando el concepto de calidad y complejidad en tareas de producción escrita, Horwitz (2001) destaca que la ansiedad que enfrentan los estudiantes durante estas tareas está relacionada a una baja auto-confianza con respecto a sus habilidades en el idioma, viéndose limitados cuando deben realizar escritos más complejos como un ensayo.

Bajo este aspecto, es perentorio resolver el problema práctico que involucra la falta de prácticas escritas que se caractericen por ser comunicativas, colaborativas y significativas al mismo tiempo. A partir de lo anterior, el enfoque comunicativo adquiere relevancia, ya que “el idioma deja de considerarse como un listado de contenidos gramaticales a enseñar y se convierte en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción” (MINEDUC, 2012, p.222)

### **3. Marco Teórico.**

#### **3.1. Definición de retroalimentación.**

Hattie y Timperley (2007) describen el concepto de retroalimentación o *feedback* como el proceso de proveer información por parte de un agente ajeno con respecto al desarrollo o entendimiento de un individuo. En este sentido, la retroalimentación puede ser generada por distintos emisores, es decir, el profesor no debe ser necesariamente el único agente encargado de realizar este proceso. En el presente proyecto nos enfocaremos en la retroalimentación entre estudiantes y el impacto de ésta en el desarrollo de las habilidades de escritura en el idioma inglés como lengua extranjera.

Muchos investigadores han definido el concepto de retroalimentación entre pares donde podemos destacar a Falchikov (2000), quien describe este proceso como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o de los logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes. Por su parte, Brew (2003) resalta que la evaluación entre pares implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros. Por otro lado, Topping (2009) la define como una práctica en la que los estudiantes consideran la cantidad, el nivel, el valor, la calidad y el éxito de los productos o resultados de sus pares.

Todas estas acepciones establecen la necesidad de la interacción comunicativa con otros agentes como base para la ejecución de este proceso. En tal sentido, se destaca el rol activo del estudiante y la complejidad a la hora de evaluar considerando criterios previamente establecidos.

Del mismo modo algunos autores destacan el concepto de evaluación como una herramienta orientada hacia el aprendizaje, donde el concepto de evaluación entre pares surge como un apoyo al desarrollo del rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Según González, Navarro, Fernández, Heliz, Gilar, Sánchez y Botella (2013) definen el concepto de evaluación de pares como aquella que realiza uno o varios estudiantes de sus compañeros y fomenta el aprendizaje activo por parte del alumnado.

Complementando lo expuesto anteriormente, Butler y Winne (1995) describen a la evaluación entre compañeros como un cuerpo educativo donde los estudiantes valoran el desempeño de sus colegas cuantitativa y cualitativamente, estimulando de forma clave el aprendizaje autorregulado del estudiante.

Finalmente y considerando estas dos últimas descripciones, cabe destacar los conceptos de trabajo colaborativo y autorregulación que conlleva la integración de estrategias de retroalimentación entre estudiantes. Estas

estrategias deben estar relacionadas a generar instancias de ayuda mutua que tengan un impacto positivo en la mejora progresiva de los textos creados.

### **3.2 Retroalimentación efectiva y sus características.**

Para que la retroalimentación sea efectiva y contribuya a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, Gibbs y Simpson (2004) definen un listado de condiciones, las cuales corresponden a proporcionar información detallada, suficiente, frecuente y oportuna, la cual sea centrada en el aprendizaje, vinculada al propósito de la tarea y los criterios de evaluación. Asimismo, la retroalimentación entregada debe ser comprensible para los estudiantes con el propósito de hacer que estos actúen conforme a la retroalimentación para mejorar su trabajo y aprendizaje.

Complementando y reforzando dicha definición, Hattie y Timperley (2007) clasifican la retroalimentación en relación al producto final, al proceso y autorregulación en el contexto del desarrollo de habilidades de producción escrita. En la primera categoría, los autores destacan la entrega información necesaria para que el estudiante identifique aquello que logró, reciba orientaciones respecto al contenido y analice su trabajo en función de lo esperado.

En relación a la retroalimentación sobre el proceso el énfasis está en la redacción de un texto, es decir, si el estudiante pudo identificar las ideas principales del tema, si conectó las mismas durante el discurso, entre otros aspectos que le permitan al estudiante reflexionar sobre la aplicación de la tarea.

Por último, la retroalimentación acerca de la autorregulación es descrita por estos autores como toda información acerca de la habilidad de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje orientados a la autoevaluación, definición de metas enfocadas en tareas futuras o estrategias específicas que ellos puedan aplicar a lo largo de su proceso de aprendizaje e impacten positivamente en el desarrollo de sus habilidades.

De este modo, Hattie y Timperley (2007) describen una serie características que deben cumplirse para llevar a cabo la retroalimentación de forma efectiva, las cuales son expuestas en el siguiente esquema (Figura 1).

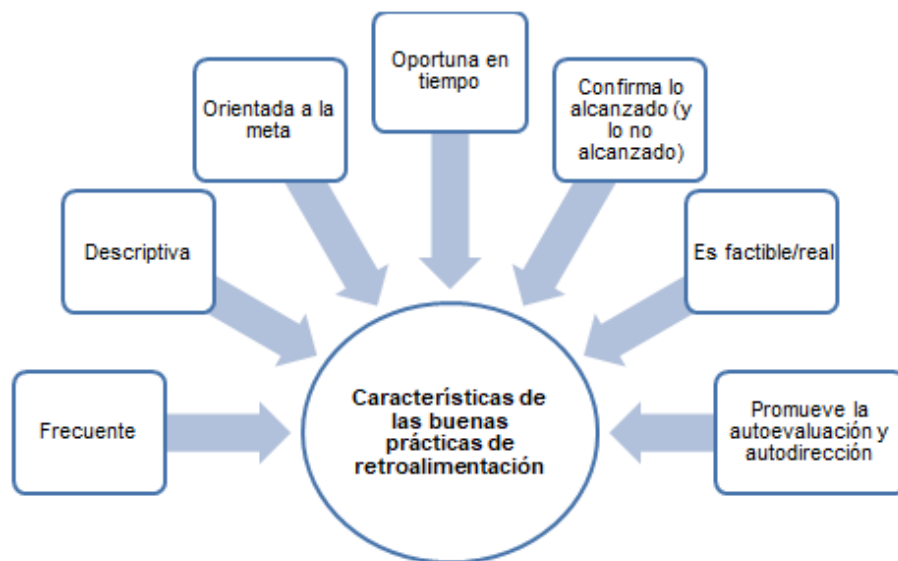


Figura 1: Características de retroalimentación efectiva según Hattie y Timperley.(2007)

Por otro lado, Asghar (2009) destaca el impacto positivo de recibir retroalimentación de los compañeros, viendo esto reflejado en la mejora de la confianza, la autoeficacia, y la oportunidad para escuchar las opiniones de los demás. De forma contraria, Weaver (2006) describe cuatro tipos de retroalimentación inútiles relacionadas a comentarios demasiado generales o vagos, carentes de orientación específica, enfocados en aspectos negativos y no relacionados con los criterios de evaluación.

Desde esta óptica, el proceso de retroalimentación es visto desde una visión positiva que se lleva a cabo en una comunidad de aprendizaje resaltando la calidad de los comentarios, intencionalidad y utilidad de estos con el fin de proveer a los estudiantes con información útil que sea un aporte para cumplir con el propósito de la tarea y criterios de evaluación.

Por otro parte, Reynolds (2013) destaca una serie de sugerencias para ejecutar de forma exitosa una retroalimentación efectiva. Dentro de los pasos mencionados están:

- Incluir aspectos positivos resaltando lo que el estudiante realizó de forma satisfactoria.

- Guiar la retroalimentación mediante la secuencia Cumplido – Corrección - Ejemplo.
- Incluir sugerencias que aporten al logro del objetivo por parte de los estudiantes.

Considerando los aspectos mencionados por este autor, se puede deducir que la entrega de retroalimentación debe seguir una secuencia lógica y preestablecida, que en una primera instancia es modelada por el profesor para luego ser ejecutada de forma autónoma por el estudiante, incorporando la estructura descrita por Reynolds.

A su vez, Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) destacan el componente de aprendizaje colaborativo por las dinámicas de ayuda y colaboración que se pueden mostrar a lo largo del curso utilizando esta herramienta de evaluación, puesto que dicha evaluación es recibida por agentes de estatus similar. En relación al componente colaborativo, Rollinson (2005) señala que la retroalimentación de pares requiere que los estudiantes participen en la comunicación colaborativa, llevando a cabo una serie de diferentes interacciones sociopragmáticas, que incluyen argumentar, explicar, aclarar y justificar. Estas interacciones fomentan habilidades de pensamiento metacognitivo superiores a medida que evalúan los comentarios de sus pares y deciden si incorporarlos o no en las versiones mejoradas de textos subsiguientes en el caso de tareas de producción escrita.

Siguiendo esta misma lógica, Wiggins (1993) considera como retroalimentación aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado, a fin que este pueda entender en qué etapa se encuentra dentro de su proceso de aprendizaje y qué se espera que logre.

Complementariamente, Irons (2007) resalta su aspecto formativo con el propósito de mejorar las experiencias de aprendizaje y motivación en los estudiantes. Asimismo, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) señalan la retroalimentación como un proceso que apoya a los estudiantes a tomar el control de su propio aprendizaje y convertirse en aprendices autorregulados, que permite a estos desarrollar una comprensión de los estándares que potencialmente puede luego transferirse a su propio trabajo.

En consecuencia, la necesidad de establecer el rol del estudiante en este proceso es vital para llevar a cabo instancias de retroalimentación entre pares que sean efectivas y proporcionen aportes en el aprendizaje. Este nuevo rol demanda

desarrollar habilidades de pensamiento crítico y promover conductas que faciliten el trabajo colaborativo.

A fin de favorecer la efectividad de la retroalimentación, Wiggins (2012) destaca tres conceptos: valoración, orientación y devolución. El primer concepto se relaciona a la entrega de juicios de valor acerca del trabajo realizado por los estudiantes, sea en forma de calificaciones o por medio de expresiones tales como «te felicito», «debes esforzarte más», «insuficiente», etcétera. La orientación consiste en sugerencias acerca de cómo mejorar el trabajo en relación a lo esperado. Por último, la devolución es información que le permite al estudiante comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo con el propósito de ayudarlo a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado o no.

Carless (2015), destaca las tres funciones de la evaluación formativa orientada al aprendizaje, las cuales permiten apoyar el aprendizaje de los estudiantes, enjuiciar la calidad del desempeño de los estudiantes y satisfacer las necesidades de rendición de cuentas institucional. La idea desarrollada por Carless (Carless, Hounsell, 2007) menciona el proceso de retroalimentación sostenible destacando cuatro características:

1. Diálogo entre estudiantes sobre lo que constituye calidad.
2. Procesos que requieren que los estudiantes supervisen y evalúen su aprendizaje.
3. Procesos que apoyan la planificación del aprendizaje del estudiante.
4. Compromiso de los estudiantes en el tiempo en instancias de retroalimentación para fomentar el rendimiento en distintas etapas de las tareas asignadas.

Tomando en consideración estos cuatro aspectos, Jette G. Hansen y Jun Liu (2005) diseñaron una guía para profesores en distintas etapas del proceso de retroalimentación en tareas de escritura. En tabla 1 se señalan los principios sugeridos en las distintas etapas.

<b>Previo</b>	<p>Planificar cuando serán incorporadas instancias de retroalimentación entre pares en el proceso de escritura.</p> <p>Decidir cuándo incorporar los comentarios del profesor en el proceso de escritura.</p> <p>Discutir y analizar experiencias previas de estudiantes en relación a trabajo grupal y retroalimentación.</p> <p>Crear un ambiente idóneo para desarrollar la confianza entre estudiantes.</p> <p>Seleccionar el modo de retroalimentación, es decir, escrito, oral, mixto o computarizado.</p> <p>Diseñar material apropiado y con un propósito claro en relación a la tarea, enfoque y aspectos a evaluar por pares.</p> <p>Ejemplificar el proceso de retroalimentación entre pares utilizando material y ejemplos concretos que ayuden a estudiantes a comprender la tarea a desarrollar.</p> <p>Asignar suficiente tiempo para familiarizarse con procedimientos de retroalimentación y establecer actividades de simulación.</p> <p>Proveer a estudiantes con estrategias lingüística, es decir, expresiones y vocabulario necesario para comunicar sus ideas y opiniones claramente.</p>
<b>Durante</b>	<p>Monitorear progreso en estudiantes de forma grupal e individual.</p> <p>Incentivar a estudiantes a incorporar estrategias y realizar preguntas a sus pares.</p>
<b>Posterior</b>	<p>Conectar las tareas de retroalimentación con otras actividades de clases.</p> <p>Reagrupar a estudiantes para lectura de sus textos finales.</p> <p>Generar instancias de discusión sobre las actividades realizadas.</p>

Tabla 1: Etapas del proceso de retroalimentación y sus principios. (Jette G. Hansen y Jun Liu, 2005)

### 3.3 Proceso de escritura en el idioma inglés como lengua extranjera.

Según Donald Graves (1994), el proceso de escritura está compuesto por cinco etapas. Estas cinco fases contemplan pre-escritura, redacción, revisión, edición y la etapa final de publicación.

La etapa de pre escritura contempla una lluvia de ideas (*brainstorming*) para reunir y organizar las temáticas e información a incluir en el texto a trabajar. En la etapa de redacción, los escritores comienzan el primer borrador de su trabajo. La etapa de revisión permite a los escritores revisar su trabajo en términos de contenido. En la etapa de edición, los escritores miran hacia atrás en su trabajo, buscando errores ortográficos y gramaticales. Finalmente, el proceso termina con la publicación del texto final.

En relación a las diferentes etapas de este proceso, Barr (1983) plantea que la redacción de múltiples borradores mejora la calidad de la escritura en los

estudiantes. De igual modo, Chew (2006) explica que, en los primeros borradores, los estudiantes se enfocan en el nivel macro al expresar sus ideas. En los segundos borradores, los estudiantes enfatizan el nivel micro de vocabulario, gramática y ortografía. En los terceros borradores, los estudiantes hacen su mejor esfuerzo para hacer escritos perfectos tanto en el contenido como en la forma.

En este sentido, el proceso de escritura se ve vinculado a una secuencia de actividades que están interrelacionadas. Esta secuencia sigue un orden lógico e involucra la constante revisión y análisis crítico de distintos aspectos que son relevantes a la hora de diseñar un texto escrito con un propósito comunicativo. Desde esta postura, Chew (2006) enfatiza que el proceso de escritura debe incluir lluvia de ideas, tres borradores, revisión por pares y entrega de comentarios, corroborando así lo propuesto por Graves.

Adicionalmente, Chew (2006) afirma que la incorporación de las actividades previamente mencionadas favorece la autonomía y responsabilidad que deben ejercer los estudiantes en su propio aprendizaje. En este caso, cumplir con los roles de escritor y lector involucra un enfoque en el proceso más que en el producto final, lo que impacta positivamente en la habilidad de producción escrita (White & Arndt, 1991; Jordan, 1997; Liu & Hansen, 2002).

En relación a la incorporación de actividades de retroalimentación entre estudiantes como parte del proceso de escritura, Hu (2005) lo destaca como un método educativo innovador de aprendizaje cooperativo, ya que la revisión por pares juega un papel preponderante en la escritura orientada a procesos y es considerada como un acto social, donde este tipo de retroalimentación promueve una "relación de colaboración y un sentido de audiencia" (Grabe & Kaplan, 1996, p.380). Es así que al momento de evaluar textos escritos se debe considerar la preparación de los estudiantes.

En este sentido Sommers (1980) distingue dos tipos de revisión: la revisión de escritores menos experimentados y la de escritores experimentados. El primero se centra en el vocabulario y los errores gramaticales, mientras que el segundo se ocupa del desarrollo del contenido y la organización de las ideas. Por lo tanto, los profesores deben guiar a los estudiantes a aplicar lo que hacen los escritores experimentados en la etapa de revisión (Sommers, 1980, pp. 386-387).

En definitiva, el desarrollo de la habilidad de producción escrita incluye instancias de trabajo colaborativo e individual, donde la interacción entre estudiantes juega un rol fundamental para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico enfocadas al proceso y no sólo al resultado final en la creación de un texto escrito.



## **4. Planificación del Diagnóstico**

### **4.1. Contexto Educativo y Participantes.**

El Programa de becas de inglés *English Access Microscholarship Program* es auspiciado por el Departamento de Estado de Los Estados Unidos de América en diferentes países con el propósito de entregar a adolescentes de sectores vulnerables la oportunidad de aprender el idioma inglés, conocer aspectos de la cultura americana y desarrollar habilidades sociales y comunicativas que apoyen su desarrollo como líderes dentro de sus comunidades.

Desde su comienzo en el año 2004, aproximadamente 95.000 estudiantes en más de 85 países han participado en el programa llegando a Chile el año 2008. En la actualidad el programa se desarrolla en diversas ciudades de nuestro país donde participan adolescentes de distintos establecimientos educacionales de enseñanza media, municipales y/o subvencionados, procedentes de sectores en desventaja económica.

En Concepción, el programa English Access es administrado por el Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, quienes ofrecen su infraestructura, administración y apoyo docente para su implementación. Éste sigue los lineamientos establecidos por el Departamento de Estado de los Estados Unidos en la propuesta académica diseñada en conjunto con el equipo docente a cargo del programa y consiste en dos años de entrenamiento intensivo en el idioma inglés. Su principal objetivo es apoyar el aprendizaje de este idioma y potenciar en los jóvenes sus capacidades de liderazgo, pensamiento crítico y valores orientados al bien común. Adicionalmente, el programa desarrolla habilidades comunicativas aumentando las posibilidades de mejores perspectivas educacionales, participación en futuros intercambios y estudios en los Estados Unidos. Cabe mencionar que existe un gran grado de flexibilidad en el diseño curricular, recursos y selección de metodologías a utilizar, lo que constituye una ventaja a la hora de implementar innovaciones educativas como la pretendida por este proyecto.

Se mencionarán dos tipos de actores claves en este diagnóstico: los estudiantes y la docente. En primer lugar, los estudiantes conforman un curso compuesto de 10 mujeres y 10 hombres, quienes cursan el cuarto período académico y representan el 100% de los actuales partícipes del programa en Concepción. Previo a su ingreso, se utilizan herramientas de análisis de perfil socioeconómico y académico tales como: informes de disciplina, rendimiento estudiantil, cartas de recomendación de profesores y fichas de postulación; a fin de cumplir con el propósito de elegir a quienes se caractericen por demostrar un

buen desempeño académico, disciplina y motivación por aprender el idioma inglés. En segundo lugar, el equipo docente del programa requiere profesores de inglés certificados y con experiencia profesional de al menos 5 años en la enseñanza del idioma inglés con adolescentes. En este particular, la docente que participa de este diagnóstico cumple con los requerimientos exigidos por el programa y desempeña el rol de docente a cargo del taller de conversación y escritura (*Conversation Club*)

#### **4.2 Descripción de instrumentos de recolección de datos.**

En el proceso de planificación del diagnóstico se utilizaron distintas herramientas de recolección de datos que permitieron tener una visión más balanceada, integral y profunda sobre el uso de estrategias de retroalimentación formativa entre pares en el proceso de evaluación de habilidades de producción escrita desde la visión de estudiantes y docente. A continuación se describe cada uno de estos instrumentos.

##### **4.2.1 Árbol del problema.**

Se define como “una técnica participativa que ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican” (Martínez y Fernández, 2010).

Se ha seleccionado esta herramienta de recolección de datos debido a que facilita la identificación de datos que son vitales para establecer el problema inicial a estudiar y sus posibles causas y efectos en los actores claves de la comunidad educativa. Complementariamente esta herramienta aporta en la vinculación de causales y consecuencias en relación al problema identificado.

##### **4.2.2 Informe y Matriz FODA.**

La metodología de estudio conocida como Análisis o Matriz FODA tiene como objetivo analizar “la situación real de una organización en su contexto y de las características internas de la misma, a efectos de determinar sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas” (Ballesteros et al., 2010).

Esta herramienta es útil para identificar variables internas y externas que se relacionan al problema que genera la necesidad de esta intervención educativa, ya que permite sintetizar en un solo modelo las carencias que generan el problema a analizar, las fortalezas de la institución educativa y programa a intervenir, las características socioeconómicas, sociales, y de formación de los actores (profesores, estudiantes, coordinación), y los recursos con los que se cuenta para poder generar una solución holística y con proyección a futuro.

#### **4.2.3 Entrevista semiestructurada.**

Canales (2016) la define como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (p. 163-165)

Basado en la definición previamente expuesta, esta herramienta sirve al propósito de recopilar de primera fuente datos, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos gracias a la flexibilidad de su estructura y diversa profundidad de las preguntas que la componen.

#### **4.2.4 Encuesta online.**

Según García Fernando (2014), una encuesta es entendida como "una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población" (p.4)

Para este estudio se privilegia el uso de una encuesta online para poder así recabar información concerniente al concepto de retroalimentación, estrategias usadas en el aula, habilidades del estudiante y trabajo colaborativo. De acuerdo a la teoría, debido a la gran cantidad de variables a analizar, participantes y datos a recolectar se ha seleccionado esta herramienta por sus ventajas prácticas en término de rapidez, accesibilidad a los datos de manera remota y posibilidades que ofrece para su análisis digital.

### **5. Resultados del Diagnóstico.**

A continuación, se presenta una síntesis y análisis de la información recopilada por instrumento.

#### **5.1 Instrumento 1: Árbol del problema.**

Al analizar la descripción de posibles causas, se identifica una correlación entre los roles asignados al estudiante, al profesor y la lentitud en la toma oportuna de decisiones para alcanzar los objetivos establecidos por el programa. Lo que tiene por efecto en el docente la falta de competencias que promuevan una visión crítica de su proceso de enseñanza para la correcta toma de decisiones. Así mismo, se evidencia una similitud entre las causas y efectos relacionados al rol del estudiante, donde se tiende a adoptar más bien un rol pasivo y dependiente de criterio del profesor.

En relación al problema, se identifica como una necesidad la inclusión de un sistema de retroalimentación entre estudiantes, que sirva como apoyo al desarrollo de habilidades de producción escrita y promueva la autonomía en el aprendizaje.

En anexo A se incluyen como posibles causas de la inexistencia de un proceso sistemático de retroalimentación entre pares diferentes factores, tales como: falta de tiempo en sesiones presenciales, baja autonomía en estudiantes, escasa comunicación en relación a desempeño académico entre ellos y docente carente de herramientas o estrategias metodológicas para guiar y monitorear a estudiantes en procesos de reflexión y retroalimentación.

En relación a los efectos negativos de esta problemática educativa en los estudiantes, estos se podrían ver relacionados al bajo desarrollo de estrategias de regulación, habilidades de análisis crítico y disposición al aprendizaje. Adicionalmente, la visión del docente se ve limitada al no recibir información externa sobre el avance de sus estudiantes, acotando el apoyo que éste puede entregar para consolidar los aprendizajes esperados.

## **5.2 Instrumento 2: Informe y Matriz FODA.**

Luego de identificar y analizar los diferentes factores internos y externos del programa *English Access*, que se vinculan a la necesidad de implementar un proceso de retroalimentación entre pares de forma sistemática, se generan objetivos estratégicos que se enfocan a apoyar la labor docente y promover nuevas estrategias y metodología dentro del aula, las cuales generen un impacto positivo en la integración de actividades de retroalimentación y reflexión. Se identifican como actores relevantes docente, estudiantes y comunidad educativa del programa *English Access* Concepción. (Ver Anexos B y C)

Con el objetivo de identificar los elementos internos y externos del programa *English Access* Concepción y su comunidad educativa en el contexto de la problemática descrita en el árbol del problema, se emplean un informe y matriz FODA. El cual, tras su posterior análisis, brinda información de soporte en pro de la planificación estratégica, que conlleva a la consecución de objetivos que el programa precisa. Dentro de las posibles estrategias se plantean las siguientes:

- a. Implementar sistema de capacitación docente permanente, centrado en el estudiante y dirigido al aprendizaje del idioma inglés.
- b. Incorporar nuevas estrategias y herramientas pedagógicas en el programa *English Access*, que fomenten el rol activo y aprendizaje colaborativo del estudiante.

- c. Organizar talleres para compartir y generar mejores prácticas docentes: entre profesores de establecimientos de nuestra ciudad y equipo académico del programa *English Access*.
- d. Incorporar sistema de planificación, enfocado en el desarrollo de habilidades productivas y receptivas en el idioma inglés.
- e. Integrar actividades de reflexión y retroalimentación entre estudiantes durante sesiones presenciales.

En síntesis, se identifica la necesidad de gestionar e implementar mejoras enfocadas a aumentar la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Y a su vez, capacitar al cuerpo docente con las herramientas y estrategias necesarias para monitorear, apoyar el avance y consolidación del aprendizaje en estudiantes.

### **5.3 Instrumento 3: Entrevista semiestructurada.**

Se aplica dicho recurso de diagnóstico, con el fin de recopilar información y detalles de la visión que posee la docente del programa English Access sobre la problemática educativa a investigar, es decir, determinar la existencia de prácticas docentes que se relacionen a la incorporación de estrategias de retroalimentación entre estudiantes, e identificar aquellas características requeridas por los mismos, para poder implementar dichas prácticas en su rutina académica.

La entrevista está compuesta de doce preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: (1) conceptos teóricos del tema, (2) actividades de clase y (3) perfil del estudiante. (Ver anexo D)

En relación al análisis de datos se utilizará la técnica de análisis temático, donde se identifican los aspectos relevantes por dimensión en relación a problemática educativa y frecuencia de estos:

#### **5.3.1 Dimensión 1: Concepto teórico de retroalimentación.**

Con respecto a esta dimensión, se evidencia que la docente no posee un conocimiento del concepto derivado de su formación docente y carece de aspectos técnicos relacionados a retroalimentación que puedan validar o fortalecer su práctica docente. En figura 2, la entrevistada describe de forma general el concepto de retroalimentación en base a su experiencia docente en el programa *English Access*, donde se identifican cinco aspectos. No se identifican datos vinculados a una percepción negativa del concepto de retroalimentación.

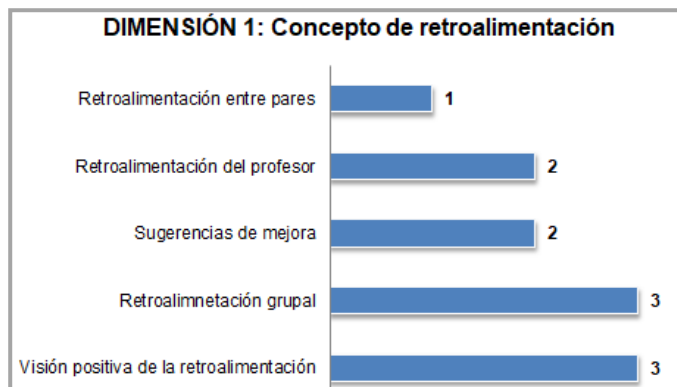


Figura 2: Gráfico de frecuencia dimensión 1.

### 5.3.2 Dimensión 2: Actividades de clases.

Respecto a esta dimensión, se evidencia la integración de diversas actividades de interacción como práctica sistemática dentro de la rutina de clases. En figura 3, docente expresa en la mayoría de sus respuestas ejemplos de proyectos o tareas donde estudiantes desempeñan un rol activo en actividades de enfoque comunicativo en la producción del idioma inglés, enfatizando la producción oral.

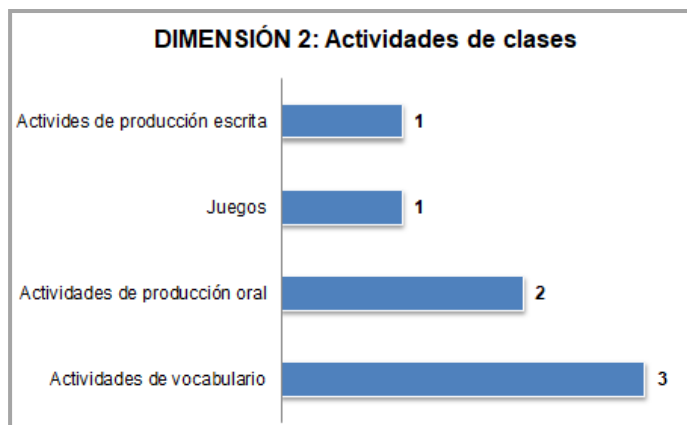


Figura 3: Gráfico de frecuencia dimensión 2.

### 5.3.3 Dimensión 3: Perfil del estudiante.

El docente señala diversos aspectos que caracterizan a sus estudiantes y que influyen de manera positiva y/o negativa en el desempeño académico de estos. En figura 4 se presenta listado de características más recurrentes en las respuestas de la docente.

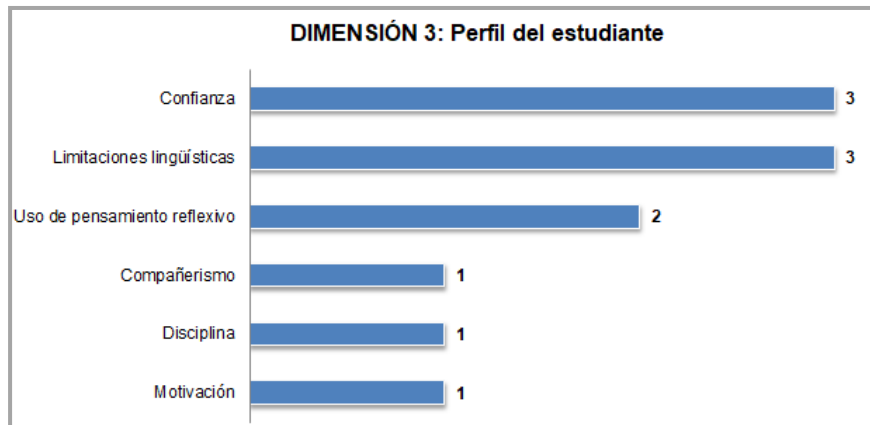


Figura 4: Gráfico de frecuencia dimensión 3

#### 5.4 Encuesta online.

Esta herramienta fue aplicada a los veinte estudiantes del programa *English Access* que representan a la totalidad de los participantes en la actualidad. La encuesta tiene como objetivo recolectar información sobre incorporación de procesos de retroalimentación entre estudiantes en actividades de producción escrita, e identificar percepción de estos sobre el impacto e importancia de la retroalimentación entre pares para logro de sus objetivos académicos.

La encuesta está compuesta de doce preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: (1) concepto de retroalimentación, (2) práctica en el aula y (3) habilidades del estudiante y trabajo colaborativo. (Ver anexo E)

Los datos recopilados en relación a descripción de participantes señalan que curso está compuesto por 50% de mujeres y 50% de hombres identificándose una edad promedio de 15 años. Adicionalmente, el 60% de dichos estudiantes pertenecen a establecimientos subvencionados y el 40% a establecimientos públicos de la comuna de Concepción y sus alrededores.

##### 5.4.1 Dimensión 1: Concepto de retroalimentación.

El 65% de los participantes reconoce conocer el concepto de retroalimentación destacando los conceptos de ayuda y búsqueda de mejoras. Las definiciones entregadas por ellos no representan un conocimiento óptimo referente a retroalimentación entre pares, las cuales incluyan características representativas, conceptos técnicos y variables involucradas en el proceso. En general, las definiciones entregadas incluyen referencia a intercambio de opiniones, ayuda para comprender contenidos y la búsqueda de mejoras en relación a contenidos. Sin embargo, estas definiciones involucran aspectos más allá de la simple

corrección destacando el impacto de la crítica constructiva, apoyo mutuo y progreso. A continuación, se presenta tabla (Tabla 2) con muestra de respuestas.

Dimensión 1: CONCEPTO DE RETROALIMENTACIÓN	
<p><b>Pregunta 4</b></p> <p>¿Conoces el término "retroalimentación entre pares (compañeros)"?</p>	<p><b>Pregunta 5</b></p> <p>¿Cómo definirías el concepto "retroalimentación entre compañeros"? Escribe una breve definición.</p>
	<p><b>Ejemplos</b></p> <p><b>R1:</b> Ayudar a nuestros compañeros y señalarles sus errores en una forma de crítica constructiva</p> <p><b>R2:</b> Pedir opiniones para mejorar las condiciones.</p> <p><b>R3:</b> Es una técnica de estudio, en la cual, en conjunto con mis compañeros, podemos ayudarnos unos a otros y así</p> <p><b>R4:</b> mejorar el trabajo del estudiante, al resaltar el progreso en lugar de la deficiencia.</p>

Tabla 2: Resumen dimensión 1.

#### 5.4.2 Dimensión 2: Práctica en el aula

El 100% de los encuestados indica que utiliza algunas de las estrategias de retroalimentación mencionadas en preguntas 6 y 7 e identifica actividades de retroalimentación en su rutina de clases. Dentro de las más utilizadas se menciona el uso de pautas de evaluación entregadas por profesor, trabajo colaborativo con compañeros y solicitud de opinión de docente sobre avances de proyectos de manera oral, lo cual se ve evidenciado en el escaso uso de comentarios escritos, rúbricas y pautas de cotejo. A continuación, se presenta tabla resumen (Tabla 3).

Dimensión 2: PRACTICA EN EL AULA	
<p><b>Pregunta 6</b></p> <p>Cuando debes entregar un proyecto grupal, ¿Cuál o cuáles de las siguientes estrategias utilizas para mejorar el producto final a entregar previo a evaluación del profesor? Selecciona todas las que apliquen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Solicitar pautas de evaluación a profesor(a).</li> <li>■ Comentar con mis compañer@s la pauta de evaluación.</li> <li>■ Clarificar aspectos de pauta que son confusos.</li> <li>■ Repartir tareas con mis compañer@s de grupo.</li> <li>■ Solicitar a mis compañer@s comentarios sobre mi parte del trabajo/proyecto.</li> <li>■ Hablar con el/la profesor(a) para solicitar su opinión de mis avances en el proyecto/trabajo.</li> <li>■ Compartir mis avances con integrantes de mi grupo de trabajo.</li> <li>■ Intercambiar opiniones con compañer@s de otro grupo que realiza una tarea similar a la mía.</li> <li>■ Otros</li> </ul>



### Pregunta 7

¿Cuál o cuáles de los siguientes instrumentos utilizas para evaluar el trabajo de tus compañer@s dentro del programa Access? Selecciona todas las que apliquen.

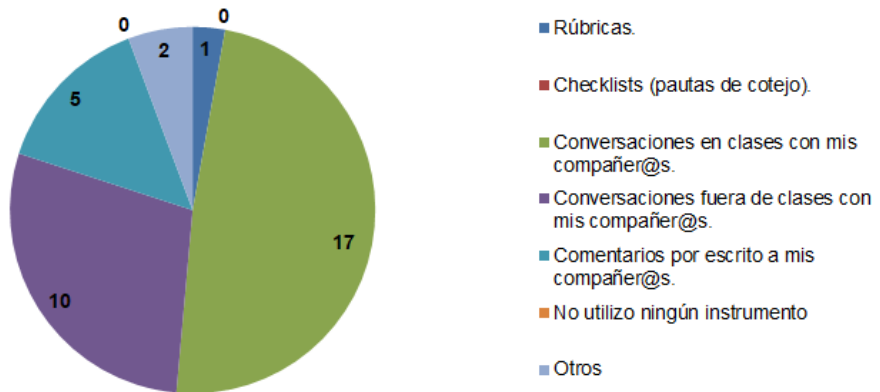


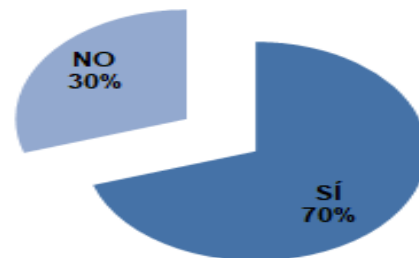
Tabla 3: Resumen A dimensión 2.

Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes señala que reciben comentarios de sus compañeros sobre sus proyectos en diversas etapas (inicio, desarrollo y final). Asimismo, el 100% de ellos indica la importancia de recibir dichos comentarios en todas las etapas, por lo que se puede inferir que se han integrado ciertas estrategias de retroalimentación enfocadas a la mejora del producto final en proyectos desarrollados por estudiantes de manera informal y generada por distintos agentes. En el siguiente cuadro (Tabla 4) se presenta resumen de respuestas correspondientes a preguntas 9, 10 y 11.

## Dimensión 2: PRACTICA EN EL AULA

### Pregunta 9

¿Recibes comentarios de tus compañer@s para mejorar tus trabajos/proyectos?



### Pregunta 10

¿Cuándo recibes esos comentarios? Marca una o todas las alternativas que te identifiquen.

### Pregunta 11

¿En qué etapa(s) crees que es necesario recibir comentarios de tus compañer@s para mejorar tu trabajo/proyecto? Marca una o todas las alternativas que te identifiquen.

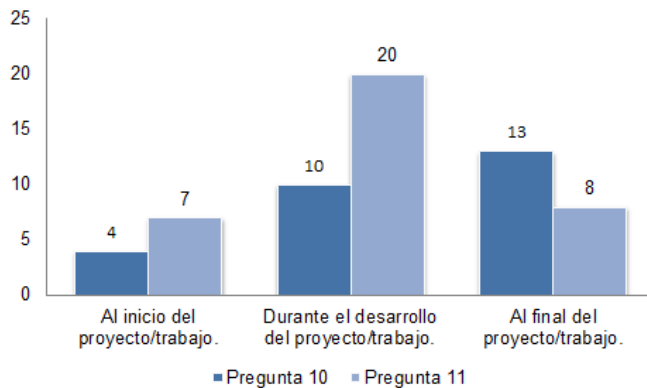


Tabla 4: Resumen B dimensión 2

### 5.4.3 Dimensión 3: Habilidades del estudiante y trabajo colaborativo.

Dentro de las habilidades mencionadas, el 80% de los encuestados indica que la capacidad de entregar comentarios claros y precisos, identificar aspectos logrados y no logrados que ayuden a sus pares a realizar un mejor trabajo a través de críticas constructivas son habilidades relevantes en el proceso de retroalimentación entre pares. De forma contraria, sólo el 20% de los estudiantes señalan la importancia del correcto uso de rúbricas para entregar retroalimentación a compañeros. A continuación se representa cuadro resumen (Tabla 5).

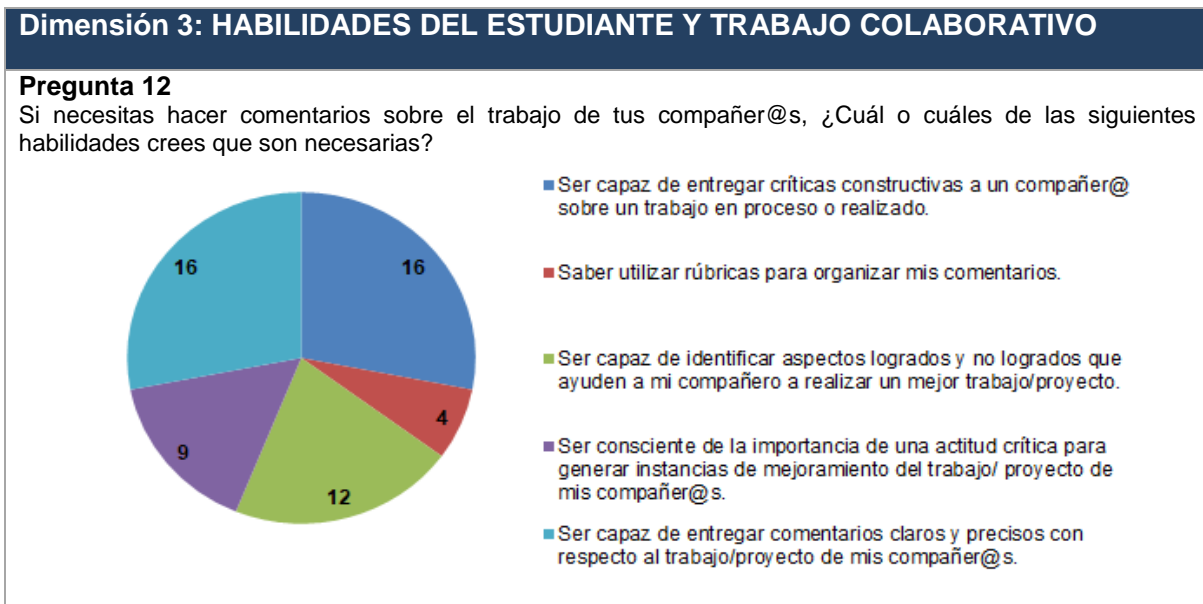


Tabla 5: Resumen dimensión 3.

## 5.5 Conclusiones

Según el análisis de los datos obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos descritos previamente, se concluye lo siguiente:

- Docente y estudiantes reconocen aspectos relacionados a la retroalimentación entre pares (estudiantes) y destacan los efectos positivos que esta puede tener en el aprendizaje de los estudiantes y desarrollo de habilidades.
- Se identifican uso de estrategias de retroalimentación, pero no de forma sistemática y mayoritariamente de manera oral entre estudiantes.
- En relación a las características del grupo curso y docente involucrado en proceso de diagnóstico, se reconoce una buena disposición para integrar actividades de retroalimentación en su rutina académica y práctica docente respectivamente.

## 6. Diseño de la Innovación.

### 6.1 Descripción general.

Esta innovación educativa tiene por objetivo mejorar la habilidad de producción escrita del idioma inglés en estudiantes del programa English Access a través del uso de estrategias de retroalimentación entre pares.

El proyecto se llevó a cabo en el mes de enero de 2018, período de diez días denominado *English Access Summer School*, el cual se compone de sesiones diarias presenciales de 6 horas cronológicas distribuidas en: 4 horas de inglés comunicativo, 1 hora de *conversation club* y 1 hora de *Project session*. La implementación descrita en este informe, está vinculada a la clase de *Project session*, la cual es dirigida por una profesora de inglés, con más de 10 años de participación en el programa y conocimiento previo de los integrantes del curso por más de un año académico.

Para efectos de esta intervención, se reemplazó la hora de *Project session* por taller de escritura denominado *Peer Writing Workshop* y se facilitó a la docente encargada planificaciones, material de clases y rúbrica analítica a utilizar durante el proceso de escritura, el cual consiste en la creación de textos argumentativos según temáticas entregadas al inicio de las sesiones presenciales. Este diseño se basa en los resultados obtenidos durante el proceso del diagnóstico descrito en la sección 5, cuyos mayores hallazgos se resumen a continuación:

a. El problema tentativo descrito al inicio de ese informe se confirma como problemática educativa a investigar en este proyecto de investigación acción luego de finalizado el proceso de diagnóstico.

b. Dentro del análisis de datos se identificaron dos agentes relacionados a la problemática, es decir, estudiantes y docente. Ambos evidenciaban un deficiente conocimiento y práctica de estrategias de retroalimentación entre pares específicamente en el ámbito de la producción escrita.

c. Para efectos de esta intervención, se consideraron dos instancias de entrenamiento en estrategias de retroalimentación. La primera de ellas tuvo lugar con docente encargada de implementar el taller *Peer Writing Workshop*. Esta instancia fue más breve que la diseñada para los estudiantes, tomando ventaja del entrenamiento y capacitación profesional de la docente.

d. Tomando en consideración el punto c, el foco de este proyecto de intervención se concentra en capacitar a los estudiantes con estrategias de retroalimentación entre pares que aporten a un desarrollo sostenido de la habilidad de producción

escrita y generen un rol más activo y autónomo que puedan impactar positivamente en las otras habilidades del idioma (*Reading, listening y speaking*)

e. Como parte de los datos recabados, se identifica que la mayoría de las actividades de producción escrita, estaban enfocadas a responder preguntas con textos breves, en su mayoría descriptivos e informales. Por esta misma razón, se privilegia el uso de textos argumentativos, ya que dan lugar no sólo a una mayor extensión y riqueza de vocabulario, si no que incrementan el uso de pensamiento crítico al tener que fundamentar respuestas con razones, ejemplos y detalles.

Por todos los argumentos previamente descritos, se considera que la metodología planteada en el *Peer Writing Workshop* es una respuesta adecuada a la problemática detectada, a los cuales se suman los siguientes fundamentos teóricos. En primer lugar, la estructura del taller sigue los principios establecidos por Graves (1994) considerando que las tareas de escritura deben desarrollarse a lo largo de cinco etapas descritas en la sección 3.3 del Marco Teórico. En segundo lugar, el trabajo de taller demanda un trabajo donde todos los estudiantes interactúan de forma colaborativa, lo cual según Rollinson (2005) forma parte del ambiente necesario para fomentar una retroalimentación efectiva, tomando en cuenta que el trabajo propuesto involucra también el uso de habilidades de producción y recepción en el idioma inglés para lo cual es vital contar con interlocutores para privilegiar el enfoque comunicativo en el proceso de creación y revisión de textos argumentativos.

Carless (2015) además estableció que las funciones de evaluación formativa como las incluidas en todas las sesiones de esta intervención, deben cumplir con los criterios de ser: dialógicos, con compromiso, supervisados y evaluados, roles que se esperan sean asumidos por los estudiantes con el apoyo de la docente en su rol de monitora y reguladora de la interacción dentro de la clase. Por eso mismo, y como lo plantea Wiggins (2012) la naturaleza de la retroalimentación entre pares debe cumplir con los principios de valoración, orientación y devolución. Esto se ve reflejado en las categorías utilizadas por estudiantes a la hora de entregar comentarios a sus pares en relación a las tareas de producción de textos argumentativos y que están establecidos en el material utilizado en la sesión de inducción (ver anexos I, J & M).

En tercer lugar, el programa *English Access* hace hincapié en la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y un rol activo en su propio proceso de aprendizaje en diferentes instancias del programa. Como se había evidenciado en el planteamiento del problema, los estudiantes presentaban un insuficiente desarrollo de las habilidades de producción escrita en el idioma inglés evidenciándose un efecto desmoralizante frente a los resultados

académicos obtenidos en distintas actividades que involucraban la producción escrita. Frente a esta problemática, se observó una falta de cuestionamiento y acción para resolver este problema por sí mismos o evaluar otras opciones que fueran útiles para poder mejorar los aspectos insuficientes en esta habilidad. Por lo mismo, esta intervención involucra instancias del desarrollo de pensamiento crítico y autorregulación según lo expresado en más detalle por Nicol y Macfarlane-Dick (2006) en la sección 3.2 del Marco Teórico.

Como última parte de la argumentación teórica, el taller diseñado integra las características de las buenas prácticas de retroalimentación mencionadas por Hattie y Timperley (2007), tales como: frecuente, descriptiva, oportuna en tiempo, entre otros. (ver figura 1 en sección 3.2)

Respecto a la estructura de cada sesión del taller *Peer Writing Workshop*, se consideraron instancias diarias donde los estudiantes eran responsables de crear y evaluar sus propios textos argumentativos y además evaluar los textos argumentativos de sus compañeros por medio de mensajes escritos, uso de tablas de organización de datos y actividades de discusión grupal y en parejas. Dentro de algunas de las sesiones, se incluyeron actividades de reforzamiento de expresiones, vocabulario y estructura de textos argumentativos pertinentes para la completación satisfactoria de las tareas asignadas y disminuir los contratiempos que pudieran afectar el correcto alcance de los objetivos considerando el deficiente dominio del idioma inglés para esta función del lenguaje. Finalmente cada sesión concluía con una instancia de reflexión y discusión grupal para compartir e intercambiar impresiones y retroalimentación recibida durante la sesión de trabajo. En este sentido, el monitoreo de la profesora fue vital para realizar los ajustes necesarios clase a clase para asegurar la concreción de las actividades planificadas a lo largo de toda la intervención.

Estos comentarios, recopilados como parte de las actividades de retroalimentación entre pares, deben cumplir con las tres categorías descritas en la sesión de inducción. Esta sesión introduce a los estudiantes al concepto de retroalimentación y explicación del taller *Peer Writing Workshop* abordando sus objetivos, metodología y estructura. Estas categorías están relacionadas a los aspectos descritos por Reynolds (2013) mencionadas en detalle en la sección 3.2 del Marco Teórico y que tienen relación con los conceptos de aspectos positivos, la secuencia cumplido-corrección-ejemplo y sugerencias.

## **6.2 Objetivos generales y específicos.**

A continuación se presentan los objetivos de este proyecto de innovación educativa que surgen como solución a la problemática descrita previamente.

### **Objetivo General**

**Mejorar** la habilidad de producción escrita del idioma inglés en estudiantes del programa English Access a través del uso de retroalimentación entre pares.

### **Objetivos específicos**

- 1. Diseñar** una propuesta de intervención enfocada a implementar actividades de retroalimentación entre estudiantes en tareas de producción de textos argumentativos en el idioma inglés.
- 2. Implementar** actividades de retroalimentación entre pares en estudiantes a través de la implementación de taller de escritura.
- 3. Evaluar** el impacto de actividades de retroalimentación entre pares en el desarrollo de habilidades de producción escrita en el idioma inglés para la toma de decisiones pedagógicas posteriores.

## **6.3 Población beneficiada.**

Inicialmente, el proyecto de innovación educativa beneficiará directamente a los 20 estudiantes del programa Access, quienes participaron del proceso de diagnóstico descrito previamente en este informe y representan el 100% de participantes de este programa en la actualidad. Asimismo, la docente encargada de implementar este proyecto de innovación educativa será parte de la comunidad beneficiada, donde su labor y experiencia en esta innovación podrá ser compartida con el resto del equipo docente, compuesto por 3 profesores, con la finalidad de transmitir mejores prácticas, las cuales tengan un impacto positivo en el desempeño docente y mejoramiento de los resultados académicos del programa Access.

De manera indirecta, se puede considerar que la comunidad educativa compuesta por coordinadores académicos y profesores pertenecientes a Instituto Chileno Norteamericano Concepción también se podría ver beneficiada al poder conocer y en un futuro aplicar este tipo de innovación en cursos con estudiantes de características y contextos similares a los descritos como actores claves en la participación de este proyecto.

## 6.4 Resultados esperados / Monitoreo y evaluación.

El presente proyecto de innovación educativa denominado *Peer Writing Workshop* pretende generar instancias sistemáticas de práctica de la habilidad de escritura en el idioma inglés dentro del marco de las clases presenciales llamadas *Project Sessions* del programa *Access*, y un aumento en la calidad de los textos escritos desarrollados por estos estudiantes por medio de la incorporación de estrategias de retroalimentación entre pares. Asimismo, se busca potenciar habilidades de trabajo colaborativo que demanden en estudiantes un rol activo a través del diseño de textos propios, revisión de textos pertenecientes a compañeros y entrega de comentarios a sus pares.

Como primer instrumento de recolección de datos se implementará el uso de una rúbrica analítica, la cual es descrita por Masmitjà (2013) “como un instrumento que, desde un principio y durante todo el proceso, permite compartir los criterios que se aplicarán para evaluar el progreso en un marco de evaluación formativa y continuada” (p. 10). Este autor destaca la capacidad de esta rúbrica de reducir la subjetividad de la evaluación y facilitar que distintos miembros de un equipo académico de una misma asignatura puedan llegar a un consenso en relación criterios de evaluación para evidenciar el logro de aprendizajes.

En relación a la calidad de los textos, se utilizará una rúbrica analítica (ver anexo F) la cual presenta 4 niveles de desempeño para cada dimensión, los cuales son: *Insuficiente* (1 punto); *Satisfactorio* (2 puntos); *Bueno* (3 puntos); y *Sobresaliente* (4 puntos).

Las cuatro dimensiones contempladas para este instrumento se describen a continuación.

- a. *Topic sentence*: Corresponde a la información que describe la idea principal del texto especificando propósito, tema e información relevante para guiar y atraer la atención del lector.
- b. *Supporting sentences*: Incluye explicación, detalles y/o ejemplos de la o las ideas principales del texto. Estas ideas secundarias se presentan como evidencia para apoyar o argumentar las ideas descritas.
- c. *Organization*: Esta dimensión contempla el orden de la secuencia de información descrita en el texto considerando su coherencia, lógica y relevancia.
- d. *Mechanics and Grammar*: Involucra aspectos como puntuación, estructuras gramaticales, fragmento de oraciones, ortografía y vocabulario.

Esta rúbrica será aplicada por estudiantes y profesora en las 3 tareas de escritura de textos argumentativos que serán asignadas durante la duración del taller. Por una parte, se espera que los estudiantes la utilicen para evaluar sus respectivos borradores durante su proceso de escritura y también durante la evaluación formativa de los textos argumentativos realizados por sus pares. Cabe destacar que las rúbricas completadas por los estudiantes no constituirán una evaluación sumativa formal o parte del análisis cuantitativo/cualitativo, si no que su intención es servir como instrumento de evaluación formativa.

Por otra parte, se espera que la profesora a cargo de este taller utilice la rúbrica al término de cada tarea de escritura con el fin de recolectar datos para el análisis cuantitativo posterior a la implementación de este proyecto de innovación.

En relación al análisis de datos se utilizará la técnica de análisis de frecuencia. Todos los datos provenientes de los textos argumentativos se contrastaron con los criterios establecidos en la rúbrica analítica, para luego analizarse mediante un gráfico de líneas, complementado con un análisis de frecuencia para proporcionar una representación visual del tipo de retroalimentación entregada por los estudiantes en base a tres categorías: *compliment*, *suggestion* y *correction*.

En segundo lugar, se utilizará un *focus group* (también conocido como grupo focal) aplicado a una muestra del grupo al finalizar el taller de escritura. Según Abraham Korman (2001), se define al *focus group* como una reunión de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal una temática o hecho social que es objeto de una investigación. El grupo de participantes está compuesto por 6 estudiantes, 3 hombres y 3 mujeres, seleccionados al azar; siendo el sexo el único criterio de selección con el objeto de dar representatividad igualitaria a la muestra, dado que el grupo participante está compuesto de igual número de hombres y mujeres. Este instrumento de recolección de datos contempla la discusión de temáticas categorizadas en cuatro dimensiones: *Metodológica*, *Interacción entre pares*, *Producción escrita*, y finalmente, *Proyecciones*. La información recolectada será analizada de forma cualitativa con el propósito de recopilar evidencia que respalde el cumplimiento de los objetivos descritos en este proyecto de innovación educativa.

Los resultados de este *focus group* serán analizados por medio de un análisis temático. El instrumento se analizó centrándose en el significado de lo que se dijo, que es más adecuado para un estudio descriptivo como éste, en términos de códigos y subcódigos, para facilitar más adelante la identificación de enunciados y declaraciones en un análisis temático, según lo establecido por Kvale & Brinkmann (2009) y Berg & Lune (2012). El análisis temático se llevó a cabo de la siguiente manera:



- El *focus group* se transcribió directamente de la grabación de audio.
- Se analizó el guión y se identificaron los temas más recurrentes por dimensión, a través de un proceso deductivo de análisis de datos, utilizando Significado de Condensación e Interpretación.
- Todas las muestras representativas se seleccionaron del guión y se reorganizaron en temas. Se calculó el número de frecuencia de su aparición.
- Dimensiones fueron analizadas. Se extrajeron conclusiones adicionales de forma iterativa a partir de los datos existentes recopilados.

## **6.5 Actividades**

El proyecto de innovación educativa contempla una serie de actividades inmersas en la planificación y ejecución de taller de escritura denominado *Peer Writing workshop*. Las actividades serán agrupadas en 3 fases: preparación, capacitación docente y ejecución. A continuación se presenta una breve descripción de las actividades a implementar.

### *Fase 1: Preparación (4 semanas)*

En esta primera fase se contempla una serie de actividades enfocadas al diseño de material, gestión de recursos y selección de actividades que serán parte del proyecto de innovación. Dentro de las actividades se consideraron:

- Diseño de secuencia de actividades y cronograma para taller.
- Diseño de material de apoyo para profesor y estudiantes tales como: planificación, guías de apoyo a docente, guías para estudiantes, rúbricas, *PowerPoints* y material visual)
- Diseño de sesión de inducción a concepto de retroalimentación (qué es, para que sirve y como se realiza).
- Multicopiado y preparación de material necesario para cada sesión.
- Reserva de sala y solicitud de requerimientos técnicos y mobiliario necesarios para la correcta ejecución de las sesiones planificadas.

### *Fase 2: Capacitación docente (1 semana)*

Esta etapa contempla sesiones presenciales con docente, quien es participante activa del proyecto de innovación educativa y encargada de la óptima

aplicación del taller a desarrollar, utilizando planificaciones y materiales diseñados para taller *Peer Writing Workshop*. Estas sesiones tienen como propósito familiarizar a la profesora con material, estrategias y metodología en pro de generar instancias de retroalimentación entre pares y reflexión que aporten en la mejora de los textos argumentativos a realizar por los estudiantes.

### Fase 3: Ejecución (2 semanas)

Durante esta fase se lleva a cabo la realización del taller *Peer Writing Workshop*, el cual está distribuido en 10 sesiones presenciales de una hora cronológica de duración, durante los cuales los estudiantes deberán escribir 3 textos argumentativos sumados a tiempo de trabajo personal fuera de clases.

Las sesiones fueron planificadas de la siguiente manera (Tabla 6 & 7) Detalle de cada una de las sesiones en particular, se encuentran en anexo L

<b>SEMANA 1 PEER WRITING WORKSHOP</b>	
<b>Sesión 1</b> 8 enero 2018 Duración: 1 hora cronológica.	
<b>Objetivo(s)</b>	- Sesión de inducción – <i>Peer Editing</i>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes ven video sobre feedback entre pares y participan de discusión grupal.</li> <li>➤ Estudiantes participan de actividades grupales para familiarizarse con concepto de <i>peer editing</i> y sus pasos.</li> <li>➤ Estudiantes participan de actividad práctica para reforzar comprensión de los pasos de <i>peer editing</i> (<i>Compliment, Suggestion &amp; Correction</i>).</li> </ul>
<b>Sesión 2</b> 9 enero 2018 Duración: 1 hora cronológica.	
<b>Objetivo(s)</b>	- Creación writing 1 - borrador 1 e interacción <i>peer editing</i> 1.
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes seleccionan tema (topic) para primera actividad de escritura (writing 1). Se realiza revisión de rúbrica.</li> <li>➤ Estudiantes crean borrador 1</li> <li>➤ Estudiantes participan en <i>Silent Gallery Walk</i> (<i>peer editing</i> 1).</li> <li>➤ Se asigna tarea (creación <i>Writing 1 Borrador 2</i>)</li> </ul>

<b>Sesión 3</b> 10 enero 2018 Duración: 1 hora cronológica.	
<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción peer editing 2.</li> <li>- Revisión writing 1 – borrador 2</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes participan de discusión grupal para compartir comentarios y avances en <i>writing 1- borrador 2</i>.</li> <li>➤ Estudiantes realizan revisión de rúbrica y 3 pasos de <i>peer editing</i>.</li> <li>➤ Estudiantes trabajan en parejas y realizan actividad de <i>peer editing 2</i></li> <li>➤ Se asigna tarea (creación <i>writing 1 texto final</i>)</li> </ul>
<b>Sesión 4</b> 11 enero 2018 Duración: 1 hora cronológica.	
<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación writing 2 - borrador 1 e interacción <i>peer editing 3</i>.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes seleccionan tema (topic) para segunda actividad de escritura (<i>writing 2</i>). Se realiza revisión de rúbrica.</li> <li>➤ Estudiantes crean borrador 2</li> <li>➤ Estudiantes intercambian borrador 2 y completan <i>Peer Editing Chart (peer editing 3)</i>.</li> <li>➤ Se asigna tarea (creación <i>Writing 1 Borrador 2</i>)</li> </ul>
<b>Sesión 5</b> 12 enero 2018 Duración: 1 hora cronológica.	
<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización peer editing 4</li> <li>- Creación writing 2 - borrador 2</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes participan de reflexión grupal para compartir sus impresiones sobre instancias de <i>peer editing</i> y comentarios recibidos o realizados.</li> <li>➤ Estudiantes trabajan en parejas y clarifican dudas sobre comentarios recibidos en su texto <i>writing 2 – borrador 1</i>.</li> <li>➤ Estudiantes crean <i>writing 2 – borrador 2</i>.</li> </ul>

Tabla 6: Resumen Planificación semana 1 Peer Editing Workshop.

## SEMANA 2 PEER WRITING WORKSHOP

### Sesión 6

15 enero 2018

Duración: 1 hora cronológica.

<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realización peer editing 5</li><li>- Creación writing 2 - texto final.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Estudiantes comparten reflexiones sobre sesión anterior y desafíos de la segunda tarea de escritura (<i>writing 2</i>)</li><li>➤ Estudiantes participan en <i>peer editing 5</i> utilizando <i>Peer Editing Chart</i></li><li>➤ Diseño <i>Writing 2 Texto Final</i>.</li></ul>

### Sesión 7

16 enero 2018

Duración: 1 hora cronológica.

<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Creación writing 3 - borrador 1 e interacción <i>peer editing 6</i>.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Estudiantes seleccionan tema (topic) para tercera actividad de escritura (<i>writing 3</i>). Se realiza revisión de rúbrica y estructura de texto.</li><li>➤ Estudiantes crean borrador 1</li><li>➤ Estudiantes trabajan en parejas y realizan <i>peer editing 6</i> utilizando rúbrica.</li></ul>

### Sesión 8

17 enero 2018

Duración: 1 hora cronológica.

<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realización peer editing 7</li><li>- Creación writing 3 - borrador 2</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Estudiantes participan de reflexión grupal para compartir sus impresiones sobre instancias de <i>peer editing</i> y comentarios recibidos o realizados.</li><li>➤ Estudiantes trabajan en parejas y clarifican dudas sobre comentarios recibidos en su texto <i>writing 3 – borrador 1</i>.</li><li>➤ Estudiantes crean <i>writing 3 – borrador 2</i>.</li></ul>

### Sesión 9

18 enero 2018

Duración: 1 hora cronológica.

<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Realización peer editing 8</li></ul>
--------------------	--

<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes participan de reflexión grupal para compartir sus interrogantes sobre correcciones y formato de texto.</li> <li>➤ Estudiantes trabajan en parejas y realizan <i>peer editing 8</i> utilizando rúbrica.</li> </ul>
<b>Sesión 10</b> 19 enero 2018 Duración: 1 hora cronológica.	
<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización peer editing 9</li> <li>- Creación writing 3 texto final.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudiantes comparten reflexiones sobre sesión anterior y desafíos de la segunda tarea de escritura (<i>writing 3</i>)</li> <li>➤ Estudiantes participan en <i>peer editing 9</i> utilizando <i>Peer Editing Chart</i>.</li> <li>➤ Diseño <i>Writing 3 Texto Final</i>.</li> </ul>

Tabla 7: Resumen Planificación semana 2 Peer Editing Workshop

## 6.6 Cronograma de implementación.

A continuación se presenta carta Gantt (Figura 5), la cual incluye las actividades realizadas previo, durante y posterior a la implementación de taller de escritura *Peer Writing Workshop*.

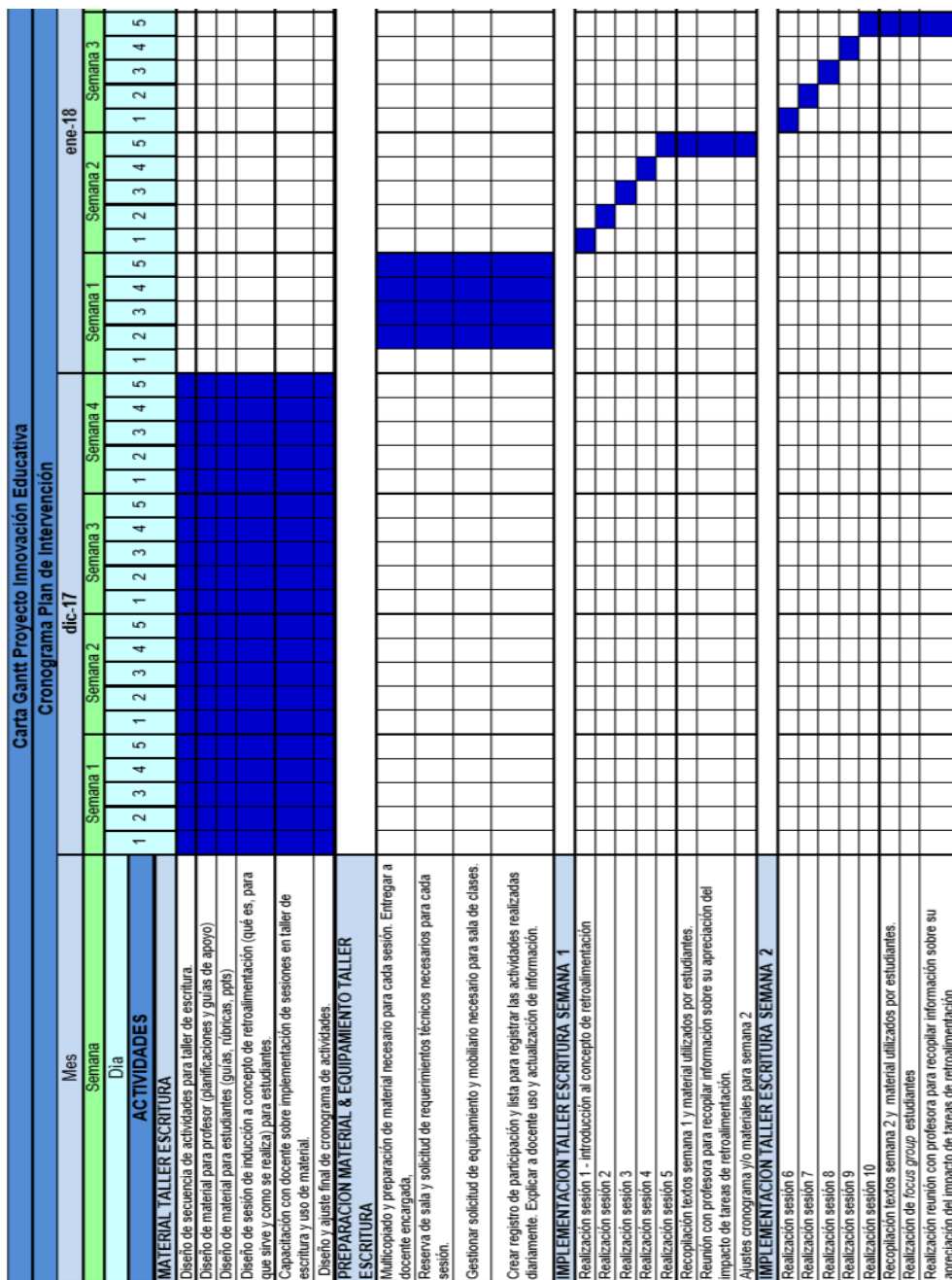


Figura 5: Carta Gantt Proyecto Innovación Educativa

## 7. Resultados de la implementación de la innovación

Esta sección tiene por objetivo presentar y analizar los resultados relevantes obtenidos por medio de dos instrumentos de recolección de datos. El primer instrumento es una rúbrica analítica, utilizada por la profesora a cargo de la implementación, una vez terminada cada sección de los tres escritos (borrador 1, borrador 2, y texto final) para recopilar y organizar los puntajes obtenidos por todos los estudiantes en sus tareas de escritura a lo largo de las sesiones dos a diez de esta intervención. En segundo lugar, se implementó un *focus group* al finalizar la intervención, con el propósito de recabar las impresiones de una muestra de los participantes en relación a cuatro dimensiones previamente establecidas, a saber: *Metodología, Interacción entre Pares, Producción Escrita y Proyecciones a Futuro*.

### 7.1 Descripción y análisis de resultados

#### 7.1.1 Análisis de rúbrica analítica.

En la figura 6 se presenta un gráfico de línea apilada, donde se representa una progresión de los resultados promedio de los descriptores incluidos en la rúbrica analítica (*Topic Sentence, Supporting Sentences, Organization y Mechanics and Grammar*) en cada una de las nueve instancias de escritura realizada por los participantes.

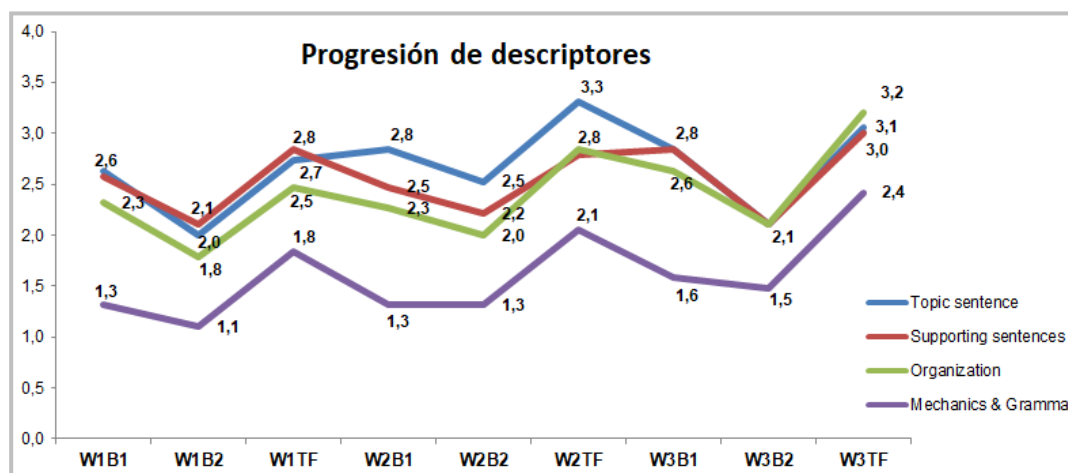


Figura 6: Progresión y Comparación de los cuatro descriptores presentes en rúbrica analítica a lo largo de la intervención.

Como se puede apreciar en la gráfica, se identifica que el descriptor *Topic Sentence* obtiene los más altos promedios en cinco ocasiones, alcanzando un

valor máximo de 3,3/4,0 puntos en la instancia de escritura 6. Este valor es el más alto obtenido por los estudiantes a través de las nueve instancias de evaluación formativa. Por el contrario, los puntajes obtenidos en el descriptor *Mechanics and Grammar* consistentemente son los más bajos durante todas las instancias de evaluación, alcanzando un valor mínimo de 1,1/4,0 puntos en la instancia de escritura 2.

En relación a los descriptores *Supporting Sentences* y *Organization*, se puede visualizar una similitud en la progresión de los puntajes, siendo el primero de estos levemente superior o igual en todas las instancias de escritura con un margen de diferencia entre 0,1 y 0,3 puntos.

Finalmente, se observa un claro patrón al comparar los puntajes promedio obtenidos en la última instancia de evaluación para cada una de las tres tareas de escritura (W1TF, W2TF y W3TF), las cuales son comparativamente más altas que los valores promedios obtenidos en el texto borrador 1 y 2 de cada tarea de escritura. Además, de esta misma forma se identifica un patrón opuesto donde en las instancias W1B2, W2B2 y W3B2, el puntaje promedio obtenido es siempre el más bajo.

En la figura 7 que se despliega a continuación, se grafican los promedios finales obtenidos por los estudiantes en cada una de las nueve instancias de escritura evaluadas. Esta vez se presenta un promedio de los resultados obtenidos en los cuatro descriptores previamente mencionados, en una escala de 1 a 16 puntos.



Figura 7: Comparación de promedios finales por instancias de escritura a lo largo de la intervención.



Como se puede apreciar, las tendencias son consistentes a lo descrito en la figura anterior, donde la posición del puntaje más alto corresponde a la última instancia de evaluación (*Writing 1, 2, y 3 texto final*) y además existe un aumento sostenido en los valores finales de estas instancias (9,9/16, 11/16 y 11, 7/16 puntos respectivamente). Esta tendencia también se manifiesta en las tareas de escritura correspondientes a *Borrador 1* en *Writing 1, 2 y 3*, con los puntajes 8,8/16, 8,9/16 y 9,9/16 respectivamente. Sin embargo, esta tendencia se rompe en la instancia de escritura *Borrador 2* en donde aumenta 1,1 puntos promedio entre el *Writing 1 y 2 (7,0/14 y 8,1/14 respectivamente)*, para luego disminuir nuevamente 0,3 puntos en el *Writing 3 (7,8/14 puntos)*. Cabe mencionar que esta disminución no sobrepasa el valor inicial correspondiente a *Writing 1 Borrador 2*.

En tercer lugar, se grafica el impacto de la intervención en relación a la nivelación de los descriptores de la rúbrica analítica en las instancias de escritura de texto final en las tres tareas de producción escrita (Figura 8)

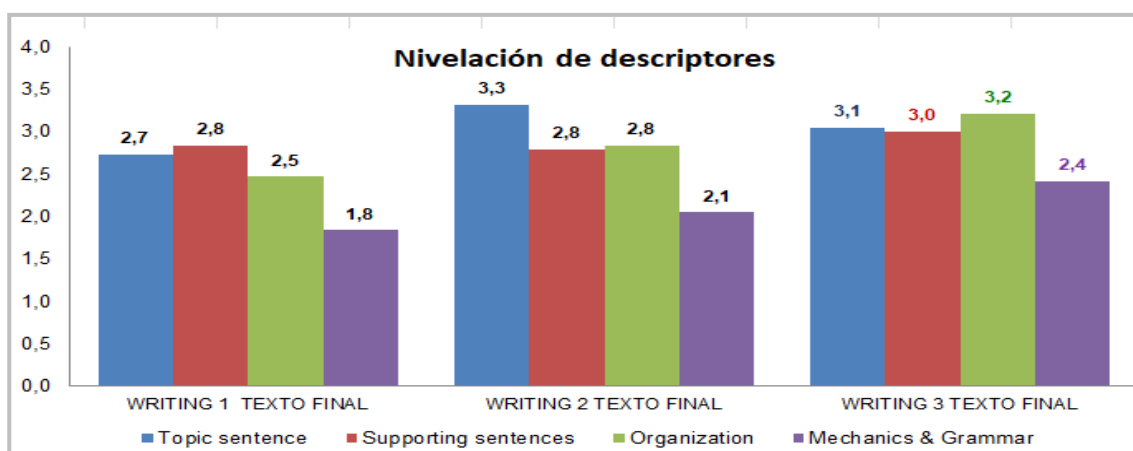


Figura 8: Comparación de resultados en textos finales de Writing 1, 2 y 3.

Al visualizar los promedios obtenidos en la instancia de *Writing 3 Texto Final* y compararlas con los obtenidos en *Writing 1 y 2 Texto Final*, se observa que los puntajes promedio de los descriptores corresponden a los más altos obtenidos durante todas las instancias de evaluación en tres de los cuatro descriptores (3,0/4, 3,2/4 y 2,4/4) con la excepción del descriptor *Topic Sentence (3,1/4)*. Si bien este descriptor alcanza una diferencia de 0,2 puntos en relación a la instancia *Writing 2 (3,3/4)*, este promedio no es inferior al obtenido en *Writing 1 (2,7/4)*.

Por último, es notable señalar que el *Writing 3 Texto Final* presenta, en tres de sus cuatro descriptores, promedios finales mucho más similares entre sí que los promedios finales más disimiles entre sí observados tanto en *Writing 1 Texto Final* como en *Writing 2 Texto Final*. No obstante, aunque el descriptor *Mechanics and*

*Grammar* no alcanza los valores obtenidos por los otros tres descriptores en la misma instancia, si mantiene la tendencia de mejora sostenida en un intervalo de 0,3 puntos durante la intervención al comparar *Writing 1, 2 y 3* (1,8/4, 2,1/4 y 2,4/4 respectivamente)

Como última parte del análisis de la rúbrica analítica, se procederá a realizar un análisis por descriptor con el fin de establecer las tendencias presentes al comparar el *Borrador 1* y *Texto Final* para cada una de las tres instancias de escritura evaluadas.

En primer lugar, se presenta figura 9 correspondiente al análisis de los resultados promedio obtenidos en el primer descriptor, llamado *Topic Sentence*.

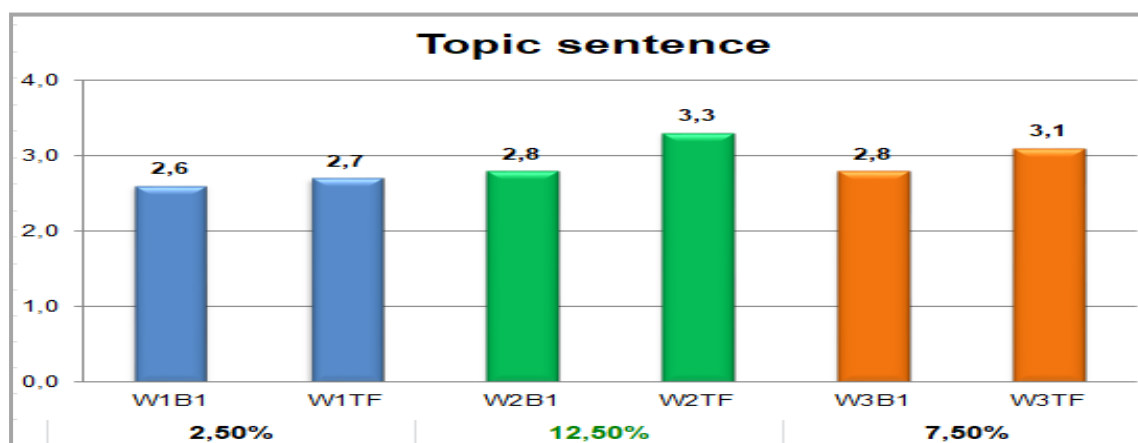


Figura 9: Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 1.

Como norma general, se observa un aumento sostenido al comparar el primer (WB) y último resultado promedio (WTF) en cada una de las tres instancias de escritura, correspondientes a un porcentaje de aumento de logro de 2,50%, 12,50% y 7,50% respectivamente. Es interesante notar que el mayor porcentaje de logro corresponde a la diferencia entre W2B1 y W2TF seguido por la diferencia entre W3B1 y W3TF. Cabe notar que ambas instancias fueron precedidas por una sesión de intervención enfocada a dotar a los estudiantes de estructuras de vocabulario e identificación de elementos lingüísticos y construcción de discurso claves para reforzar sus estrategias de retroalimentación entre pares.

En más detalle, al comparar los promedios obtenidos en las instancias de borradores W1B1, W2B1 y W3B1 se establece un aumento de 0,2 puntos entre W1B1 y W2B1 para luego estabilizarse en W3B1. Por el contrario, no se observa la misma tendencia en las instancias WTF, ya que el máximo mínimo corresponde a W1TF (2,7/4 puntos) para luego alcanzar un valor máximo en W2TF (3,3/4

puntos), para luego decrecer en W3TF, aunque sólo en 0,2 puntos, siendo este promedio no inferior al obtenido en W1TF (2,7/4).

En segundo lugar, se presenta figura 10 correspondiente al análisis de los resultados promedio obtenidos en el segundo descriptor, llamado *Supporting Sentences*.

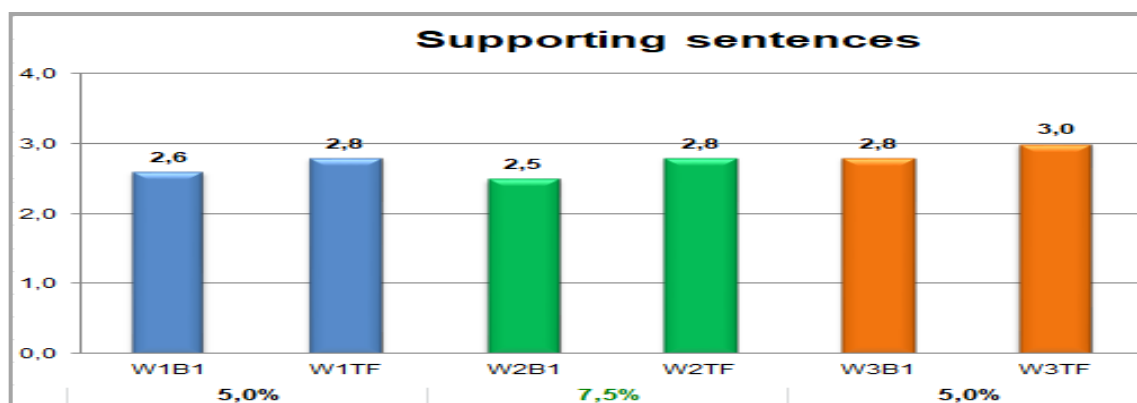


Figura 10: Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 2.

En términos generales, se vuelve a observar un aumento sostenido al comparar el primer (WB) y último resultado promedio (WTF) en cada una de las tres instancias de escritura, correspondientes a un porcentaje de aumento de logro de 5,0%, 7,5% y 5,0% respectivamente. Cabe resaltar que el mayor porcentaje de logro corresponde a la diferencia entre W2B1 y W2TF, mientras que la diferencia porcentual entre la primera y tercera tarea de escritura es la misma, ambas obteniendo un 5,0 % de diferencia. Sin embargo sus promedios de puntaje son diferentes al comparar W1B1 y W3B1 con W1TF y W3TF ambos manifestando una tendencia al alza.

En más detalle, al comparar los promedios obtenidos en las instancias de borradores W1B1, W2B1 y W3B1 se establece un aumento de 0,2 puntos entre W1B1 y W2B1 para luego estabilizarse en W3B1. Por el contrario, no se observa la misma tendencia en las instancias WTF, ya que el máximo mínimo corresponde a W1TF (2,7/4 puntos) para luego alcanzar un valor máximo en W2TF (3,3/4 puntos), para luego decrecer en W3TF, aunque sólo en 0,2 puntos, siendo este promedio no inferior al obtenido en W1TF (2,7/4).

En tercer lugar, se presenta figura 11 correspondiente al análisis de los resultados promedio obtenidos en el tercer descriptor, llamado *Organization*.

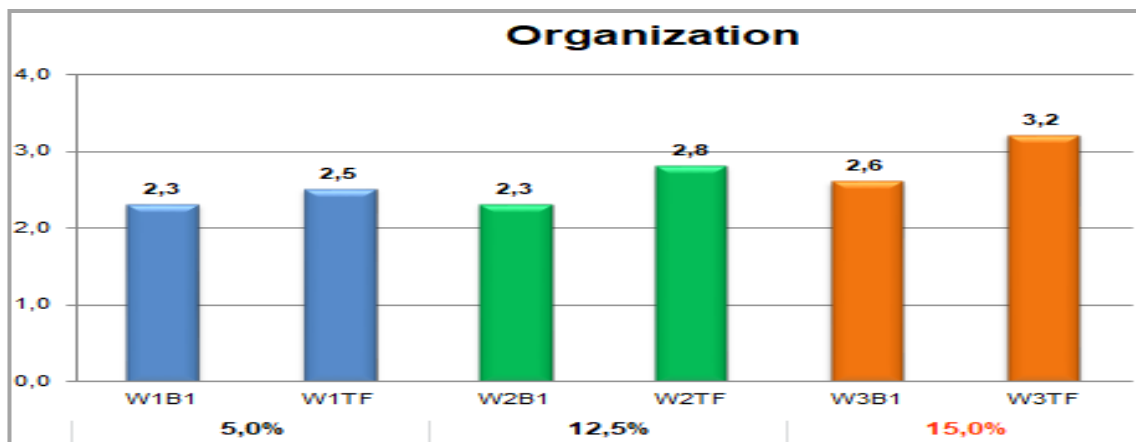


Figura 11: Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 3.

En una visión macro, se observa nuevamente un aumento sostenido al comparar el primer (WB) y último resultado promedio (WTF) en cada una de las tres instancias de escritura, correspondientes a un porcentaje de aumento de logro de 5,0%, 12,50% y 15,0% respectivamente. Se destaca notoriamente que el mayor porcentaje de logro corresponde a la diferencia entre W3B1 y W3TF seguido por una diferencia similar entre W2B1 y W2TF. Es importante recordar que ambas instancias fueron precedidas por una sesión de intervención descrita previamente y cuya conexión se discutirá en profundidad en la siguiente sección correspondiente a Resultados Esperados.

En un análisis más específico, al comparar los promedios obtenidos en las instancias de borradores W1B1 y W2B1, no se registra un aumento en el puntaje promedio, ya que ambos obtienen 2,3/4 puntos. Por el contrario, al comparar estos dos borradores con el tercero (W3B1) si se observa un aumento un poco más significativo, correspondiente a una diferencia de 0,3 puntos. Esta vez, tanto los puntajes promedio más altos (2,6/4 y 3,2/4 puntos respectivamente) y la diferencia porcentual más alta (15,0%) se registran en la tercera tarea de escritura, correspondiente a W3B1 y W3FT.

En cuarto y último lugar, se presenta figura 12 correspondiente al análisis de los resultados promedio obtenidos en el cuarto descriptor, llamado *Mechanics and Grammar*.

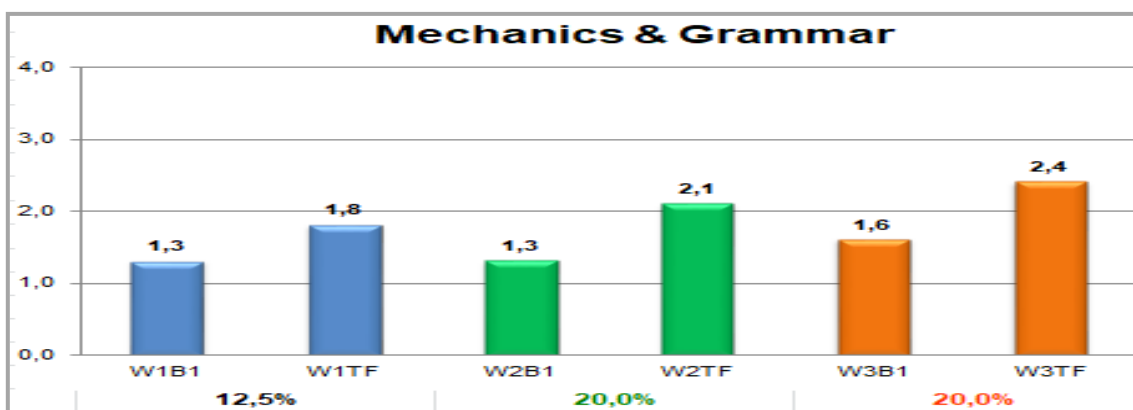


Figura 12: Comparación de resultados entre Borrador 1 y Textos Finales descriptor 4.

Al igual que en el tercer descriptor analizado, se reitera una tendencia al aumento sostenido al comparar el primer (WB) y último resultado promedio (WTF) en cada una de las tres instancias de escritura, correspondientes a un porcentaje de aumento de logro de 12,5%, 20,0% y 20,0% respectivamente. Estos porcentajes representan dentro de la tendencia general en comparación con los otros tres descriptores, la diferencia porcentual más notoria entre WB y WTF en cada una de las tareas. Sin embargo, estos porcentajes no están asociados a los resultados promedios finales más altos al compararlos con los tres descriptores previos. Por el contrario, estos se encuentran dentro de los resultados promedio más bajos.

Profundizando en este análisis, al comparar los promedios obtenidos en las instancias de borradores W1B1 y W2B1, no se registra un aumento en el puntaje promedio, ya que ambos obtienen 1,3/4 puntos. Por el contrario, al comparar estos dos borradores con el tercero (W3B1) si se observa un leve aumento, correspondiente a una diferencia de 0,3 puntos. Esta vez, sólo los puntajes promedio más altos (1,6/4 y 2,4/4 puntos respectivamente) se registran en la tercera tarea de escritura, correspondiente a W3B1 y W3FT. Finalmente, las tareas de escrituras W2 y W3 en sus formatos de Borrador y Texto Final obtienen un 20,0% de aumento en su diferencia, muy por encima de la diferencia obtenida en la primera tarea (W1B1 y W1FT), que alcanza sólo al 12,5%.

En síntesis, se evidencia en la mayor parte de los descriptores y análisis presentados previamente un aumento de manera progresiva y sostenida del desempeño de los estudiantes en las producción de textos argumentativos, como producto de las distintas instancias y estrategias implementadas con el objetivo de mejorar la habilidad de producción escrita del idioma inglés a través de estrategias de retroalimentación entre pares. Los alcances y una reflexión más profunda

relacionada con el logro de los objetivos, resultados obtenidos y su comparación con los resultados esperados en este proyecto de innovación educativa serán expuestos en más detalle en la sección de conclusiones.

### **7.1.2 Análisis Focus Group.**

Se administró un *focus group* después de la sesión diez, y duró 32 minutos. Seis estudiantes, tres hombres y tres mujeres, participaron en la sesión y se llevó a cabo en español, siendo el guión revisado y validado previamente por un par experto. Se realiza este *focus group* para recolectar información que permita evaluar el impacto de actividades de retroalimentación entre pares en el desarrollo de habilidades de producción escrita en el idioma inglés en concordancia con el objetivo específico 3 de esta investigación.

Se incluyeron cuatro dimensiones: *Metodología, Interacción entre Pares, Producción Escrita y Proyecciones Futuras*. A continuación, se presenta un análisis de dichas dimensiones, organizadas en cuadros resumen, con el objetivo de proporcionar una descripción de lo que fue más relevante en cada sección; estableciendo los temas definidos, su frecuencia de aparición y ejemplos representativos del tema en cuestión.

Como primera dimensión (Tabla 8), se establece un análisis enfocado en la metodología de la intervención. Dentro de esta, se rescatan cuatro temas relevantes: enfoque positivo de los comentarios, ambiente propicio, incorporación de instancias de aclaración y desventajas. En el primer tema, los estudiantes mencionan específicamente en ocho oportunidades el enfoque positivo de los comentarios relacionándolos a una crítica constructiva. En el segundo tema, se identifican cinco instancias donde estudiantes resaltan la relevancia del ambiente positivo para llevar a cabo las tareas de retroalimentación de forma efectiva que dan lugar a generar instancias de ayuda mutua. En tercer lugar, los participantes destacan en tres ocasiones la incorporación de instancias para aclarar y/o complementar los comentarios realizados o recibidos, lo cual aporta a la comprensión y futuro uso de la información para la mejora de sus textos. Por último, se aborda el tema de las desventajas, donde los conceptos de tiempo asignado para revisar y crear comentarios son mencionados por los estudiantes como una limitante a la hora de realizar retroalimentación. Así mismo, la extensión de los textos dificultaba el manejo del tiempo, atrasando la realización de actividades posteriores o instancias de dar *feedback* a más compañeros.

<b>Dimensión 1: Metodología</b>	
<b>Tema 1: Enfoque positivo de los comentarios</b>	
<b>Frecuencia</b>	<b>Ejemplo</b>
8	P4: “Yo consideraba más que nada eh... como si me estuviera escribiendo el comentario a mí misma. Para no hacer algo que dañara a la persona, intentaba hacerlo más constructivamente.”.
<b>Tema 2: Ambiente propicia la retroalimentación entre pares.</b>	
<b>Frecuencia</b>	<b>Ejemplo</b>
5	P5: “Yo creo que al principio estaban como muy... como con miedo así, por decir algo que no les gustara a sus compañeros, pero después ya se fue como dando así la oportunidad de explicarles cuales eran los errores, así, de buena manera e iba complementando y ayudando entre ellos mismos, entonces fue como formando un ambiente que era como súper familiar en el sentido de que se ayuda mutuamente”.
<b>Tema 3: Incorporación de instancias de aclaración</b>	
<b>Frecuencia</b>	<b>Ejemplo</b>
3	P3: “Le preguntaba al compañero que lo escribió y le decía ¿Por qué pusiste esto? y él lo explicaba. Ahh ya, si tenías razón”.
<b>Tema 4: Desventajas</b>	
<b>Frecuencia</b>	<b>Ejemplo</b>
3	P4: “Creo que había momentos en los que el tiempo se desconfiguraba [pausa] porque habían textos que eran unos muy cortos otros muy largos, entonces nos daban cierto tiempo para leerlos y después dar las correcciones y habían veces que no alcanzábamos a escribir en el tiempo que nos daban...”.

Tabla 8: Resumen dimensión 1 - Focus Group.

En la segunda dimensión (Tabla 9) denominada Interacción entre Pares, se identifican tres temas: Valoración de comentarios recibidos, actitud empática y miedo a retroalimentar negativamente. En relación al primer tema, los estudiantes indican en cinco oportunidades la utilidad de los comentarios de sus pares, y destacan la valoración de éstos, por medio de la aceptación e incorporación de correcciones o sugerencias en sus textos posteriores. En segundo lugar, el concepto de empatía se menciona en cuatro oportunidades, donde los estudiantes recalcan la importancia de entregar comentarios que no estén sólo enfocados en aspectos negativos y que sea comunicados de manera clara, útil y respetuosa. En último lugar, los estudiantes se refieren en dos oportunidades a la sensación de medio al momento de entregar comentarios, ya que esto podría impactar negativamente o confundir a su compañero(a) en futuras modificaciones a incluir en textos posteriores.

Dimensión 2: Interacción entre pares.	
Tema 1: Valoración de comentarios recibidos.	
Frecuencia	Ejemplo
5	P3: "Yo di como unas críticas a un texto y como que al día siguiente nosotros teníamos que hacer de nuevo el texto con las críticas incluidas y como que me di cuenta de que me habían escuchado".
Tema 2: Actitud empática en retroalimentación.	
Frecuencia	Ejemplo
4	P5: "En mi caso yo respetaba mucho la opinión y como que empezaba a ver cómo podía mejorar su opinión como para no hacerla sentir de que su opinión es incorrecta...".
Tema 3: Miedo a retroalimentar negativamente	
Frecuencia	Ejemplo
2	P3: "Tampoco quería dar una crítica mala porque así la persona no podría mejorar".

Tabla 9: Resumen dimensión 2 - Focus Group.

En la tercera dimensión (Tabla 10), la información analizada se relaciona a la producción escrita, identificándose tres temáticas. En primera instancia, se menciona la importancia de la estructura de un texto. Los participantes señalan en cuatro oportunidades la relevancia de incluir una estructura que facilite la comprensión de sus textos e incorporación de ideas, detalles y ejemplos para complementar su argumento (*Topic Sentence*). Asimismo, se menciona en tres oportunidades -como segundo tema- la necesidad de preparación previa para afrontar este tipo de actividades. Por ejemplo, en el caso de las correcciones enfocadas a aspectos gramaticales o de vocabulario, uno de los participantes señala que es necesario estudiar y repasar estos contenidos para poder explicárselos a la persona que recibe el comentario. Finalmente, el tercer tema involucra la incorporación de estrategias individuales que sean un complemento a la hora de analizar e incorporar los comentarios recibidos en las instancias de retroalimentación entre pares, lo cual fue mencionado en dos ocasiones.

Dimensión 3: Producción escrita.	
Tema 1: Importancia de la estructura de un texto.	
Frecuencia	Ejemplo
4	P4: "En mi caso el primer texto que hice, lo hice sin formato [pausa], tenía muchos errores de puntuación y como que el tema se perdía dentro del texto, pero en mi último texto ya tenía el formato de <i>topic sentence</i> , un ejemplo, el por qué y todo eso".



Tema 2: Necesidad de preparación previa	
Frecuencia	Ejemplo
3	P3: "Ya que, yo en mi caso no soy muy buena en la puntuación, y la entonces si quiero dar corrección sobre puntuación creo que es necesario yo estudiar más sobre puntuación".
Tema 3: Estrategias individuales para mejorar textos	
Frecuencia	Ejemplo
2	P4: Yo, como siempre me ha interesado mucho el inglés, y cuando escribía cosas encontré una aplicación de computador, que se llamaba <i>Grammarly</i> , que revisa todo lo que es la gramática, puntuación y todo eso en los textos. Entonces, yo ocupaba eso para ver en que me equivocaba y después mejoraba ese texto, y lo volvía a colocar ahí para ver"

Tabla 10: Resumen dimensión 3 - Focus Group.

Como parte final de este análisis, se presenta la última dimensión (Figura 11) que lleva por nombre Proyecciones y cuyos alcances para futuras intervenciones será analizado en profundidad en la sección Conclusiones. Esta dimensión está compuesta por tres temas: sistematicidad, incorporación de material de apoyo e impacto en relaciones interpersonales. En la primera temática, los estudiantes mencionan en cuatro instancias la sugerencia de incorporar este tipo de actividades desde el inicio del programa con el propósito de crear la cultura de la retroalimentación como práctica sistemática en las distintas actividades del programa.

Dimensión 4: Proyecciones.	
Tema 1: Sistematicidad de la práctica	
Frecuencia	Ejemplo
4	P3: "Siento que igual podría usarse en varias, tres etapas. Una al principio, al medio y al final para ir viendo igual los avances en general de lo que uno obtuvo(...) dejar un registro (...) y sentirse orgulloso de ver que uno mejoro".
Tema 2: Incorporación de material de apoyo para estudiantes.	
Frecuencia	Ejemplo
3	P1: "En mi caso, yo creo que lo mejor fue cuando teníamos el texto y una pauta de evaluación, por que íbamos pasando por alrededor de cuatro compañeros... esto fue mejor que la primera actividad que tuvimos que era la de los <i>post-it</i> y era muy desordenado (...) se perdía la concentración".
Tema 3: Impacto positivo en el desarrollo de relaciones interpersonales.	
Frecuencia	Ejemplo
3	P4: "Aparte de ayudar en la forma que uno escribe, también ayuda a conversar y hablar con compañeros que uno no conversa usualmente"

Tabla 11: Resumen dimensión 4 - Focus Group

El segundo tema mencionado en tres oportunidades, se relaciona a la incorporación de material de apoyo que facilite la comprensión y ejecución de tareas a realizar. Cabe mencionar que bajo este tema, no se recolectan datos que identifiquen al nivel de inglés como un factor negativo para desarrollar estas actividades, En último lugar, estudiantes destacan el impacto positivo que tiene esta metodología en el desarrollo de relaciones interpersonales, relacionándolo al trabajo colaborativo e instancias para conocer mejor a sus compañeros y así aumentar las oportunidades de recibir retroalimentación de distintos pares.

A modo de síntesis, los métodos de recolección de datos presentados en esta sección cumplen con los objetivos de esta intervención educativa por las siguientes razones. En primer lugar, el objetivo general (Mejorar la habilidad de producción escrita del idioma inglés en estudiantes del programa *English Access* a través del uso de retroalimentación entre pares) se cumple por medio de la evidencia presentada en el análisis del primer instrumento, el cual corresponde a una rúbrica analítica. Por otra parte, tanto el primer como segundo objetivo específico relacionados al diseño e implementación de esta intervención educativa, están evidenciados en toda la información relativa a descripción de actividades, cronograma de implementación descritas en la sección diseño de innovación y sus correspondientes anexos.

Finalmente, el último objetivo específico relacionado a la evaluación del impacto de actividades de retroalimentación entre pares en el desarrollo de las habilidades de producción escrita en el idioma inglés se evidencia en el análisis del *focus group*.

### **7.1.3 Comparación de resultados obtenidos versus resultados esperados.**

Como fue descrito previamente en la sección *Resultados Esperados, Monitoreo y Evaluación*, se presenta a continuación cuadro comparativo de los resultados obtenidos y los esperados.

<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>	<b>RESULTADOS OBTENIDOS</b>
Generación de práctica sistemática de la habilidad de escritura en el idioma inglés.	Se generaron diez sesiones enfocadas al desarrollo de textos argumentativos en tres distintas tareas de escritura con respectivas instancias de mejora (Borrador 1 y 2)
Aumento de la calidad de los textos escritos desarrollados por estudiantes.	Efectivamente se generó un aumento en la calidad de los textos evidenciado en el análisis de los cuatro descriptores de la rúbrica analítica ( <b>Figuras 7 a 12</b> )

Incorporación de estrategias de retroalimentación entre pares para desarrollo de textos.	Se incorporaron exitosamente estrategias de retroalimentación evidenciadas en la metodología utilizada y descrita en la sección <i>Diseño de la Innovación y Focus Group (Tablas 8 a 11)</i>
Desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo enfatizado en rol activo del estudiante.	Se incorporaron exitosamente estrategias de retroalimentación evidenciadas en la metodología utilizada y descrita en la sección <i>Diseño de la Innovación y Focus Group (Tablas 8 a 11)</i>

Tabla 12: Tabla comparativa resultados esperados y obtenidos.

#### 7.1.4 Factores facilitadores y obstaculizadores.

En primer lugar se explicarán los factores facilitadores relacionados a esta innovación educativa llamada *Peer Writing Workshop*. En este aspecto se destacaran tres factores principales vinculados directamente al primer objetivo específico dirigido al diseño.

a. Flexibilidad del programa para incorporar actividades de mejora educativa. Este factor se manifiesta en la autonomía del equipo gestor del programa English Access en Concepción para poder incluir innovaciones curriculares en los distintos componentes del programa como respuesta a una necesidad educativa para el logro de los objetivos del programa.

b. Competencia de la profesora a cargo de la implementación: Esto se ve reflejado en la experiencia docente y conocimiento del grupo curso que presenta la profesora. Además, la docente está familiarizada con metodología de clases centrado en el estudiante y trabajo colaborativo. Finalmente, la profesora se mostró receptiva a recibir perfeccionamiento previo a la implementación de este proyecto.

c. Disponibilidad de recursos: Este último factor incluye los ítemes de disponibilidad de mobiliario, compra de materiales para estudiantes, multicopiado de guías de estudios, rúbricas y material de apoyo, entre otros.

Por último, se mencionaran los factores que obstaculizaron la correcta implementación de proyecto de innovación educativa previamente mencionado. Estos factores se relacionan al segundo y tercer objetivo específico vinculados al diseño e implementación.

a. Ausencia y/o atrasos de estudiantes a sesiones: Este ítem fue uno de los obstáculos que demandó de una constante adaptación de las actividades

planificadas, ya que en algunas ocasiones estudiantes no se presentaban a clases o llegaban a la mitad o término de sesión.

b. Carencia de tiempo: Esto se refiere a la breve extensión de la intervención (10 días) y sólo se disponía de una hora diaria para llevar a cabo las actividades descritas en planificación (Tablas 6 y 7)

c. Frecuencia diaria de clases: Este aspecto se relacionada al poco tiempo disponible entre sesiones que pudiese ayudar al estudiante a procesar, reflexionar y crear con el tiempo necesario nuevas versiones de sus textos incorporando a cabalidad los comentarios recibidos por sus pares y estrategias aprendidas en las sesiones.

## 7.2 Conclusiones

Como última parte de este informe, a continuación se procederá a compartir conclusiones de los aspectos más relevantes obtenidos luego de la implementación del proyecto *Peer Writing Workshop*, en relación a los objetivos generales y específicos de esta implementación y apoyados en los fundamentos de la literatura revisada en el marco teórico.

En relación al objetivo general, este proyecto responde de manera coherente a la consecución de éste, plasmados en el análisis de los resultados obtenidos en la sección *Resultados de la Implementación de la Innovación*. Al considerar estos resultados y en concordancia con los fundamentos enunciados en marco teórico se presentan las siguientes conclusiones:

a. Se presentó una tendencia a la mejora en las tres actividades de producción escrita, lo cual en primer lugar podría ser explicado debido a que se siguieron los lineamientos descritos por Graves (1994), los cuales entienden la escritura como un proceso de cinco fases. Los procesos de escritura diseñados en la implementación incluyeron actividades relacionadas a la pre-escritura tales como: *brainstorming*, conversaciones grupales y activación de conocimientos previos. Durante las sesiones se privilegió la incorporación de tareas de redacción, revisión y edición de dos borradores uno trabajado en clases y otro en casa. Finalmente, se esperaba que los estudiantes realicen la etapa final llamada publicación como tarea final. De acuerdo a la experiencia de esta intervención, la secuencia diseñada funcionó de forma efectiva, ya que consideraba nivel de inglés en estudiantes, sus habilidades y dinámica de grupo. Por el contrario, se debieron realizar modificaciones en los tiempos asignados a ciertas actividades, lo cual

dificultó el desarrollo de la totalidad de la planificación para algunas sesiones. Bajo este argumento, quizás se debería haber incluido más instancias de edición y revisión según lo descrito por Barr (1983) y Chew (2006) destacando la necesidad de múltiples borrador, ya que cada borrador cumple una función específica en dentro del proceso de desarrollo de textos.

**b.** Para llevar a cabo la implementación del proyecto, fue necesario diseñar una secuencia de actividades que fuese coherente a los objetivos a alcanzar y se relacionara a las etapas del proceso de retroalimentación y sus principios descritos por Hansen y Liu (2005). La incorporación de estos principios en las tres etapas de retroalimentación mencionadas (previo, durante y posterior) fueron un aporte para la correcto desarrollo de las actividades incorporadas en cada sesión y etapa de capacitación a la profesora encargada de implementar proyecto educativo. Esto se vio reflejado en la correcta comprensión de la dinámica de clases descrita en planificaciones, monitoreo y adaptaciones pedagógicas por parte de la profesora, viéndose ejemplificado en las dos actividades de intervención llevadas a cabo en las sesiones 6 y 8, y que no estaban contempladas en el diseño original.

**c.** Este proyecto de intervención fue enfocado en generar instancias de evaluación formativa orientadas al desarrollo de habilidad de producción escrita, siguiendo las tres funciones que destaca Carless (2015). En primer lugar, la función de apoyo al aprendizaje se vio reflejada en comenzar el taller con una sesión de inducción y reforzar el rol de monitor en la profesora como apoyo constante frente a problemas que estudiantes podría enfrentar. En segundo lugar, la evaluación del desempeño de los estudiantes se relaciona al exponer a los estudiantes a retroalimentación de pares, la incorporación de rúbrica analítica y monitoreo de profesora, quien identificó problemas durante la implementación y solicitó ayuda para implementar estrategias de apoyo.

**d.** La incorporación de la rúbrica analítica permitió en primer lugar a los estudiantes guiar su propio proceso de escritura y retroalimentación a fin de desarrollar la autonomía y la responsabilidad de estos en su propio aprendizaje, lo cual es enfatizado por Chew (2006). En segundo lugar, esta rúbrica al ser de fácil interpretación y contener sólo cuatro dimensiones, favorece la relación e colaboración entre estudiantes con un sentido de audiencia (Grave y Kaplan, 1996), ya que los estudiantes sabían quienes revisaban sus textos y también a quien debían ayudar.

**e.** Además de la revisión de textos realizada entre estudiantes, Sommers (1980) también incluye la revisión por escritores experimentados. Considerando este punto, los datos analizados en rúbrica analítica corresponden a la evaluación por

parte de la profesora de todas las tareas asignadas y sus respectivos borradores. Esto también se ve corroborado por los postulados de Hattie y Timperley (2007) donde enfatizan la retroalimentación por parte de diferentes agentes.

Por otra parte, se presentarán a continuación las conclusiones relacionadas a los tres objetivos específicos de esta investigación. En relación al objetivo específico 1 enfocado al diseño de esta propuesta de intervención, las conclusiones obtenidas son las siguientes:

a. El diseño de la propuesta es coherente con los fundamentos expuestos en el marco teórico relacionado al proceso de escritura como una secuencia de cinco pasos que permite la incorporación de instancias de retroalimentación dentro de la sala de clases facilitando no sólo la comunicación y trabajo colaborativo entre estudiantes, sino que además permite transformar procesos mentales intangibles como el análisis, evaluación de textos propios y ajenos en conductas cognitivas y metacognitivas observables por el investigador, generando evidencias como: comentarios por escritos, completación de cuadros de resumen y corrección de borradores. Algunas muestras se adjuntan en sección de anexos N, O, P, Q.

b. Cabe mencionar que el cambio en el rol del estudiante, sólo se podría haber generado por medio del diseño de una propuesta educativa coherente y pertinente en relación al contexto educativo, problemática y los distintos factores y agentes que aportaron a la obtención de una solución efectiva de la necesidad diagnosticada. En este aspecto, el conocimiento previo, tanto del programa, objetivos y estudiantes fueron factores facilitadores para el diagnóstico y generación de una propuesta que garantizará resultados efectivos en el corto tiempo de implementación disponible y que se pudiese adaptar a futuras generaciones del programa.

El segundo objetivo específico se relaciona a la implementación de actividades de retroalimentación entre pares. En este sentido cabe destacar las siguientes conclusiones:

a. Durante el proceso de implementación, diferentes actividades y estrategias fueron realizadas en pro de fomentar instancias de retroalimentación lideradas por los mismos estudiantes. En este sentido, el poder dar respuesta a las solicitudes de la profesora encargada de esta implementación y realizar ajustes a la planificación, considerando aspectos como nivel de inglés de los estudiantes, motivación, limitaciones de tiempo, entre otros, fue un proceso enriquecedor en términos de aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso de diseño y revisión de elementos teóricos que pudiesen apoyar, fundamentar y comprobar la efectividad de las estrategias propuestas y sin perder el objetivo de incluir

instancias de interacción entre pares que fomentasen el pensamiento crítico y colaborativo como eje articulador del proceso enseñanza-aprendizaje.

b. Otra conclusión a destacar en relación a este objetivo tiene conexión con la actitud de los participantes (profesora y estudiantes) la cual demostró una proactividad frente a la solicitud de apoyo al momento de enfrentar una necesidad educativa durante la implementación del proyecto. Esto generó, en particular en los estudiantes, una conducta no vista previamente, demostrando un rol más activo y empoderado de su proceso de aprendizaje y la consecución de los objetivos propuestos, lo cual podría ser interpretado como un indicador de la alta motivación y compromiso por mejorar el desempeño en las tareas de escritura y enriquecer la calidad de la retroalimentación generada entre pares, ya para el término de la primera semana. Esto es apoyado por los datos recopilados tanto en *Focus Group* como en el análisis de los resultados arrojados en la rúbrica analítica.

Como última parte de este informe, se presentan las siguientes conclusiones referentes al tercer objetivo específico, enfocado a la evaluación del impacto de las actividades de retroalimentación entre pares en el desarrollo de las habilidades de producción escrita. Dentro de lo más importante, se puede destacar:

a. Al momento de evaluar los resultados generales del proyecto implementado, es posible visualizar una coherencia entre instrumentos, resultados e impresiones de los participantes en relación al impacto positivo que éste tuvo en el desarrollo de la habilidad de escritura, pensamiento crítico y retroalimentación entre pares. Este último elemento, generó instancias de interacción entre distintos estudiantes que mejoraron el clima en aula creando una atmósfera propicia para la interacción y ayuda mutua, lo cual no conformaba parte del objetivo general del proyecto de innovación educativa, sin embargo fue factor emergente bienvenido y que fue generado por los estudiantes.

b. Finalmente, y a modo de reflexión final, el ser parte de este proyecto de innovación educativa fortaleció mis conocimientos y práctica tanto dentro como fuera del aula en mi rol de investigadora participante, profesora y coordinadora académica del programa *English Access* Concepción, permitiéndome afrontar desafíos, promover soluciones, fundamentar decisiones y estar en constante diálogo con los participantes de esta comunidad educativa, fomentando la evaluación y reflexión para la toma de decisiones que impacten positivamente en el aprendizaje y desarrollo de habilidades y actitudes, siendo un aporte en la formación integral de nuestros estudiantes y apoyo a la formación y ejercicio del equipo docente que lidero.

## 8. Bibliografía.

Asghar, A. (2009). *Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 403-417.

Barr, M. (1983). *The new orthodoxy about writing: Confusing process and pedagogy*. *Language Art*, 60(7), 829-870.

Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (8th ed.). Boston: Pearson.

Brew, A. (2003). *Towards autonomous assessment: Using self-assessment and peer assessment*. In *Assessment matters in higher education*, ed. S. Brown and A. Glasner. Buckingham: Open University Press.

Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: A theoretical syntheses*. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Canales Cerón M. *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones; 2006. p. 163-165.

Carless, D. (2015). *Excellence in University assessment. Learning form award-winninnin practice*. New York: Routledge, p. 270.

Chew, P. G. L. (2006). *Asian Realities in Language Learning: The case of Singapore*. *CELEA Journal*, 29(1), 3-11.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). *Student peer assessment in higher education: A metaanalysis comparing peer and teacher marks*. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004) *Conditions under which Assessment supports Student Learning*. *Learning and teaching in higher education*. 1, 3-31.



Gómez, C., Navarro I., Fernández, F., Heliz, J., Gilar, R., Sánchez, B. & Botella, P. (2013). *La co-evaluación una herramienta de aprendizaje*. España. p. 573

Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996) *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Longman, New York. p. 380.

Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth NH: Heinemann.

Hansen, J. G., & Liu, J. (2005). *Guiding principles for effective peer response*. ELT Journal, 59(1), 31-38

Hattie, J. & Timperley H. (2007) *The power of feedback*. Educational Research. Auckland, volumen 77 pp. 181-112.

Horwitz, E. (2001). *Language anxiety and achievement*. Annual review of applied linguistics, 21, 112-126.

Hounsell, D. (2007). *Towards more sustainable feedback to students*. In *Rethinking assessment in higher education*, ed. D. Boud & N. Falchikov, 101–13. London: Routledge.

Hu, G. (2005). *Using peer review with chinese ESL student writers*. *Language Teaching Research*, 9(3), 321-342.

Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. & Gómez Ruiz, M.A. (2012). *La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. *Revista de Educación*, 35(9), 206-231.

Irons A. (2007). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*, London: Routledge.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.

Liu, J., & Hansen, J. G. (2002). *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, London, 31(2), p.199–218.

Reynolds, L. (2013). *Giving Student Feedback: 20 Tips To Do It Right*.

Rollinson, P. (2005). *Using peer feedback in the ESL writing class*. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.

Sommers, N. (1980). *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. *College Composition and Communication*, 31(4), pp. 386-387

Topping, K. J. (2009). *Peer assessment*. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.

Weaver, M. (2006). *Do students value feedback? Student perceptions of tutor written responses*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.

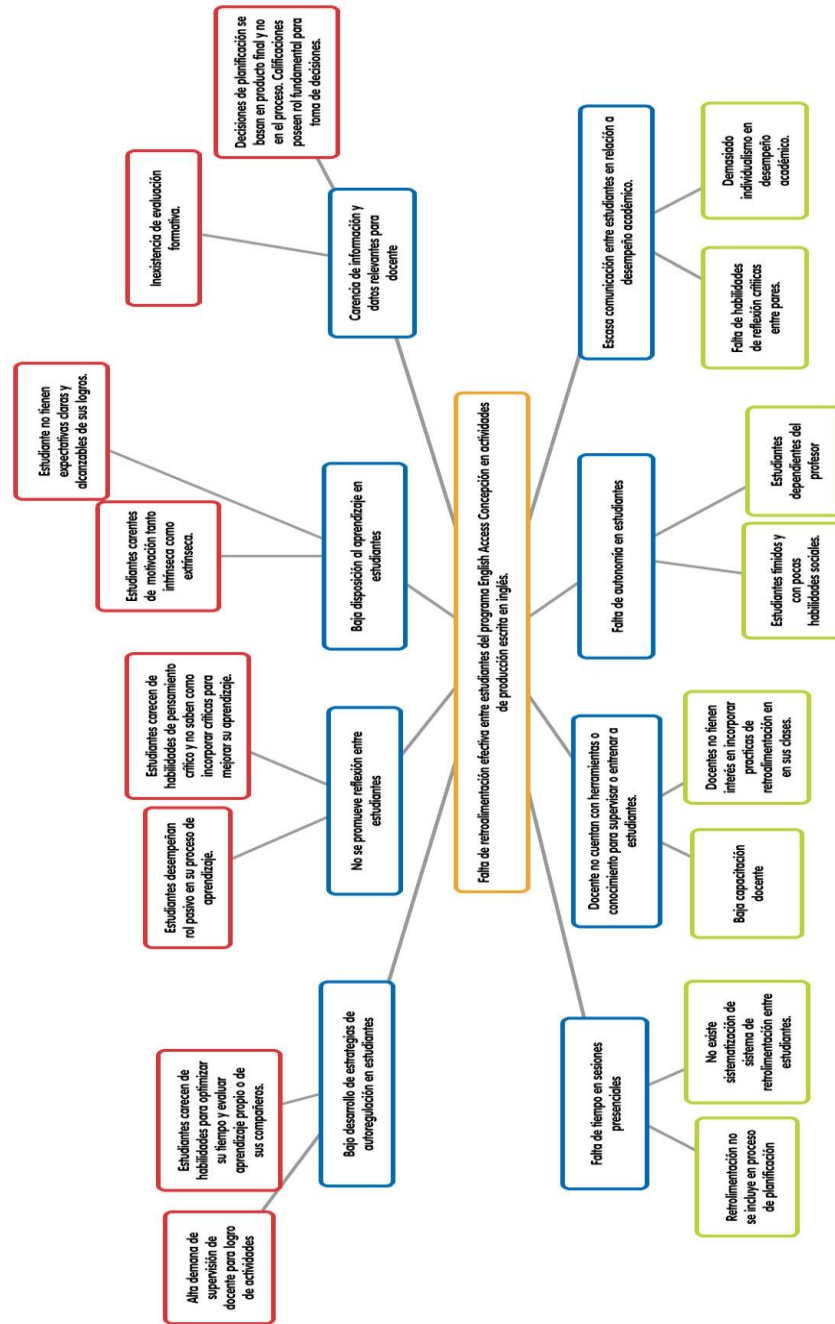
White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Essex: Addison Wesley, Longman Ltd.

Wiggins, G. (1993). *Assessment: Authenticity, context, and validity*. *Phi Delta Kappan*, 200-214

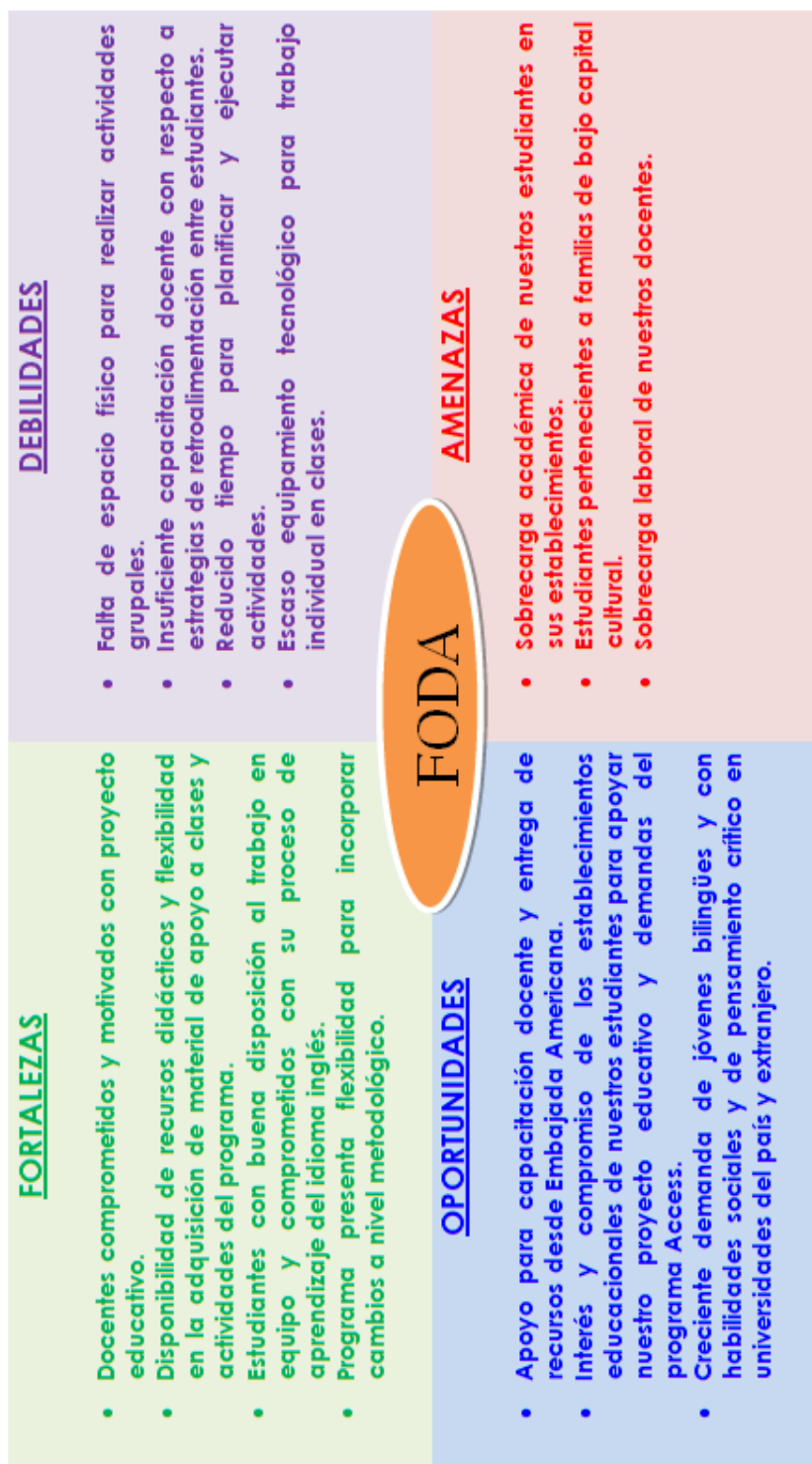
Wiggins, Grant (2012). *Seven Keys to Effective Feedback*. New Jersey: Association for Supervision & Curriculum Development.

## 9. Anexos

### Anexo A: Árbol del problema.



## Anexo B: Informe FODA



## Anexo C: Matriz FODA

<p style="text-align: center;"><b>FACTORES INTERNOS</b></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>FACTORES EXTERNOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>FORTALEZAS (aumentar)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>DEBILIDADES (disminuir)</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>OPORTUNIDADES (aprovechar)</b></p> <p>O1 Apoyo para capacitación docente y entrega de recursos desde Embajada Americana.</p> <p>O2 Interés y compromiso de los establecimientos educacionales de nuestros estudiantes para apoyar nuestro proyecto educativo y demandas del programa Access.</p> <p>O3 Creciente demanda de jóvenes bilingües y con habilidades sociales y de pensamiento crítico en universidades del país y extranjero.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ESTRATEGIAS (FO)</b></p> <p>FO 1 Implementar sistema de capacitación docente permanente enfocado al aprendizaje del idioma inglés centrado en el estudiante.</p> <p>FO 2 Incorporar nuevas estrategias y herramientas pedagógicas en programa Access que fomente el rol activo del estudiante y aprendizaje colaborativo.</p> <p>FO 3 Organizar talleres para compartir y generar mejores prácticas docentes entre profesores de establecimientos de nuestra ciudad y equipo académico del programa Access.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ESTRATEGIAS (DO)</b></p> <p>DO 1 Incorporar sistema de planificación, enfocado en el desarrollo de habilidades.</p> <p>DO 2 Integrar actividades de reflexión y retroalimentación entre estudiantes en sesiones presenciales.</p> <p>DO 3 Mejorar e incrementar el uso de herramientas tecnológicas en clases y actividades del programa Access.</p>
<p style="text-align: center;"><b>AMENAZAS (neutralizar)</b></p> <p>A1 Sobrecarga académica de nuestros estudiantes en sus establecimientos.</p> <p>A2 Estudiantes pertenecientes a familias de bajo capital cultural.</p> <p>A3 Sobrecarga laboral de nuestros docentes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ESTRATEGIAS (FA)</b></p> <p>FA 1 Implementar sistema de acompañamiento a estudiantes para fortalecer hábitos de estudio y estrategias para organizar su tiempo.</p> <p>FA 2 Integrar a la comunidad en actividades académicas y/o culturales del programa.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ESTRATEGIAS (DA)</b></p> <p>DA 1 Promover trabajo colaborativo entre docentes.</p> <p>DA 2 Incluir actividades académicas enfocadas a desarrollar habilidades de liderazgo y sociales en estudiantes.</p>

## Anexo D: Entrevista Semiestructurada

**Tipo:** Entrevista semiestructurada.

**Participante:** Docente programa English Access Concepción.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Objetivos:**

- Recolectar información y datos en relación a prácticas docentes relativas a la incorporación de retroalimentación entre estudiantes.
- Identificar características necesarias por estudiantes para integrar prácticas de retroalimentación en su rutina académica.

**Secuencia de preguntas:**

**I. Dimensión 1: Conceptos teóricos del tema.**

1. ¿Qué entiende por retroalimentación efectiva entre estudiantes?
2. ¿Cómo llegaste a esta definición? ¿Fue parte de tu formación docente?

**II. Dimensión 2: Actividades de clases**

3. Dentro del programa Access ¿Cuál es el rol de tu clase y que aprendizajes esperados tiene para este período?
4. ¿Cuál es la frecuencia y duración de tus clases?
5. ¿Utilizas la retroalimentación entre estudiantes en tu práctica docente en Access? ¿Cómo, cuándo, con qué frecuencia?
6. Si la ha aplicado, ¿Qué impacto ha tenido la retroalimentación en el logro de aprendizajes y avance de sus estudiantes?
7. Si no la ha aplicado, ¿Qué impacto podría tener la retroalimentación en el logro de aprendizajes y avance de sus estudiantes?
8. ¿Qué tipo de actividades incluyen en tu planificación que se relacionen con el desarrollo de actividades de escritura?
9. Si es pertinente ¿Podrías describir las actividades de retroalimentación entre estudiantes que has planificado para estas actividades?

**III. Dimensión: Perfil del estudiante.**

10. ¿Podrías describir a tu grupo curso para generar un perfil general de tus estudiantes? Mencione edad, grupo socioeconómico, número de estudiantes, intereses y nivel de inglés.
11. ¿Qué habilidades cree que son necesarias en los estudiantes para establecer un proceso de retroalimentación entre pares dentro de la sala de clases y rutina?
12. ¿Qué habilidades tienen y/o carecen sus estudiantes para implementar un proceso de retroalimentación entre pares como práctica sistemática en la clase? ¿Ellos vienen con esas habilidades o han hecho un trabajo sistemático para desarrollarlas?

## Anexo E: Encuesta online

**UDD** Encuesta  
UNIVERSIDAD DE DISTRIBUCIÓN

Encuesta Proyecto Investigación Educativa.

**Estimad@ estudiante:**  
Esta encuesta tiene como objetivo recolectar información para el proyecto de investigación educativa "Impacto de las estrategias de retroalimentación en el aprendizaje del idioma inglés entre estudiantes del programa English Access". Para lo cual, agradezco responda las siguientes preguntas.

\* 1. ¿Cuál es tu sexo?

Masculino

Femenino

\* 2. ¿Qué edad tienes?

\* 3. ¿A qué tipo de establecimiento perteneces?

Particular

Subvencionado

Público

\* 4. ¿Conoces el término "retroalimentación entre pares (compañeros)"?

Sí

No

**UDD** Encuesta  
UNIVERSIDAD DE DISTRIBUCIÓN

\* 5. ¿Cómo definirías el concepto "retroalimentación entre compañeros"? Escribe una breve definición.

\* 6. Cuando debes entregar un proyecto grupal, ¿Cuál o cuáles de las siguientes estrategias utilizas para mejorar el producto final a entregar previo a evaluación del profesor? *Selecciona todas las que apliquen.*

Solicitar pautas de evaluación a profesor(a).

Solicitar a mis compañer@s comentarios sobre mi parte del trabajo/proyecto.

Comentar con mis compañer@s la pauta de evaluación.

Hablar con ella profesor(a) para solicitar su opinión de mis avances en el proyecto/trabajo.

Clarificar aspectos de pauta que son confusos.

Compartir mis avances con integrantes de mi grupo de trabajo.

Repartir tareas con mis compañer@s de grupo.

Intercambiar opiniones con compañer@s de otro grupo que realiza una tarea similar a la mía.

Otro (especifique)

\* 7. ¿Cuál o cuáles de los siguientes instrumentos utilizas para evaluar el trabajo de tus compañer@s dentro del programa Access? *Selecciona todas las que apliquen.*

Rúbricas.

Conversaciones fuera de clases con mis compañer@s.

Checklists (pautas de cotejo).

Comentarios por escrito a mis compañer@s.

Conversaciones en clases con mis compañer@s.

No utilizo ningún instrumento

Otro (especifique)

\* 8. Marca la respuesta que representa tu opinión. Debes marcar sólo una respuesta para cada afirmación. Si es difícil elegir sólo una respuesta, piensa cuál es tu opinión la mayor parte del tiempo.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me gusta participar de proyectos grupales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento cómodo(a) trabajando en grupos pequeños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que las actividades en grupos mejoran mi aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento bien recibiendo opiniones de mis compañer@s sobre mi desempeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me incomoda hacer comentarios sobre el desempeño de mis compañer@s.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo trabajar sin la supervisión del/ la profesor(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mi trabajo se beneficia luego de recibir una crítica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* 9. ¿Recibes comentarios de tus compañer@s para mejorar tus trabajos/proyectos?

Sí.

No.

**UDD** Encuesta  
UNIVERSIDAD DE DISTRIBUCIÓN

\* 10. ¿Cuándo recibes esos comentarios? *Marca una o todas las alternativas que te identifiquen.*

Al inicio del proyecto/trabajo.

Durante el desarrollo del proyecto/trabajo.

Al final del proyecto/trabajo.

\* 11. ¿En qué etapa(s) crees que es necesario recibir comentarios de tus compañer@s para mejorar tu trabajo/proyecto? *Marca una o todas las alternativas que te identifiquen.*

Al inicio del proyecto/trabajo.

Durante el desarrollo del proyecto/trabajo.

Al final del proyecto/trabajo.

\* 12. Si necesitas hacer comentarios sobre el trabajo de tus compañer@s, ¿Cuál o cuáles de las siguientes habilidades crees que son necesarias?

Ser capaz de entregar críticas constructivas a un compañer@ sobre un trabajo en proceso o realizado.

Saber utilizar rúbricas para organizar mis comentarios.

Ser capaz de identificar aspectos logrados y no logrados que ayuden a mi compañer@ a realizar un mejor trabajo/proyecto.

Ser consciente de la importancia de una actitud crítica para generar instancias de mejoramiento del trabajo/ proyecto de mis compañer@s.

Ser capaz de entregar comentarios claros y precisos con respecto al trabajo/proyecto de mis compañer@s.



**Anexo F: Peer Writing Workshop Rúbrica analítica**

**PEER WRITING WORKSHOP**

Rubric

STUDENT'S NAME: \_\_\_\_\_

TITLE: \_\_\_\_\_

WRITING: \_\_\_\_\_ DRAFT # \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	Points
<b>Topic Sentence</b> (main idea)	*Topic sentence unclear * Incorrectly placed * Not re-worded in closing sentence	*Topic sentence unclear * Incorrectly placed * Re-worded in closing sentence	*Topic sentence unclear <b>OR</b> *Incorrectly placed *Re-worded in closing sentence	*Clear topic sentence * Correctly placed *Re-worded in closing sentence	
<b>Supporting Sentences</b> (details)	*No supporting details that relate to main idea	* <b>One</b> supporting detail that relates to main idea	* <b>Two</b> supporting details that relate to main idea	* <b>Three</b> or more supporting details relating to main idea	
<b>Organization</b>	*Details are not in logical or expected order	*Some details are not in logical order * Reader is distracted	*Details are in logical order * Order makes writing less interesting	*Details are in logical order * Order keeps the reader interested	
<b>Mechanics and Grammar</b>	* <b>Six</b> or more punctuation, capitalization, and spelling errors	* <b>Three to five</b> punctuation, capitalization, and spelling errors	* <b>One to two</b> punctuation, capitalization, and spelling errors	* <b>No</b> errors in punctuation, capitalization, and spelling.	

Total: \_\_\_\_\_

- 4: Outstanding
- 3: Good
- 2: Sufficient
- 1: Unsatisfactory



## **Writing topics**

### **Writing 1 & 2**

1. **What makes me special.**
2. **Why I like to read.**
3. **My favorite family story.**
4. **My most embarrassing moment.**
5. **My dream.**
6. **An amazing animal.**
7. **A helpful person I have met.**
8. **My best birthday memory.**
9. **My favorite day of the week.**
10. **My biggest achievement.**

**Anexo H: Listado de temas para *Writing 3*.**

<b>WRITING PROMPTS</b>		
Should school be taught online instead of in a classroom?	Are video games good for kids?	Should parents start social media accounts for their babies?
Should recess be longer?	Should people buy self-driving cars?	Which of the four seasons is the best?
What is the most important subject for kids to study in school?	Is homework useful for students?	Should kids be rewarded for good grades?
Should unhealthy food be banned from schools?	Is global warming a threat to humans?	Should kids be allowed to pick their own seats in class?

## Anexo I: Peer Writing Workshop – Material estudiante

Writing title: \_\_\_\_\_

Author: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

READER'S NAME	COMPLIMENTS	SUGGESTIONS	CORRECTIONS	CORRECTION SYMBOLS
#1				<b>SP:</b> Spelling mistakes
#2				<b>GR:</b> Grammar mistakes
#3				<b>MP:</b> Missing punctuation
#4				<b>IS:</b> Incomplete sentence <b>RS:</b> Run-on sentence

*Tabla para organizar comentarios escritos en instancias de peer feedback*


# Anexo J: Peer Writing Workshop – Sesión Inducción (Sesión 1)

Peer Edit with Perfection!  
Tutorial



Peer Editing is Fun!


Working with your classmates to help improve their writing can be lots of fun. But first, you have to learn what it means to "peer edit" and how to do it!



What is Peer Editing?

- A peer is someone your own age.
- Editing means making suggestions, comments, compliments, and changes to writing.


Peer editing means working with someone your own age – usually someone in your class – to help improve, revise, and edit his or her writing.



3 Steps to Peer Editing


There are three important steps to remember when you are peer editing another student's writing.

- Step 1 - Compliments
- Step 2 - Suggestions
- Step 3 - Corrections



STEP 1  
Compliments

- The first rule of peer editing is to **STAY POSITIVE!**
- Remember, you're helping to change someone else's work. Think about how you would feel if someone were telling you what needed to be improved in your own writing...




STEP 1  
Compliments

- Always start your peer editing with compliments!
- Tell the writer what you think he or she did well:
  - I really loved your topic
  - I think you used a lot of good details
  - I liked when you used the word \_\_\_\_\_
  - My favorite part was \_\_\_\_\_ because...
  - This was really fun to read because...
  - I liked the way you \_\_\_\_\_

STEP 1  
Compliments

- Read the paragraph on the next slide. Record three compliments about the paragraph that you would tell the author if you were peer editing this paper.



STEP 1  
Compliments


We where all over my aunts house when my dog Riley was running around like crazy. He was chasing me around in circles. all of a sudden I look and riley he was in the pool swimming in my aunts pool. I couldn't believe my eyes that the dog was in the pool. I dashed to the pool and jumpd in and swan over to Riley and pulled him to the steps. He got out and shook all over us like a sprinkler on a hot day. I was glad riley was o.k. and that I saved him.

STEP 2  
Suggestions

- Making suggestions means giving the author some specific ideas about how to make his or her writing better.
- Remember – stay positive and be specific
- Instead of, "It didn't make sense," say, "If you add more details after this sentence, it would be more clear."
- Instead of, "Your word choice was boring," say, "Instead of using the word good, maybe you can use the word exceptional."


STEP 2  
Suggestions

- Here are some areas that you may want to make suggestions about:
  - Word choice - Did the author choose interesting words?
  - Using details (for example, seeing, hearing, touching, tasting, and smelling)
  - Organization - Can you understand what the author is trying to say? Is it in the correct sequence?
  - Sentences - Are the sentences too long or too short?
  - Topic - Does the author stick to the topic or talk about other things that don't really fit?



STEP 2  
Suggestions

- Read the paragraph on the next slide again. Record three suggestions about the paragraph that you would tell the author if you were peer editing this paper.




STEP 2  
Suggestions

We where all over my aunts house when my dog Riley was running around like crazy. He was chasing me around in circles. all of a sudden I look and riley he was in the pool swimming in my aunts pool. I couldn't believe my eyes that the dog was in the pool. I dashed to the pool and jumpd in and swan over to Riley and pulled him to the steps. He got out and shook all over us like a sprinkler on a hot day. I was glad riley was o.k. and that I saved him.


STEP 3  
Corrections

- The third step in the peer editing process is making corrections.
- Corrections means checking your peer's paper for:
  - Spelling mistakes
  - Grammar mistakes
  - Missing punctuation
  - Incomplete or run-on sentences




STEP 3  
Corrections

Read through the paragraph again on your worksheet. Circle, underline, or use editing marks to correct errors in spelling, punctuation, or grammar.



Things to Remember...

- Stay positive - Try to make suggestions and corrections in a positive way.
- Be specific - Give the author specific ideas on how to improve his or her writing.
- Complete all 3 steps - compliments, suggestions, and corrections.



Fuente: [www.readwritethink.org/files/resources/lesson\\_images/lesson786/tutorial.ppt](http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson786/tutorial.ppt)

## **Anexo K: Script *Focus Group*.**

### **Introducción:**

Buenas tardes, mi nombre es María José Roa, estudiante de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Muchas gracias por tomarse el tiempo de participar en este *focus group* acerca del trabajo de retroalimentación entre pares, en el que se pretende obtener sus impresiones acerca de su experiencia en esta intervención, y cómo aprecian este proceso de trabajo con la nueva metodología, de forma de poder mejorar el programa de inglés a las necesidades de los estudiantes. Además, me gustaría que pudiesen sugerir mejoras a este programa para el beneficio de los futuros estudiantes. Este *focus group* no tomará más de 45 minutos, y será grabado en audio si ustedes proveen su consentimiento.

### **Cláusula de anonimato:**

A pesar de ser grabado, me gustaría aclararles que esta conversación será totalmente anónima. Partes de esta conversación serán transcritas, pero no contendrán ninguna información que pueda conectar a cualquiera de ustedes en particular ser conectado/a con los temas que aquí se discutan. Se esperan que respondan y comenten lo más honesta y precisamente posible. Asimismo, les solicito no comentar la información aquí discutida con ninguna persona ajena a este *focus group*. Si hubiese alguna pregunta que ustedes no deseen responder o conversación de la que no deseen participar, puede no hacerlo; sin embargo, haga el esfuerzo por comentar y participar tanto como le sea posible. Una vez que la grabación sea analizada, será destruida y no será compartida con ninguna autoridad de esta institución.

### **Reglas de comportamiento:**

- Ø La regla más importante es que solo una persona hable a la vez; favor esperar a que la persona termine su turno para poder hacer un comentario.
  - Ø No hay respuestas correctas o incorrectas
  - Ø No debe hablar en ningún orden particular
  - Ø Cuando tengas algo que decir, hágalo. Es importante obtener tantos puntos de vista como sea necesario.
  - Ø No necesariamente debe estar de acuerdo con los puntos de vista de sus compañeros.
- ¿Alguien tiene alguna pregunta?  
(Si no hay respuesta a pregunta) Muy bien, comencemos.

### **Warm up:**

“Estimados alumnos, este *focus group* tendrá un formato semi-estructurado, en el cuál realizaré un set de preguntas al grupo acerca de la nueva metodología que se ha implementado, y se solicitará a algún voluntario responder, pero no habrá ningún orden en particular; una vez que él o ella termine su intervención ustedes podrán agregar sus comentarios en forma sucesiva. Además, la entrevista abordará varias dimensiones: comenzaremos con la metodológica, luego la interacción entre pares, seguido por la producción escrita, y finalmente, las proyecciones a futuro que ustedes pueden apreciar”.

“¿Alguien tiene alguna consulta o duda antes de comenzar? Muy bien, en primer lugar, podrían comenzar presentándose. ¿Podrían decir su nombre, si provienen de establecimientos públicos o subvencionados, y si forman parte de este programa desde el inicio de curso, es decir, enero 2017?”

## Preguntas introductorias.

“Les voy a dar un par de minutos para que piensen y recuerden su experiencia en las sesiones de producción escrita realizadas durante este período intensivo de verano, desde la introducción de la nueva metodología de retroalimentación entre pares que se trabajó en clases de Ms. Sandra Araya.

¿Podría alguien comenzar a contarme qué experiencia recoge en general de esta nueva metodología para el desarrollo de sus habilidades de producción escrita en inglés?”

## Preguntas Guía.

### A. Dimensión Metodológica.

“Sus comentarios son muy interesantes en verdad. Bien, comenzaré por preguntarles acerca del primer tópico que me gustaría abordar con ustedes esta mañana, y tiene que ver con la dimensión metodológica de la intervención.

¿Cómo describirían la reacción de sus compañeros frente a esta nueva metodología? “

- Con respecto al punto anterior ¿Podría indicar algunos ejemplos? ¿A qué se refiere exactamente con ese término?
- ¿A qué creen ustedes que se debió esa reacción favorable/desfavorable? ¿Podrían compartir alguna posible razón? (¿Ya familiarizados con la estructura del *feedback efectivo*, les gusta poder evaluar a sus pares y ayudarles a mejorar sus textos, les gusta recibir comentarios de sus pares, etc.?) ¿Cómo influye ese aspecto en su aprendizaje?
- ¿A qué creen ustedes que se debió esa reacción poco favorable? ¿Podrían compartir alguna posible razón? (¿Miedo, ansiedad, falta de tiempo, poco manejo vocabulario, etc.?) ¿Cómo influye ese aspecto en su aprendizaje?
- (Aquellos que señalaron observar una reacción positiva) ¿Si tuvieran que especificar el/ los factor/es predominante/s, cuál/es sería/n?
- (Aquellos que señalaron observar una reacción negativa) ¿Si tuvieran que especificar el/ los factor/es predominante/s, cuál/es sería/n?
- Previo a esta intervención, ¿Qué estrategias utilizaban para mejorar sus textos escritos? ¿Podrían dar algunos ejemplos?
- ¿En qué se diferencia este tipo de *feedback* con el que reciben desde su profesora? ¿Cómo lo describirías?
- ¿En qué se diferencia esta metodología con el sistema que aplican antes para revizar sus textos? Es decir; ¿Dirías que significó una mejora? ¿Por qué?

### B. Dimensión interacción entre pares

Muchas gracias por sus comentarios. Ahondemos ahora en el aspecto de su trabajo la entrega de *feedback* con respecto a su interacción con sus compañeros. Todos tuvieron la posibilidad de leer diferentes textos y entregar comentarios que fuesen útiles para sus compañeros y que pudiesen ser un aporte al momento de mejorar el texto escrito. ¿Cómo consideran ustedes que funcionó esta nueva estrategia de apoyo?

- ¿Consideran que esta metodología les ayudó en la interacción con sus compañeros y mejorar sus habilidades de producción escrita? ¿alguien podría explicar de qué manera?
- ¿Consideran que necesitaron más supervisión del profesor? ¿En qué parte de la sesión: durante el la realización de textos, durante sesiones de retroalimentación, o en alguna otra instancia?

- ¿Cómo podrían catalogar el trabajo de retroalimentación con sus compañeros?
  - En ese aspecto ¿Qué pudieron haber hecho sus compañeras para obtener mejores resultados?
  - ¿Qué ventajas tiene para su proceso de aprendizaje el hecho de recibir comentarios de sus pares?
  - ¿Alguna desventaja/dificultad /problema que les surgió al realizar o recibir comentarios?
  - ¿Cómo pudieron resolver las dificultades del punto anterior?
  - ¿Cuál(es) fue(ron) imposible de subsanar? ¿Por qué?
  - ¿Cuáles materiales o actividades en clases les fue la más útil para mejorar sus escritos?
- ¿Podría dar ejemplos de qué aspectos les fueron más útiles?

### **C. Dimensión Producción escrita.**

“Todos ustedes tuvieron la oportunidad de revisar textos y realizar comentarios y correcciones y también sus compañeros les entregaron *feedback* de sus textos.

¿Notaron algún cambio en estos comentarios durante el transcurso de las sesiones?

¿Pudieron utilizar estos comentarios y correcciones para mejorar sus textos?, ¿Podrían mencionar que aspectos pudieron mejorar? Gramática, organización, puntuación, coherencias, desarrollo de ideas, etc.”

- ¿Cuáles eran los aspectos que más les costaba practicar? ¿Podría explicar un poco más?
- ¿Utilizaba alguna técnica para realizar sus comentarios y revisar los textos de sus pares durante la semana?
- ¿Creen que la nueva metodología es útil para mejorar aspectos puntuales como gramática, organización, puntuación, coherencias, desarrollo de ideas? Explique.
- ¿Pudo ver un avance en términos comunicativos del primer texto al tercer texto? Si es así, explique.

### **D. Dimensión Proyecciones a futuro:**

“Finalmente, nos concentraremos en un aspecto en el que ustedes, como estudiantes del programa Access, podrán contribuir enormemente.

Desde su experiencia ¿Cómo imaginan que esta metodología podría trabajar el desarrollo de las habilidades de producción escrita en inglés en otros estudiantes de este programa?”

¿Qué aspectos de la metodología le fueron más fáciles de adoptar? ¿Podría indicar razones y/o ejemplos? ¿Piensan ustedes lo mismo?

¿Qué aspectos de la metodología le fueron más difíciles de adoptar? ¿Cómo podrían hacerse mejor?

### **Preguntas y comentarios finales:**


“De todos los temas que hemos discutido hoy, ¿Cuáles creen que son los puntos más importantes que pudiesen expresar con respecto a mejorar la inclusión instancias de retroalimentación entre pares como complemento para futuras clases de inglés?”

“¿Existe algún tema o punto que no hayamos discutido aún y que usted quisiera agregar?”


### **Conclusión:**


“Muchas gracias a todas ustedes por su participación. Esta ha sido una conversación muy fructífera y sus opiniones son muy valiosas para este estudio. Les recuerdo que todos los comentarios de esta conversación son anónimos”.


## Anexo L: Peer Writing Workshop - Planificación semana 1


<p style="text-align: center;"><b>SESSION 1</b> <i>Monday 08th</i></p>	<p><b>OBJECTIVES:</b> <i>Students will</i> learn about peer editing. identify the three steps of peer editing write comments on partners' writing tasks reflect on what a helpful feedback is like</p>
ACTIVITIES	EQUIPMENT
<p><b>Activity 1 15 minutes</b></p> <p>SS watch video (Spanish subtitles) <a href="https://vimeo.com/38247060">https://vimeo.com/38247060</a> Teacher leads group discussion</p> <p><i>Suggested questions:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. What are the children's comments like? Are they general, specific, harsh, etc.?</i></li> <li><i>2. Do you think Austin's partners gave him helpful comments? Why?</i></li> <li><i>3. After watching the video, how would you connect this case with your own experience?</i></li> </ol> <p><b>Activity 2 10 minutes</b></p> <p>Teacher introduces the concept of <u>peer editing</u> (show ppt + peer editing handout) Teacher highlights the <b>3 steps (Compliment, suggestion, correction)</b> Teacher shows some examples.</p> <p><b>Activity 3 15 minutes</b></p> <p>Ss write a short paragraph individually (My favorite writing 1 worksheet). All writings are displayed. (Ss can paste them on the wall)</p> <p><b>Activity 4 15 minutes</b> <i>Silent gallery walk activity</i> Ss walk around the classroom and read their peer's paragraphs. Then, they write comments on post it notes and paste them on the selected writing(s). <b>Each student should write at least 3 comments (compliment, suggestion, correction).</b></p> <p><b>Activity 4 5 minutes</b> Wrap-up discussion. Teacher selects some comments and ask student s if it's a compliment, suggestion or correction. Then, teachers asks about how useful this experience can be in order to improve their writings.</p>	<p style="text-align: center;">Data Computer Speakers</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>MATERIALS</b></p> <p>Video: Austin's butterfly</p> <p>Peer editing tutorial ppt</p> <p>Peer editing handout <i>1 copy per student</i></p> <p>My favorite Writing 1 <i>1 copy per student</i></p> <p>Post-it notes</p> <p>Masking tape</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>WHEN FINISHING THE LESSON COLLECT ALL WRITING WITH COMMENTS NOTES INCLUDED.</b></p>



<p style="text-align: center;"><b>SESSION 2</b> <i>Tuesday 09th</i></p>	<p><b>OBJECTIVES:</b> Students will <i>Write a draft 1</i> write comments on partners' writing tasks review 3 steps of peer editing.</p>
<p><b>ACTIVITIES</b></p>	<p><b>EQUIPMENT</b></p>
<p><b>Activity 1 10 minutes</b></p> <p>Teacher shows some comments from the previous session and ask Ss to identify the type of comment.</p> <p>Then, teacher points out the three steps and main characteristic of helpful comments. (Keep in mind summary worksheet)</p>	<p>Data Computer Speakers</p>
	<p><b>MATERIALS</b></p>
<p><b>Activity 2 20 minutes</b></p> <p>Teacher assigns the <b>first writing task</b>. Teacher hands out the writing topic template worksheet and gives instructions. Ss must select <b>one</b> topic from the writing list ( list can be projected)</p> <p>Ss are given 15 minutes to finish their <b>first draft</b>.</p>	<p>Keep in mind summary <i>1 copy per student</i></p> <p>Writing topic list <i>Digital copy</i></p> <p>Writing topic template <i>2 copies per student</i></p>
<p><b>Activity 3 20 minutes</b></p> <p>All writings are displayed. (Ss can paste them on the wall)</p> <p><i>Silent gallery walk activity</i> Ss walk around the classroom and read their peer's paragraphs. Then, they write comments on post it notes and paste them on the selected writing(s). <b>Each student should write at least 3 comments (compliment, suggestion, correction).</b> <b><u>All writings must receive comments.</u></b></p>	<p>Post-it notes</p> <p>Masking tape</p>
<p><b>Activity 4 10 minutes</b></p> <p>Wrap-up Students get their writings and comments, and share the comment they liked the most and explain why.</p> <p>Students must take home their writings and comments in order to improve their texts. For next class, they should bring a <b>second draft</b>.</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>WHEN FINISHING THE LESSON GIVE STUDENTS AN EXTRA WRITING TOPIC TEMPLATE WORKSHEET.</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>SESSION 3</b> <i>Wednesday 10th</i></p>	<p><b>OBJECTIVES:</b> <i>Students will</i> write comments on partners' writing tasks share their comments and ask for clarification.</p>	
<b>ACTIVITIES</b>		<b>EQUIPMENT</b>
<p><b>Activity 1 10 minutes</b></p> <p>Teacher asks students what topics they selected what what improvements they made. Ask them to explain what comments they found helpful in order to write their <b>second draft</b></p> <p><b>Teacher shows and explains Ss the writing rubric.</b></p>		<p>Data Computer Speakers</p>
		<b>MATERIALS</b>
<p><b>Activity 2 20 minutes</b></p> <p>Get Ss in pairs and ask them to exchange their writings. Tell them to read their peer's writing and write comments on it. Point out they can include as many comments as they want. (Suggest Ss to write comments using <b>3 different colors</b> to identify its type)</p> <p><b>The teacher points out the elements that must be included in the writing according to the rubric.</b></p>		<p>Writing rubric <i>1 copy per student</i></p> <p>Writing topic template <i>1 copy per student</i></p>
<p><b>Activity 3 20 minutes</b></p> <p>Each couple shares their comments and ask for clarification if needed.</p>		
<p><b>Activity 4 10 minutes</b></p> <p>Wrap-up: Group discussion. Students share the comment they liked the most and explain why.</p> <p>Students must take home their writings and comments in order to improve their texts. For next class, they should bring their <b>final version</b>.</p>		<p><b>WHEN FINISHING THE LESSON REMIND STUDENTS TO BRING THEIR DRAFT 1, 2 AND FINAL VERSION AND ITS CORRESPONDING COMMENTS.</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>SESSION 4</b> <i>Thursday 11th</i></p>	<p><b>OBJECTIVES:</b> Students will Write a draft 1 correspondint to their second writing assignment. write comments on partners' writing tasks using a chart.</p>
<p><b>ACTIVITIES</b></p>	<p><b>EQUIPMENT</b></p>
<p><b>Activity 1 10 minutes</b></p> <p>Teacher collects all writing assignments and comments (draft 1+draft2 + final version &amp; comments)</p> <p><b>Activity 2 20 minutes</b></p> <p>Teacher assigns the <b>second writing task</b>. Teacher hands out the writing topic template worksheet and gives instructions. Ss must select <b>one</b> topic from the writing list ( list can be projected)</p> <p>Ss are given 15 minutes to finish their <b>first draft</b>.</p> <p><b>Activity 3 25 minutes</b></p> <p>Teacher hands out <b>the peer editing chart worksheet</b>. Teachers gives instructions. Each student should read at least 3 different writings and leave comments in the corresponding chart. Before Ss start, the teacher goes over the chart and explains how comments are included and how to use the correction symbols. <b>Students must identify the grammar mistake, but not correct it.</b></p> <p><b><u>All writings must receive comments.</u></b></p> <p><b>Activity 4 05 minutes</b></p> <p>Wrap-up Students get their writings and comments</p> <p>Students must take home their writings and comments in order to analyze them and get ready for the next session where they will have the opportunity to ask for clarification.</p>	<p style="text-align: center;">Data Computer Speakers</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>MATERIALS</b></p> <p>Writing topic list <i>Digital copy</i></p> <p>Writing topic template <i>1 copy per student</i></p> <p>Peer editing chart <i>1 copy per student</i></p> <div style="text-align: center;">  <p><b>WHEN FINISHING THE LESSON CHECK THAT ALL STUDENTS RECEIVED COMMENTS</b></p> </div>

<p style="text-align: center;"><b>SESSION 5</b> <i>Friday 12th</i></p>	<p><b>OBJECTIVES:</b> Students will Ask for clarification. Analyze how to improve their comments.</p>
<p><b>ACTIVITIES</b></p>	<p><b>EQUIPMENT</b></p>
<p><b>Activity 1 15 minutes</b></p> <p>Group discussion.</p> <p>Ss get in groups of 5 and discuss the following questions.(10 minutes)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>What comments did you like the most? Why?</i></li> <li>2. <i>Are there any comments that you couldn't understand? Why?</i></li> <li>3. <i>What other types of feedback would you like to receive from your peers?</i></li> </ol> <p>Then each group share some of their ideas. Discussion is led by the teacher. (5 minutes)</p> <p><b>Activity 2 15 minutes</b> <i>F2F round</i></p> <p>Students have the opportunity to have a 2 minute talk with his/her peer who wrote comments on his/her chart. Repeat this at least 3 times. The aim of this activity is to ask for clarification or more feedback.</p> <p><b>Activity 3 15 minutes</b></p> <p>Students get their writings and comments, and work on their <b>second draft</b>. Teacher hands out the writing topic template worksheet</p> <p>If students can't finish their drafts, Ss must take home their writings and comments. For next class, they should bring a <b><u>second draft</u></b>.</p> <p><b>Activity 4 15 minutes</b> <i>Week 1 group reflection</i></p> <p>Teacher asks Ss.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>What have you learnt about peer editing?</i></li> <li>2. <i>Do you think it is helpful to receive feedback from your peers?</i></li> <li>3. <i>Is it the same feedback that you receive from your teacher?</i></li> <li>4. <i>What was the easiest about writing comments?</i></li> <li>5. <i>What was the most difficult?</i></li> </ol>	<p style="text-align: center;">Data Computer Speakers</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>MATERIALS</b></p> <p>Writing topic list <i>Digital copy</i></p> <p>Writing topic template <i>1 copy per student</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><b>WHEN FINISHING THE LESSON REMIND STUDENTS TO BRING THEIR DRAFT 2 AND CHART FOR THE NEXT SESSION.</b></p>

## Anexo M: Peer Writing Workshop – material estudiante semana 1

There are 3 steps to good peer editing:



**1. Compliment the author.**

*What are a few things you liked about the author's writing?*

**2. Make SPECIFIC suggestions regarding the author's writing.**

*Topic sentence*

*Word choice*

*Use of details*

*Organization*

*Sentence length*

*Expressions to connect ideas.*

**3. Mark corrections on the writing**

*Look for spelling, grammar, and punctuation mistakes.*

Useful expressions		
COMPLIMENTS	SUGGESTIONS	CORRECTIONS
I think you used <u>a lot of good details</u>	I think you should improve _____	<b>SP:</b> Spelling mistakes <b>GR:</b> Grammar mistakes <b>MP:</b> Missing punctuation <b>IS:</b> Incomplete sentence <b>RS:</b> Run-on sentence
I liked when you used the word _____	It can be a good idea to _____	
My favorite part was _____ because...	Maybe, you need to _____	
This was really <u>fun</u> to read because...	I think you could include more _____	