

**TRANSICIÓN DESDE EL CURRÍCULUM NACIONAL AL DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL:
PLAN DE ESCRITURA REFLEXIVA POR MEDIO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.**

POR: JAVIER ANTONIO CANCINO FLORES

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del
Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación
Educativa.

PROFESORA GUÍA:

Sra. GILDA BILBAO VILLEGAS

Abril 2024.

SANTIAGO.



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

A mi fiel compañero, M., por su cariño incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi inconmensurable gratitud hacia Margarita y Marco, mis queridos padres. Gracias por creer en mí y darme ánimos en cada momento.

Agradezco a mi amiga y compañera del MICE, María Jesús, por su inagotable energía y por apoyarme durante esta aventura. Espero haber podido retribuirle todo lo que hizo por mí.

Mis agradecimientos a mis compañeros del MICE, César y David, por compartir su sabiduría y recordarme que también hay que disfrutar del viaje.

Contenido

Portada.....	1
Dedicatoria.....	3
AGRADECIMIENTOS.....	4
Resumen.....	7
Abstract.....	8
I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
1.1. Descripción del contexto.....	9
1.2. Planteamiento del problema.	12
1.3. Objetivos.	13
1.4. Justificación del problema.....	14
1.5. Marco teórico de referencia.	15
1.5.1. Teoría sociocultural.	16
1.5.2. Bachillerato Internacional.	16
1.5.3. Escritura académica.....	20
1.5.4. Aprendizaje colaborativo.....	21
II. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.....	22
2.1. Objetivos del diagnóstico.....	23
2.2. Metodología.....	23
2.2.1. Enfoque y método.....	23
2.2.2. Actores claves.....	24
2.2.3. Instrumentos y justificación.	25
2.2.4. Resultados del diagnóstico.....	28
2.2.4.1. Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de primero medio versus la entrevista al profesor de Lengua y Literatura.	28
2.2.4.2. Análisis documental de pruebas actuales del colegio versus las del Bachillerato Internacional	39
2.2.5. Conclusiones del diagnóstico.	42
III. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN +INNOVACIÓN.	44
3.1. Descripción del plan de intervención.....	44
3.2. Objetivos del plan de intervención.	45
3.3. Programación temporal.	46
3.4. Características de los participantes.	47

3.5. Análisis de la factibilidad de la intervención.....	48
3.6. Aplicación de la intervención +innovación.	50
3.7. Evaluación del plan de intervención +innovación.....	54
IV. CONCLUSIONES.	61
V. PROYECCIONES.....	64
Referencias.....	65
ANEXOS.....	68
ANEXO 1 Cuestionario Diagnóstico MICE.	68
ANEXO 2 Declaración juicio de expertos	71
ANEXO 3 Entrevista 1 a profesor de Lengua y Literatura de primero medio (diagnóstico).	73
ANEXO 4 Pruebas del colegio, rendidas por los estudiantes de primero medio durante el primer semestre de 2023.....	80
ANEXO 5 Evaluaciones IB.....	101
ANEXO 5.1. Ejemplo de prueba 1: Análisis de texto guiado (Nivel Superior).	101
ANEXO 5.2. Ejemplo de prueba 2: Ensayo comparativo (Nivel Superior).	105
ANEXO 6 Consentimiento informado.	106
ANEXO 7 Prueba IB de Antología de cuentos hispanoamericanos.....	107
ANEXO 8 Cuestionario Intervención MICE.....	111
ANEXO 9 Entrevista 2 a profesor de Lengua y Literatura de primero medio (intervención).	116
ANEXO 10 Muestra de pruebas resueltas por los estudiantes.....	125

Resumen.

La siguiente investigación se llevó a cabo en un colegio particular de la Región Metropolitana. Se ha caracterizado por su formación academicista y excelentes resultados en pruebas SIMCE y PAES. A partir de mayo de 2024, comenzará a impartir el currículum del Bachillerato Internacional (IB), paradigma cuyo foco son la escritura y la oralidad, contrario al formato de las pruebas estandarizadas.

El objetivo de la investigación fue promover el aprendizaje de la escritura reflexiva en evaluaciones del Bachillerato Internacional, en estudiantes de primero medio que cursarán la asignatura de Lengua A: Lengua y Literatura, en 2024.

La metodología, con base en la investigación-acción, incluyó un diagnóstico con cuestionarios al estudiantado y una entrevista al profesor de Lengua y Literatura. Se realizó análisis documental de pruebas, comparando las confeccionadas por el docente con las del IB. Ya en la intervención, se elaboró y aplicó una prueba similar a las del nuevo currículum. Esta etapa culminó con un segundo cuestionario a los estudiantes y otra entrevista al profesor.

Los hallazgos revelaron que el principal desafío fue la rúbrica con que se revisó la prueba aplicada, documento oficial del IB. Según los estudiantes, esto se debió a la generalidad con que describía los criterios de evaluación, lo que obstaculizó el proceso de escritura.

La conclusión principal fue que, al principio, los estudiantes no valoraban el aprendizaje colaborativo e, incluso, preferían trabajar solos, pero preguntándole al profesor cada vez que tuvieran dudas. Esta situación de falta de autonomía e inseguridad se revirtió en la intervención, dándoles un rol protagónico al tiempo que el docente asumía como mediador.

A la luz de los resultados obtenidos, se espera contribuir a una transición armónica entre los currículos, el nacional y el del IB, velando, ante todo, por el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Clave: Escritura reflexiva, Bachillerato Internacional, Aprendizaje colaborativo.

Abstract

The following research was carried out in a private school in the Metropolitan Region. It has been characterized by its academic education and excellent results in SIMCE and PAES tests. As of May 2024, it will begin to teach the International Baccalaureate (IB) curriculum, a paradigm whose focus is on writing and orality, contrary to the format of standardized tests.

The objective of the research was to promote the learning of reflective writing in International Baccalaureate assessments in first-year students who will take Language A: Language and Literature in 2024.

The methodology, based on action research, included a diagnosis with questionnaires to students and an interview with the Language and Literature teacher. Documentary analysis of tests was carried out, comparing those prepared by the teacher with those of the IB. During the intervention, a test similar to those of the new curriculum was developed and applied. This stage culminated with a second questionnaire to students and another interview with the teacher.

The findings revealed that the main challenge was the rubric with which the applied test, an official IB document, was reviewed. According to the students, this was due to the generality with which it described the evaluation criteria, which hindered the writing process.

The main conclusion was that, at the beginning, the students did not value collaborative learning and even preferred to work alone, but still asking the teacher whenever they had doubts. This situation of lack of autonomy and insecurity was reversed in the intervention, giving them a leading role while the teacher took on the role of mediator.

Considering the results obtained, it is hoped to contribute to a harmonious transition between the national curricula and the IB curricula, ensuring, above all, student learning.

Keywords: Reflective writing, International Baccalaureate, Collaborative learning.

I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. Descripción del contexto.

El centro educativo en donde se llevó a cabo el Seminario de intervención es un colegio particular pagado, bilingüe, mixto, laico, con cursos desde Playgroup hasta cuarto medio. Posee un programa de necesidades educativas especiales en distintas modalidades, de acuerdo a las habilidades de los estudiantes.

Fundado en 1976, comenzó con su primera sede en Providencia, la cual se trasladó a Lo Barnechea en el año 1980. En el 2006 abrió su segunda sede en Colina. Hoy en día, cuenta con más de 30 generaciones de exestudiantes.

Su misión apunta a “formar personas integrales y bilingües, que ayuden a construir una mejor sociedad”. En cuanto a su visión, está orientada a “ser la mejor comunidad educativa para Chile”.

Dentro de sus lineamientos, el colegio ha definido trece postulados educativos, que tienen relación con formar, en conjunto con las familias, individuos creativos, tolerantes, que amen y respeten a sus pares; que tengan alto sentido de la moral y la ética; que valoren el arte, la naturaleza; la vida; entre otros.

A continuación, se revisará la composición demográfica para conocer la realidad del establecimiento.

- 1) En términos etnográficos, si bien la mayor cantidad de estudiantes que recibe son chilenos, también cuenta con niños y jóvenes extranjeros. De estos últimos, no todos son hablantes nativos de español. En algunos casos, tampoco de inglés.
- 2) El nivel socioeconómico de los estudiantes es alto.
- 3) Como se mencionó al comienzo de la descripción de los antecedentes, el colegio cuenta con un programa para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Este se

lleva a cabo en 3 modalidades: regular, mixto y especializado. Cada una de estas opciones depende de las habilidades y necesidades de los estudiantes (transitorias o permanentes), lo que se traduce en un número de horas pedagógicas en que se brindará apoyo de educadores diferenciales, psicólogos y psicopedagogos: en el programa regular, corresponde a 3 horas del total de la carga académica; en mixto, a la mitad; y en especializado, el horario completo. Independiente de lo anterior, existen instancias en que estos estudiantes comparten con el resto de sus compañeros, como en consejo de curso, artes, música y/o educación física.

- 4) En cuanto al idioma, el colegio se caracteriza por ser bilingüe, con foco en inglés. Desde la enseñanza preescolar hasta octavo básico, las distintas materias se imparten en este idioma, a excepción del español. Ya en la enseñanza media, todas las asignaturas son en español, a excepción de inglés, claramente.
- 5) La organización del centro educativo tiene a la cabeza la figura de un rector/sostenedor para ambas sedes. También cuenta con una directora académica y un coordinador de área por cada asignatura. Posteriormente, sigue una dinámica de espejo entre los colegios: un director para cada sede, coordinadores de ciclo, profesores. Si bien se trata de un colegio con dos campus, se trabaja de manera colaborativa, reuniéndose todos los equipos constantemente.
- 6) En resultados de pruebas estandarizadas, se encuentra lo siguiente: último SIMCE 2022, Lectura, 313 y 310 puntos; Matemática, 383 y 379 (cifras de sede Lo Barnechea y Colina, respectivamente). PAES, proceso admisión 2023, ambos colegios dentro de los 50 mejores establecimientos a nivel país.

Con la finalidad de ir actualizando las prácticas pedagógicas para entregar una educación de alto nivel, el establecimiento ha propiciado una serie de instancias de perfeccionamiento y de mejora de la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

En cuanto a lo primero, se encuentra: capacitación de Prevención del suicidio (QPR, Fundación José Ignacio), curso de Trayectoria de gestión de aula y rigor académico (Aptus Chile),

diplomado en Didáctica y Aprendizaje (UDD), capacitación en curriculum finlandés (FIS), capacitación Programa del Diploma (Bachillerato Internacional), entre otras.

Respecto de lo segundo, se han establecido acciones concretas para brindar apoyo a los estudiantes, tales como talleres, entre los que se encuentran deportivos, extracurriculares, de reforzamiento académico, preparación PAES; ciclos de mejora, instancias en donde se trabaja con aquellos estudiantes más descendidos en las asignaturas de Lengua y Literatura, y Matemática; apoyo psicopedagógico, para enseñar y poner en práctica técnicas de estudio con quienes estén descendidos en las materias señaladas anteriormente, por mencionar algunas.

Sumado a lo anterior, también se encuentra lo relacionado al decreto 67, con énfasis en la evaluación formativa, práctica habitual en todas las asignaturas. En la plataforma *colegium*, los docentes pueden registrar los porcentajes de logro que han ido obteniendo los estudiantes, información a la que pueden acceder las familias para poder monitorear e involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Actualmente, el centro educativo se encuentra trabajando en la implementación del curriculum finlandés desde Playgroup hasta 6° básico, integrando cambios como la reducción del tiempo de los bloques de clases (de 45 a 40 minutos), pausas activas o *brain breaks*, el trabajo con habilidades transversales, con la interdisciplina y con un curriculum más acotado. Para ello, el staff docente ha tenido hasta el momento tres semestres de capacitaciones con la Universidad de Turku, Finlandia, y Polar Partners, empresa guía en la implementación de este modelo educativo.

De séptimo básico a primero medio, se trabaja con el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Por último, y en paralelo a las metodologías de los ciclos mencionados anteriormente, el centro educativo realizó su postulación para ser parte de la comunidad del Bachillerato Internacional (IB) a comienzos de 2022. Esta es una organización educativa sin fines de lucro que

promueve una filosofía en torno al pensamiento crítico, con la finalidad de formar personas que hagan del mundo un mejor lugar.

El staff directivo y docente durante el 2022 y 2023 participó de diversas capacitaciones para conocer la filosofía del IB, en donde se dieron a conocer el curriculum, las evaluaciones, los recursos, la infraestructura necesaria y el perfil del estudiantado que se debe alcanzar. También se convocó a una serie de reuniones con apoderados y estudiantes de primero medio (2023) para darles a conocer el proyecto (que parte en segundo medio). La puesta en marcha oficial será en mayo del presente. Esta generación de estudiantes culminará el programa al inicio de cuarto medio.

1.2. Planteamiento del problema.

El colegio hasta el momento se ha regido por los planes y programas del Ministerio de Educación (a excepción de la asignatura de inglés, por ser colegio bilingüe). Ha entregado una formación de base academicista, aplicando evaluaciones similares a las pruebas estandarizadas a nivel país (SIMCE y PAES, mencionadas anteriormente), instrumentos construidos principalmente en torno a preguntas de alternativas, en los cuales ha obtenido buenos resultados. Esta forma de trabajo comenzó en el año 2017 y se ha extendido hasta el 2022, con cierta flexibilidad hacia el 2023.

Ahora bien, en el IB, las evaluaciones tienen otro foco: oralidad y escritura. No existen instrumentos de alternativas. Esta situación permite visualizar una problemática futura para este centro educativo. Un nuevo curriculum se abrirá camino en medio de un enfoque de “entrenamiento” para evaluaciones estandarizadas.

Actualmente, en la asignatura de Lengua y Literatura, el colegio contempla solo evaluaciones con preguntas de alternativas, con excepción de las pruebas de libros, en donde el docente tiene la libertad de evaluarla en el formato que estime conveniente, de acuerdo con los

objetivos de la unidad. Eventualmente, también podría evaluarlos en formato de preguntas de alternativas, si así lo decidiera.

El Seminario de intervención, dadas las características del colegio y sus evaluaciones versus las del nuevo currículum, tiene relación con el eje de escritura, el cual fue abordado desde la nueva asignatura del IB, Lengua A: Lengua y Literatura.

El problema de la investigación se fundamenta en la premisa de que la escritura es un foco en el IB, por lo que el desarrollo de esta competencia es fundamental. Quintana y San Lucas (2021) señalan que, bajo este modelo educativo [el del IB], el proceso de escritura evalúa “la capacidad de comprensión, conocimiento, comunicación y organización de ideas sobre un estímulo personal” (p.71). Es decir, es un proceso que implica el desarrollo de habilidades de orden superior. De hecho, los rasgos antes citados se corresponden con los criterios de evaluación de las pruebas de este currículum. Añaden también que el “saber hacer se refleja en el producto final entregado; pero este se presenta como un desafío para el estudiantado” (p.71). En el contexto actual, donde priman las evaluaciones en formato de alternativas, es evidente este desafío al que aluden las autoras, sobre el desarrollo de la competencia escrita. Al respecto, se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta, en el marco de la Investigación-Acción:

¿Cómo promover el aprendizaje de la escritura reflexiva en evaluaciones del Bachillerato Internacional, en estudiantes de primero medio que cursarán la asignatura de Lengua A: Lengua y Literatura, en 2024?

1.3. Objetivos.

Objetivo General:

Promover el aprendizaje de la escritura reflexiva en evaluaciones del Bachillerato Internacional, en estudiantes de primero medio que cursarán la asignatura de Lengua A: Lengua y Literatura, en 2024.

Objetivos Específicos:

1. Describir la forma en que se lleva a cabo el proceso de escritura en el centro educativo.
2. Comparar el proceso de escritura del establecimiento con el de las evaluaciones del Bachillerato Internacional.
3. Proponer estrategia para llevar a cabo el proceso de escritura reflexiva en evaluaciones del Bachillerato Internacional.

1.4. Justificación del problema.

El establecimiento educacional en el que se realizará el Seminario de intervención actualmente trabaja con el curriculum nacional de Chile. No obstante, con la finalidad de mejorar sus prácticas educativas e innovar, a comienzos de mayo de 2024 comenzará a impartir el programa del IB. En otras palabras, adoptará una nueva forma de enseñanza. Este cambio de paradigma, de uno particular, local, nacional, a uno general, global, internacional, permite visualizar un problema a futuro, cuyo centro es la evaluación.

En términos concretos, la problemática es la siguiente: desde el 2017, el colegio ha intencionado una enseñanza de “entrenamiento” para rendir evaluaciones estandarizadas, formato principalmente a base de preguntas de alternativas. Aun cuando se trabajan las demás habilidades asociadas a la escritura y a la oralidad, no son el foco central de atención. Ahora bien, en el marco del IB, justamente son estas las que constituyen el corazón de este curriculum. Dicho de otro modo, el colegio no está preparado cien por ciento para recibir e impartir esta nueva modalidad de enseñanza, razón por la cual el Seminario de intervención abordó esta problemática desde la innovación curricular. Se espera poder insertar prácticas asociadas a la escritura reflexiva y el trabajo colaborativo, con el fin de preparar al colegio para cuando llegue este nuevo enfoque de aprendizaje.

Al respecto, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo son las prácticas evaluativas que emplea el colegio hoy en día?, ¿algunas de estas podrían estar al servicio del IB?, ¿de qué forma

se pueden complementar el curriculum chileno y el del IB? y, por último, ¿cómo promover la escritura reflexiva en el contexto de las evaluaciones de este nuevo marco de enseñanza?

Se hace necesario, en torno a las preguntas previas de investigación, hacer patente la problemática. Si bien el Seminario abordó un problema que aun no existe, con todos los antecedentes revisados, eventualmente, se transformará en uno pronto. Por lo mismo, en 2023 se llevó a cabo la intervención con los estudiantes de primero medio, para poder brindar las herramientas que anticipen y preparen de mejor forma tanto al colegio como al estudiantado, quienes se verán enfrentados este 2024 al nuevo desafío.

1.5. Marco teórico de referencia.

El centro educativo en donde se llevó a cabo la innovación principalmente ha imbuido una enseñanza de entrenamiento para la resolución de evaluaciones estandarizadas (evaluaciones de alternativas). Si bien, de igual forma se realizan actividades y evaluaciones que apuntan a otras competencias, el foco está muy marcado por el logro de resultados en las áreas científico-humanistas en este formato de instrumentos con preguntas cerradas.

El contexto de la problemática, entonces, radica en las implicancias que conllevará la adopción del curriculum del IB. Con miras a la creación de una mentalidad internacional en los estudiantes, el IB promueve habilidades de pensamiento ligadas a la escritura que en el centro en cuestión se han desarrollado, mas no con la rigurosidad que demanda este nuevo enfoque.

Para esto, se planteó un marco teórico que abordó aspectos interpretativos, en relación con teorías de aprendizaje; informativos, con respecto al IB y sus características; explicativos, en cuanto al proceso de escritura académica; e indagatorios, en torno al aprendizaje colaborativo y su impacto en la producción escrita.

1.5.1. Teoría sociocultural.

Un eje central por el cual partir es en torno a la teoría sociocultural, planteada por Vygotsky (1979). En sus postulados, el psicólogo aborda la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual devela la distancia, por una parte, entre el nivel real de desarrollo, en donde los niños pueden resolver tareas de manera independiente y, por otra, el nivel de desarrollo potencial, en donde, con ayuda de un tercero, se logra resolver el problema (Vygotsky, 1979, en Carrera y Mazzarella, 2001). La invitación es a indagar en este último aspecto, en el nivel de desarrollo potencial. En otras palabras, en el impacto que conlleva la interacción social.

Serrano (2014) alude al “valor que el autor [Vygotsky] le atribuye al aprendizaje colaborativo, al permitir el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo tanto de su pensamiento como de su lenguaje” (p.100). Dado lo anterior, es en la interacción en donde los sujetos realmente aprenden. A través del intercambio de conocimientos y habilidades con otros, se pueden reforzar las propias destrezas y la de los pares.

1.5.2. Bachillerato Internacional.

En una vereda igualmente con mirada sociocultural, el centro educativo en donde se llevó a cabo la innovación, se encuentra próximo a la implementación del currículum del IB. Se han realizado las distintas capacitaciones, definición de roles dentro del staff docente y equipo directivo, e, incluso, mejoras de infraestructura. En noviembre de 2023 el colegio fue aceptado dentro del mundo IB. Ya para inicios del presente año, comenzará su implementación en estudiantes de segundo medio.

En los siguientes párrafos se revisará, en términos generales, las características del IB y, en términos específicos, su sistema de evaluación.

El IB es una institución fundada en 1968. Su móvil es que, “a través de una educación centrada en conceptos, ideas y cuestiones que trascienden los límites disciplinarios, culturales,

nacionales y geográficos” (El Programa del Diploma: de los principios a la práctica, 2015, p.14), se pueda crear una comunidad de aprendizaje. La esencia del programa es poder brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para sus estudios universitarios y la profesión que decidan escoger a futuro.

Hoy en día, 5.600 colegios en todo el mundo forman parte del programa, el cual tiene presencia en 159 países, con un total de 1.950.000 estudiantes (información consultada en el sitio web del IB: <https://www.ibo.org/es/>).

El objetivo principal de este enfoque es “formar personas con mentalidad internacional que, conscientes de la condición que las une como seres humanos y de la responsabilidad que comparten de velar por el planeta, contribuyan a crear un mundo mejor y más pacífico” (El Programa del Diploma: de los principios a la práctica, 2015, p.7). Para poder lograr esta meta, el programa establece diez atributos, a saber: 1) indagadores, 2) informados e instruidos, 3) pensadores, 4) buenos comunicadores, 5) íntegros, 6) de mentalidad abierta, 7) solidarios, 8) audaces, 9) equilibrados y 10) reflexivos.

Pero ¿cómo se concretiza la enseñanza en el IB? A continuación, se presenta la figura 1 (leer desde el centro hacia afuera).



Figura 1
Modelo del Programa del Diploma.
(Extraído del Manual *El Programa del Diploma: de los principios a la práctica*, 2015, p.15).

En cuanto a los enfoques de aprendizaje, el programa aborda los siguientes: habilidades de pensamiento, de comunicación, sociales, de autogestión e investigación. Posteriormente, plantea las áreas troncales: Teoría del conocimiento (TOK, por sus siglas en inglés), Monografía y Creatividad, actividad y servicio (CAS). Finalmente, establece las asignaturas: Adquisición de Lenguas; Estudios de Lengua y Literatura; Individuos y Sociedad; Matemáticas; Artes; y Ciencias.

El mismo programa, considerando todo lo anterior, resalta el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores. De hecho, alude explícitamente al aprendizaje colaborativo como fenómeno social, refiriendo los aportes de Vygotsky y Piaget. Se señala que el aprendizaje, entonces,

está estrechamente vinculado con los enfoques de la cognición compartida, situada e integrada, que consideran que el aprendizaje es el resultado de una compleja interacción de mentes en contextos culturales específicos y ponen de relieve las estructuras sociales en que tiene lugar dicha interacción (El Programa del Diploma: de los principios a la práctica, 2015, p.94).

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el nivel de desarrollo potencial es enriquecido por la interacción social, lo que implica una cognición compartida para crear nuevas estructuras de pensamiento. Al respecto, Lai reconoce que “el conocimiento no es algo que se pase de una persona a otra, sino más bien algo que se construye conjuntamente a través de la interacción entre los colaboradores” (Lai, 2011, en El Programa del Diploma: de los principios a la práctica, 2015, p.94).

Para efectos del Seminario, de forma concreta y acotada, se revisarán las características de las evaluaciones aplicadas en la asignatura de Estudios de Lengua y Literatura, específicamente, en Lengua A: Lengua y Literatura.

En primer lugar, la asignatura se impartirá en el centro educativo en los dos niveles que propone el IB: Nivel Medio (NM) y Nivel Superior (NS). En cada uno existen evaluaciones externas, a cargo del IB; e internas, de responsabilidad del colegio.

La Guía de Lengua A: Lengua y Literatura (2019), presenta en el NM, lo siguiente:
Evaluación externa (70% del total de la evaluación), la cual contempla:

- Prueba 1: Análisis de textos guiado (35%), instrumento que contiene dos textos no literarios distintos con una pregunta cada uno. Los estudiantes eligen uno de estos y realizan un análisis escrito de él (20 puntos).
- Ensayo comparativo (35%): se presentan cuatro preguntas. Los estudiantes escogen una y realizan un ensayo comparativo, basándose en dos obras revisadas durante el curso (30 puntos).

La evaluación interna (30% del total de la evaluación), incluye:

- Oral individual: Los estudiantes deben escoger un fragmento de un texto no literario y otro literario y preparar una presentación de 10 minutos, más 5 adicionales de preguntas del docente, en torno a la siguiente pregunta: “Examine las maneras en que la cuestión global que ha elegido se presenta mediante el contenido y la forma de dos de los textos que ha estudiado” (40 puntos) (p.35).

Pasando al NS, los porcentajes y evaluaciones varían un poco. La evaluación externa (ahora, 80% del total de la evaluación), contempla 3 pruebas:

- Prueba 1: Su porcentaje y formato son los mismos de NM, la diferencia es que en esta los estudiantes realizan su análisis de ambos fragmentos presentados, por lo que su puntaje también sufre cambios (40 puntos).
- Ensayo comparativo: se mantiene lo mismo del NM, pero su porcentaje baja a 25%.
- Ensayo del NS (20%): Los estudiantes producen un ensayo con base en un texto no literario, una selección de textos no literarios del mismo autor o una obra literaria que se haya revisado en el curso (20 puntos).

La evaluación interna incluye el mismo oral individual, pero su porcentaje del total de la evaluación baja a 20%.

1.5.3. Escritura académica.

Una parte clave del objetivo general de la investigación está ligado al proceso de escritura. En esta línea, las características del curriculum del IB y el tipo de evaluaciones que implementa, deben orientar hacia una escritura académica que dé cuenta de este enfoque de enseñanza.

Calle (2018) señala que “un estudiante que tenga dificultades en la lectura y escritura de textos académicos tendrá dificultades para participar en la vida social, laboral y profesional”. Esta afirmación está directamente relacionada con los atributos del IB revisados en el subtítulo anterior, en específico, con el de “buenos comunicadores”. En otras palabras, la competencia escrita y la habilidad de los estudiantes para transmitirla, dan cuenta del éxito que podrán lograr, no solo en el colegio, sino en la vida, al comunicarse e interactuar con otros. Si esta no logra desarrollarse, también representará los obstáculos a los que se tendrán que enfrentar el día de mañana.

Otra de las ideas del mismo autor tiene relación con que la escritura académica: requiere apropiación del discurso del área del conocimiento en la que se instaura el texto, correspondencia entre el tipo de texto y el formato utilizado para divulgar las ideas, concisión y claridad en el planteamiento de los conceptos, tratamiento adecuado de la información y uso responsable de ideas de otros autores (Calle, 2018).

Vale decir, escribir constituye un proceso en el cual se deben tener conocimientos de una variedad de tipos de textos, junto a una serie de características específicas propias de cada uno. Este proceso debe ser aprehendido en la escuela. A medida que los estudiantes van madurando, van también puliendo la calidad y profundidad de su escritura. Al mismo tiempo, se desarrollan una serie de habilidades: cognitivas, propias del desarrollo biológico; sociales, como la teoría sociocultural, revisada al comienzo de este apartado, y el aprendizaje colaborativo, que será expuesto a continuación; y éticas, en cuanto a derechos de autor y propiedad intelectual.

Una idea interesante a reflotar sobre el proceso de escritura académica es que, dada su complejidad, no puede ser una tarea que solo recaiga en manos del profesor de Lengua y Literatura. Moreno-Fontalvo (2020) señala que este pensamiento es una contradicción unilateral. De hecho, la clave está en que cada área del saber se haga cargo del proceso. Añade que “son los especialistas de la disciplina los que a través de su conocimiento disciplinar pueden apoyar el aprendizaje de lectura y escritura”. Por lo tanto, las contribuciones de los docentes de ciencias, matemática, idioma extranjero, por mencionar a algunos, permiten construir y co-construir la competencia en cuestión.

1.5.4. Aprendizaje colaborativo.

Para ir cerrando este capítulo teórico, es fundamental, pensando en los objetivos de la intervención asociados a la escritura en el contexto del IB, revisar algunas consideraciones sobre el trabajo colaborativo.

Este puede entenderse como “un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo” (Guitert y Jiménez, 2000, en Fuentes, 2020, p.17-18). Al respecto, ya al comienzo se mencionó a Vygotsky y este tipo de aprendizaje de tipo social. Lo atingente en este punto será tener claridad de los roles del profesor y de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

Comte y Sánchez (2019), señalan que el principal desafío del profesor es asumir el rol de facilitador, mientras que los estudiantes deben adquirir un rol protagónico, participativo, en el que, en conjunto, puedan construir conocimientos.

De la mano de lo anterior, y un poco volviendo a los lineamientos del IB, “aprender a colaborar es una de las habilidades necesarias para desempeñarse en las esferas sociales contemporáneas” (García, 2021). De aquí, entonces, la importancia de reforzar esta metodología en la escuela. En apariencia, parece tratarse de una mera habilidad blanda, la de relacionarse con otros; mas encierra un valor mayor: la creación de saberes.

Sobre el aprendizaje colaborativo, Cassany (2007) señala lo siguiente:

La enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal. Los alumnos aprenden del profesor, pero también de sus compañeros, del conjunto de actividades que realizan entre sí, etc. Partiendo de este punto de vista, no es descabellado que los alumnos se conviertan ellos mismos en autocorrectores y en correctores de los trabajos de los compañeros. (p.46).

En otras palabras, se sugiere una descentralización del rol del profesor. Darles la instancia a los mismos estudiantes para construir. Pero no construir solo su propio aprendizaje, sino también contribuir a que sus pares puedan hacerlo. Nuevamente, este enfoque empalma con el atributo de la solidaridad, revisado en las características del IB.

La escritura, en síntesis, constituye un proceso social. Su fortalecimiento como habilidad dependerá del trabajo en equipo que establezcan los estudiantes, mediados por el docente. Con este trabajo se espera promover la escritura reflexiva en evaluaciones del IB.

II. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.

Como se señaló en el apartado de Justificación del problema (capítulo 1.4), el colegio en estudio comenzará la implementación del curriculum del IB este 2024, específicamente, durante el mes de mayo.

Para poder determinar con precisión la problemática, se recurrió a una serie de acciones. A saber, estas fueron: aplicar encuesta a los estudiantes sujeto de muestra para saber cómo evaluaban su proceso de escritura y qué valor le asignaban al trabajo en equipo; entrevista con el profesor Lengua y Literatura del curso para conocer sus impresiones sobre los resultados de los cuestionarios; y la revisión de pruebas aplicadas a los estudiantes versus las que se emplearán con el nuevo curriculum.

Los resultados de las acciones descritas permitieron definir y precisar el foco de la investigación: reforzar la competencia escrita, a través del trabajo colaborativo, para la resolución de una evaluación en formato IB. Es decir, se diseñó una innovación curricular en torno al sistema evaluativo que permitiera acercar a la comunidad educativa a la nueva metodología de enseñanza que está por llegar.

2.1. Objetivos del diagnóstico.

Para realizar el levantamiento de la información preliminar, se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Describir la forma en que se lleva a cabo el proceso de escritura en el centro educativo.

Objetivos Específicos:

1. Evidenciar la evaluación que realizan los estudiantes de primero medio sobre su proceso de escritura.
2. Contrastar la evaluación que hacen los propios estudiantes en torno a su competencia escrita con la percepción que tiene el docente de Lengua y Literatura sobre dichos resultados.
3. Analizar el tipo de evaluación que actualmente realizan los estudiantes y compararlas con las evaluaciones del Bachillerato Internacional.

2.2. Metodología.

2.2.1. Enfoque y método.

El Seminario de intervención será abordado desde el marco de la Investigación-Acción, metodología que “busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene” (Fernández y Johnson, 2015; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; en Investigación Acción, Serie trabajo colaborativo

para el desarrollo profesional docente, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, s/f). Es aquí, entonces, en donde el rol del docente trasciende: no solo es el facilitador del saber, sino también es el investigador de sus propias prácticas. La importancia de esto último está puesta en la mejora, en el progreso, en cómo los aprendices pueden aprender de mejor forma, por lo que se deben movilizar una serie de recursos en pro de dicha meta.

Respecto de lo anterior, si bien las problemáticas detectadas marcan el punto de partida y orientan la Investigación-Acción, es la exploración e indagación que haga el propio docente, más allá de los aportes que pueda realizar para resolver la necesidad, lo que impacta realmente en este tipo de investigación (Bausela, 2004). Por lo tanto, la reflexión sobre el quehacer pedagógico tiene que orientarse hacia los estudiantes y sus aprendizajes.

Esta metodología, gracias a su carácter iterativo (Barrios y Chaves, 2017) y colaborativo (CPEIP, s/f), podrá dar respuesta a las interrogantes planteadas al comienzo sobre cuáles son las prácticas evaluativas actuales del colegio, cuáles podrían servir para enfrentar de mejor forma el currículum del IB, cómo complementar el currículum chileno con el nuevo y, finalmente, cómo promover la escritura reflexiva en el marco del IB. El trabajo del docente-investigador, respaldado por su comunidad escolar, permite realizar los hallazgos que, por una parte, evidencien el problema y, por otra parte, establezcan las posibles rutas para su solución.

2.2.2. Actores claves.

Los sujetos seleccionados para la investigación fueron los estudiantes de los tres primeros medios del centro educativo y el profesor titular de la asignatura de Lengua y Literatura. Considerando el objetivo general del diagnóstico, estos sujetos resultaban idóneos para triangular perspectivas sobre cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, tanto desde el aprendizaje, analizando la visión de los estudiantes, como desde la enseñanza, conociendo la visión del docente.

En cuanto a los estudiantes, fueron escogidos por dos razones: 1) la más importante es que ellos serán la primera generación que debutará con el curriculum del IB en 2024, por lo que resulta imprescindible analizar la forma en la que escriben hoy en día, para identificar fortalezas y brechas, en miras al nuevo desafío que se avecina para este año. 2) Se optó por los tres cursos para contar con representatividad al momento de analizar los datos referidos a la evaluación que realizan los estudiantes sobre su propio proceso de escritura.

En cuanto al profesor que imparte la clase, dos razones también justifican su elección: 1) ya que el objetivo general de la investigación es promover la escritura reflexiva, y el general del diagnóstico, describir las prácticas pedagógicas en torno a la escritura, la participación del docente es clave para conocer las estrategias que emplea en sus clases y que enseña a sus estudiantes. 2) La visión que él tiene de ellos y de sus habilidades de escritura permiten hacer un contraste con la que tienen los propios estudiantes, lo que permite validar los resultados obtenidos a través de las técnicas de recolección de información.

2.2.3. Instrumentos y justificación.

En total, se aplicaron tres técnicas de recolección de información: encuesta, entrevista y análisis documental. A continuación, se revisará de manera concreta en qué consiste cada una y cómo se llevó a cabo su proceso de elaboración y validación:

- Encuesta: específicamente, el instrumento correspondió a una mezcla de cuestionario y escala, el cual fue aplicado a través de *googleform*. El primero consiste en un conjunto de preguntas dirigidas a los sujetos de la muestra y que son elaboradas sistemática y cuidadosamente (García et al, 2006). En este caso, el diseño incluyó mayoritariamente preguntas cerradas (6 de 8) y solo dos abiertas para poder indagar en algunos aspectos de las cerradas. La implementación del cuestionario se pudo aplicar a un grupo considerable de estudiantes (cincuenta). Además, dada la formación del investigador (profesor de Lengua y Literatura) y el foco de la investigación (el proceso de escritura), el análisis de las respuestas fue bastante rápido al poder anticiparlas (Martínez, 2002).

En cuanto a la segunda subtécnica, la escala, también es un conjunto de preguntas, no obstante, permite evaluar actitudes o comportamientos de acuerdo a la aprobación o desaprobación de los sujetos (Arias, 2020). Concretamente, se utilizó la escala de Likert, en donde los encuestados podían manifestar su acuerdo o desacuerdo frente a una serie de preguntas. Las alternativas presentaron opciones de manera ordinal. A modo de ejemplo, uno de los reactivos tenía las siguientes: “muy difícil”, “difícil”, “ni difícil ni sencillo”, “sencillo” y “muy sencillo” (Matas, 2018).

El proceso de elaboración del instrumento contempló la división temática en distintas áreas relacionadas con la competencia escrita, con un total de 9 preguntas (ANEXO 1). El objetivo era que los estudiantes pudieran evaluar su proceso de escritura. Para asegurar que esto se cumpliera, el instrumento fue validado por tres compañeros del Magíster en Innovación Curricular y Evaluación de Aprendizajes, quienes retroalimentaron la confección del cuestionario, velando por su correcto diseño, desde la redacción de las preguntas y sus alternativas, hasta su clasificación y ordenamiento (de la más simple a la más compleja). Sumado a lo anterior, el cuestionario también fue revisado y aprobado por dos autoridades del centro educativo: la directora académica y la coordinadora de ciclo de enseñanza media. Se adjunta declaración de los cinco expertos en donde dan fe de la revisión realizada (ANEXO 2). El instrumento con que los expertos revisaron los cuestionarios aplicados fue la escala de Likert, mediante la siguiente tabla, la cual fue replicada pregunta por pregunta:

Preguntas Cuestionario	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Preguntas para Expertos					
La pregunta es coherente y pertinente con el objetivo del diagnóstico.					
La pregunta está correctamente categorizada.					
La pregunta está correctamente redactada, es clara y precisa.					
Las alternativas están correctamente redactadas, son claras y precisas.					
Las alternativas son coherentes con la pregunta formulada.					
Se intencionó que las preguntas fueran presentadas de la más fácil a la más compleja/sensible de responder. Considerando el orden total del cuestionario, ¿qué tan de acuerdo estás con cómo fueron expuestas?					
En base a la pregunta anterior, si marcaste que había problemas con el orden, ¿cómo las plantearías? (indicar los números: 1 a 8).					
A modo de cierre, en esta parte puedes escribir algún comentario general y/o particular sobre el instrumento, si lo estimas conveniente.					

Tabla 1
 Juicio de expertos para la revisión de cuestionarios aplicados en proyecto de investigación.
 (Creación propia).

La tabla anterior permitió que los expertos realizaran una revisión exhaustiva de cada pregunta, pasando por su alineación con el objetivo de la investigación, la correcta categorización de áreas temáticas, la redacción clara y precisa tanto de las preguntas como de sus alternativas y el grado de dificultad con que fueron presentadas (de la más sencilla a la más compleja).

- Entrevista: Kvale (1996) define esta técnica como “un encuentro planificado y estructurado entre el investigador y el entrevistado con el fin de obtener información sobre la vida y las experiencias del entrevistado”. De forma puntual, se escogió la entrevista semiestructurada, debido a su mayor flexibilidad en cuanto a los ajustes que permite realizar durante su aplicación (Díaz-Bravo et al, 2013).

Su proceso de elaboración surge como una prolongación del cuestionario aplicado inicialmente. En otras palabras, el mismo feedback entregado por los expertos sirvió para plantear y ordenar las preguntas de la entrevista (ANEXO 3). El objetivo de la técnica era que, en base a las evaluaciones que realizaron los mismos estudiantes sobre su proceso de escritura, ahora fuera el profesor quien compartiera su percepción sobre los resultados de la encuesta, para corroborar la información recolectada.

- Análisis documental: esta última técnica, que consiste en la revisión y evaluación de documentos, constituye un procedimiento científico que permite la realización de un análisis y examinación de información. Su objetivo es obtener significados, aumentar la comprensión sobre un fenómeno y desarrollar conocimiento (Bowen, 2009). Dado su carácter indagatorio, de recolección, organización, análisis e interpretación de la información (Morales, 2015), se escogió para poder hacer la revisión de instrumentos de evaluación aplicados por el profesor entrevistado a los estudiantes de primero medio. Dichas pruebas fueron facilitadas por el mismo docente para su revisión. En total, son dos (ANEXO 4).

La finalidad de esta revisión es poder comparar las prácticas evaluativas actuales del colegio con las del IB (ANEXO 5), con el objeto de identificar fortalezas y brechas entre ambos currículos.

La investigación acción que se está llevando a cabo desde abril de 2023 siempre ha sido de interés para el centro educativo, sobre todo pensando en los cambios que se avecinan con la llegada del nuevo currículum. Es por esto que, desde un comienzo, ha sido respaldada por diversas autoridades del colegio. Se ha contado con el apoyo de los siguientes agentes: rector, directora de sede, directora académica, coordinadora de ciclo, coordinadora de Lengua y Literatura, profesores jefes de los tres cursos de la muestra y el profesor entrevistado. Como se trata de una investigación financiada en parte por el colegio, el proyecto se considera como parte de las mismas actividades de clase, razón por la cual es el establecimiento el que entrega el consentimiento informado (ANEXO 6).

2.2.4. Resultados del diagnóstico.

El análisis de los resultados contemplará dos momentos, con la finalidad de contrastar la información recolectada: 1) resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de primero medio versus la entrevista al profesor de Lengua y Literatura de estos cursos y 2) análisis documental de pruebas actuales del colegio versus las del Bachillerato Internacional. Posteriormente, se propondrán conclusiones de los hallazgos encontrados, lo que indicará el camino a seguir en la intervención.

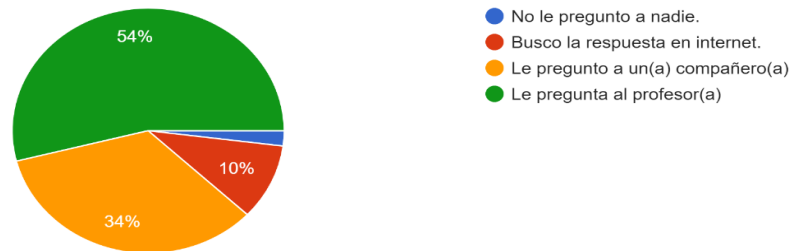
2.2.4.1. Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de primero medio versus la entrevista al profesor de Lengua y Literatura.

Del cuestionario aplicado a los estudiantes solo se consideraron 6 de las 9 preguntas para su análisis. En base a esta selección y los resultados obtenidos, se confeccionó la entrevista semiestructurada para guiar la conversación con el profesor.

La pregunta 2: “¿Qué haces cuando tienes una duda sobre lo que estás escribiendo?”, apunta a las estrategias que aplican los estudiantes cuando se ven enfrentados a desafíos que

les son complejos de resolver por sí mismos. A continuación, se presenta un gráfico con los resultados obtenidos.

2. ¿Qué haces cuando tienes una duda sobre lo que estás escribiendo?
50 respuestas



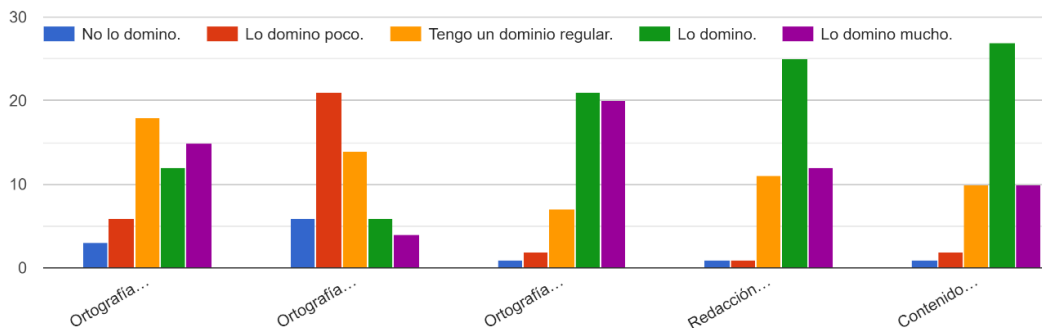
Es posible evidenciar que la principal estrategia aplicada es la de resolver las inquietudes preguntándole directamente al profesor (54%). Le sigue la de preguntarle a algún compañero (34%) y, por último, la de buscar la solución en internet (10%). Solo un 2% señala no preguntarle a nadie.

Para efectos del objetivo de la Investigación-Acción y la pregunta de investigación sobre cómo promover la escritura reflexiva, este reactivo es relevante desde la mirada del aprendizaje colaborativo. Queda de manifiesto el rol preponderante que los estudiantes le asignan a la figura del profesor, relegando a un segundo plano el trabajo en equipo.

Al presentarle estos resultados al profesor, se le planteó el tema de la dependencia que demuestran sus estudiantes hacia él y se le preguntó que a qué cree que se deba este fenómeno. El docente se mostró sorprendido por las cifras, pero lo atribuye a que “el rigor del colegio también es alto, entonces, ellos prefieren salir de la duda (...) o de los posibles inconvenientes que tengan en post del rendir”. Alude a que la “profedependencia” igual lo valida dentro del aula, aunque señala que hay que mediar entre su rol y el de los estudiantes. Manifiesta que hay bastante trabajo colaborativo, “con uno o más compañeros” y que gran parte de las consultas que le realizan son producto de dichas interacciones.

La siguiente pregunta a revisar es la 3: “*Evalúa tu grado de dominio de los siguientes elementos de tu escritura*”. Los ítems a considerar fueron, de izquierda a derecha: ortografía puntual, ortografía acentual, ortografía literal, redacción y contenido.

3. Evalúa tu grado de dominio de los siguientes elementos de tu escritura:



La cifra más llamativa corresponde al segundo elemento, sobre la ortografía acentual. De los 50 sujetos de la muestra, 21 señalan que lo dominan poco. Este aspecto constituye una brecha que podrá ser reforzada a partir del aprendizaje colaborativo, como sucede con la pregunta anterior.

Si bien, en el primer punto respecto de la ortografía acentual tiene preeminencia el “dominio regular”, con 18 de 50 votos, esto es compensado con los indicadores siguientes: “lo domino”, con 12; y “lo domino mucho”, con 15.

En los demás elementos, correspondientes a ortografía literal, redacción y contenido, se puede evidenciar que la opción “lo dominio” es la que lidera cada columna, seguida, en segundo lugar, por “lo dominio mucho”.

El profesor señaló que concuerda con la evaluación de los estudiantes, aunque manifiesta lo siguiente: “la autopercepción de ellos es muy negativa hacia ellos mismos, entonces, siento que se tiran un poco más debajo de lo que realmente están”. Al mismo tiempo, reconoce que no hay una buena predisposición de parte de los estudiantes cuando se han detenido a revisar algún aspecto gramatical, situaciones que “no han sido muchas”, esto debido

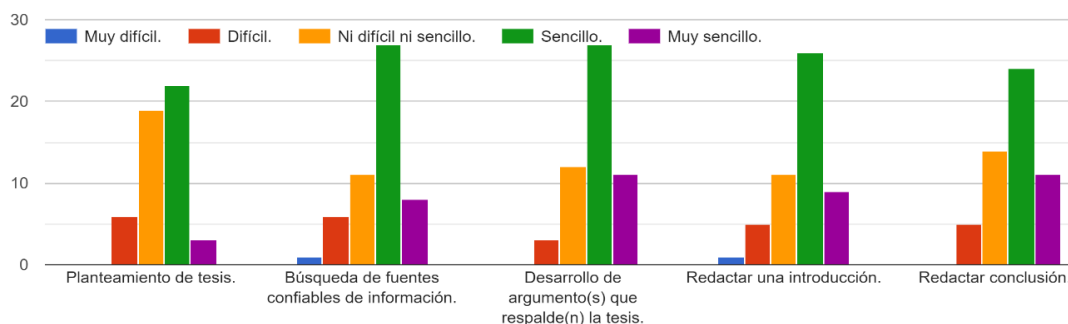
“al ritmo del colegio”. Cerrando lo de la predisposición, relata que sus estudiantes le dicen: “esto, profe, no lo voy a aprender, porque no lo he aprendido en mucho tiempo antes”.

Esta situación puede relacionarse también con la dependencia hacia el profesor por parte de los estudiantes. Si el pensamiento generalizado es que no dominan la ortografía acentual, esto corrobora el resultado de la pregunta 2: cada vez que tienen dudas, los estudiantes prefieren resolverlas con el profesor.

Se le pregunta al profesor si esto se puede intencionar o si se intenciona directamente en la dinámica de clases. Señala que es abordado en evaluaciones formativas o en actividades de clase. Se realiza revisión entre pares, lo que incluye también la revisión ortográfica, aunque, claro, con limitaciones de base (falta de claridad/conocimiento en torno a las reglas gramaticales de acentuación, concretamente).

La próxima pregunta es la 4: “En relación con la producción de textos argumentativos, indica tu grado de dominio de los siguientes elementos”. Los ítems a considerar fueron, de izquierda a derecha: planteamiento de tesis, búsqueda de fuentes confiables de información, desarrollo de argumentos, redacción de introducción y de conclusión.

4. En relación con la producción de textos argumentativos, indica tu grado de dominio de los siguientes elementos:



Desde la tipología textual, el discurso argumentativo se ha caracterizado por su complejidad tanto a nivel de lectura como de escritura. No obstante, acá se evidencia todo lo contrario. En los cinco elementos a evaluar, predominó la opción de “sencillo”. Solo en el

primero, del planteamiento de la tesis, hubo mayor disputa entre “ni difícil ni sencillo”, con 19 votos; y “sencillo”, con 22.

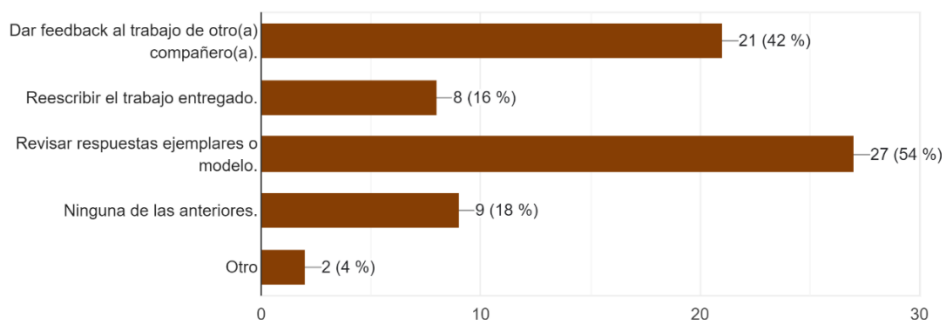
Aunque podría pensarse que las cifras no reflejan ningún problema, se dejó este análisis, porque hay un contraste con la visión del profesor. Si bien, señala que concuerda con que les sea fácil, porque “tienen buena capacidad argumentativa, entonces, ellos saben y tienen una idea bastante definida en su cabeza”, discrepa con la realidad escrita. Señala que hay dificultades con el manejo de marcadores y ordenadores discursivos para hilar sus ideas. Asimismo, respecto de los resultados de “planteamiento de tesis”, considera que, si bien hay estudiantes que sí lo logran, no es sencillo: “no es algo que ellos logren elaborar a la primera”.

Con respecto al “desarrollo de argumentos”, en donde las cifras lo catalogan como una actividad fácil (27 de 50 dicen que es “sencillo” y 11 “muy sencillo”), el profesor comenta que “tienen una buena confianza, porque saben construir argumentos”. El problema radica en que, si bien en el plano oral “tienen muy buenos argumentos, o sea, saben construirlos”, la dificultad yace cuando deben trasladar esto a un texto escrito, haciendo “las adecuaciones necesarias para construir el argumento, cumplir con, quizás, las partes del argumento... ahí es donde hay un trabajo todavía grande por recorrer”. Lo anterior demuestra una visión opuesta entre estudiantes y profesor respecto de esta temática. Esta idea se reforzará cuando se pase al análisis documental y se revise el formato de las evaluaciones actuales del colegio y las del IB.

Pasando a la pregunta 5, dice: “¿Qué actividades relacionadas con el proceso de escritura realizas en clases luego de presentar alguna producción? Puedes marcar más de una opción”. Las posibilidades presentadas fueron: dar feedback al trabajo de otro compañero, reescribir el trabajo, revisar respuesta ejemplar, ninguna de las anteriores y otro.

5. ¿Qué actividades relacionadas con el proceso de escritura realizas en clases luego de presentar alguna producción? Puedes marcar más de una opción.

50 respuestas



La principal actividad que lidera las respuestas es la de revisión de respuestas ejemplares o modelo, con 54% de las preferencias. En segundo lugar, se encuentra el feedback al trabajo de otro compañero, con un 42%. Con esta cifra se ve una correlación con lo expresado por el profesor en la pregunta 2, sobre las actividades de trabajo colaborativo realizadas en clases, en donde, efectivamente, hay mayor interacción entre los estudiantes. Esta información es importante desde el objetivo de la investigación en torno a las prácticas actuales del centro educativo que pueden estar al servicio de la escritura reflexiva en el marco del IB.

Si bien, en tercer lugar, aparece la opción “ninguna de las anteriores”, con 18%, esta pierde validez, al contrastarla con las demás alternativas, con excepción de “otro”, que se verá a continuación. Como lo indicaba la interrogante, se podía marcar más de una opción. En total, hubo 56 respuestas que se identificaron con tres de las alternativas presentadas. Para quienes marcaron “ninguna...”, podría pensarse que, o no se realizan actividades posteriores a la entrega de producciones escritas, lo cual no sería correcto, dadas las cifras anteriormente revisadas, o bien, son estudiantes que no logran identificar estas prácticas de forma consciente.

En cuanto a “otro”, se incluyó una pregunta abierta para detallar la respuesta, no obstante, no se presentó información nueva.

Por último, la opción de “reescribir el trabajo entregado”, solo contó con el 16% de los votos. Frente a la pregunta de por qué no es una práctica más recurrente durante las clases, el

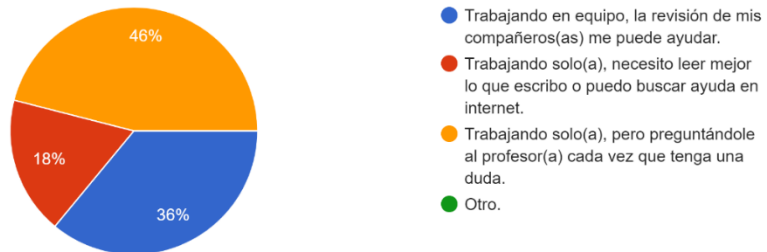
profesor declara que “el fuerte de los errores logró ser resueltos, digamos, a través de la revisión entre pares”. En este sentido, resalta el papel de la planificación del texto, “entonces, al momento de llevar [la planificación] a la escritura, ellos tienen una base súper fuerte”. Señala que “los ejercicios de reescritura no son necesarios habiendo tenido una buena base antes”, valorando el rol del feedback oportuno de parte de él hacia sus estudiantes y entre ellos mismos. Sin perjuicio de lo anterior, esta baja preferencia resulta interesante de considerar para efectos del trabajo colaborativo. Deja de manifiesto una práctica no habitual en el aprendizaje de los estudiantes, la cual es poco intencionada en la dinámica de clases.

En esta pregunta sale a la luz una información relevante, asociada al trabajo colaborativo: la revisión entre pares. Se indaga en qué acciones realizan cuando llevan a cabo esta tarea. El profesor relata que utilizan una escala de cotejo para que los estudiantes puedan señalar si los indicadores están presentes o no, además de dar comentarios al trabajo revisado. Se le pregunta si es la misma empleada por él en las revisiones y comenta que sí “para resguardar la confiabilidad del instrumento y sus características”. En ocasiones esta sufre modificaciones para precisar ciertos criterios, pero, dentro de lo posible, vela porque sea lo más idéntica posible con la empleada por él. En clases también se da el ejercicio de comparar las respuestas entregadas con la respuesta ejemplar.

La penúltima pregunta, la 7, dice: “¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en clases?”. Las opciones presentadas fueron: trabajando en equipo, la revisión de mis compañeros me puede ayudar; trabajando solo, necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet; trabajando solo, pero preguntándole al profesor cada vez que tenga una duda; otro.

7. ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en clases?

50 respuestas



“Trabajando solo, pero preguntándole al profesor...” es la opción más votada, con un 46%. Le sigue la de “trabajando en equipo”, con un 36%. Por último, con un 18%, la de “trabajando solo, necesito leer mejor...”.

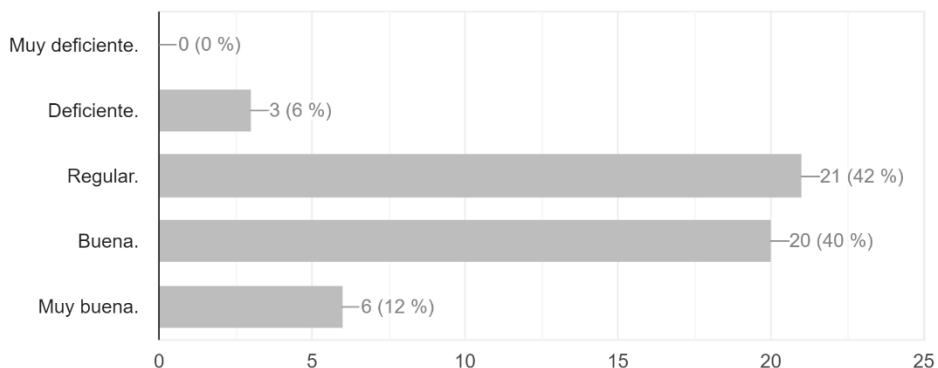
Con esta pregunta, se repite el patrón de la primera que se analizó (pregunta 2 del cuestionario), en donde la dependencia y falta de autonomía de los estudiantes vuelve a aparecer. Se le plantea al profesor, en base a estos resultados, cómo potenciar la autonomía al tiempo que mejore la competencia escrita. Al respecto, señala que sus estudiantes tienen un buen manejo de herramientas de producción escrita, pero no son conscientes de esto, puesto que no las han trabajado como “materias” propiamente tales: “ellos sienten que es un trabajo distinto al conocimiento que ellos puedan ir adquiriendo”. Al mismo tiempo, señala que no tiene tanta certeza de si los estudiantes tienen clara la noción de habilidad en cuanto a su proceso de escritura. Finalmente, declara que una forma para lograr potenciar esta competencia es mediar entre su rol y el trabajo autónomo de los estudiantes. Comparte que esto lo suele llevar a cabo “devolviéndoles” la pregunta para que ellos puedan resolverla. También afirma que esto podría realizarse a través de un documento que contenga el conocimiento que les permita ir mejorando.

Como aspecto a valorar, el trabajo en equipo es una práctica bien considerada por los estudiantes para mejorar su escritura. Por lo tanto, se reconoce un potencial que puede favorecer esta competencia, lo cual estaría directamente relacionado con los atributos del IB y su sistema de evaluaciones.

La última pregunta es la 9. Dice: “¿Cómo evalúas en general la calidad de tu escritura?” Las opciones presentadas fueron: “muy deficiente”, “deficiente”, “regular”, “buena” y “muy buena”.

9. ¿Cómo evalúas en general la calidad de tu escritura?

0 de 50 respuestas correctas



La tendencia está dividida entre “regular”, con un 42% de las preferencias, y “buena”, con un 40%. Solo un 6% la evalúa de deficiente. Mientras que un 12% la considera “muy buena”.

Como pregunta de cierre, su propósito era que, en base a todos los demás reactivos, los estudiantes en esta parte pudieran realizar una síntesis sobre la evaluación que hacen de su competencia escrita. Queda en evidencia, entonces, la necesidad de trabajar en esta línea para lograr desarrollar una escritura reflexiva en el contexto de las evaluaciones del IB.

Se le pregunta al profesor si siente que esta percepción se condice con los resultados académicos de los estudiantes; su respuesta fue afirmativa: “muchos de ellos se tiran más para abajo de lo que realmente saben hacer (...), pero, una vez que ellos encuentran un camino que seguir, saben llevarlo muy bien”. Si bien, se evidencia una confianza en el trabajo realizado por el profesor con los resultados académicos de sus estudiantes, la autonomía y, cabe agregar, la autoestima académica, son aspectos que se deben trabajar de manera intencionada y dirigida.

Para visualizar de mejor manera la información analizada con la aplicación del cuestionario del diagnóstico, se presenta la siguiente tabla de síntesis:



Preguntas Cuestionario Diagnóstico	Respuestas de estudiantes	
Pregunta 2: ¿Qué haces cuando tienes una duda sobre lo que estás escribiendo?	• No le pregunto a nadie.	2%
	• Busco la respuesta en internet.	10%
	• Le pregunto a un(a) compañero(a).	34%
	• La pregunto al profesor(a).	54%

Pregunta 3: Evalúa tu grado de dominio de los siguientes elementos de tu escritura.		
Ortografía puntual (uso de puntos, comas, etc.)	• No lo domino.	3 de 50
	• Lo domino poco.	6 de 50
	• Tengo un dominio regular.	18 de 50
	• Lo domino.	12 de 50
	• Lo domino mucho.	15 de 50
Ortografía acentual (uso de tildes)	• No lo domino.	6 de 50
	• Lo domino poco.	21 de 50
	• Tengo un dominio regular.	14 de 50
	• Lo domino.	6 de 50
	• Lo domino mucho.	4 de 50
Ortografía literal (uso correcto de letras: v/b; s/c/z; etc.)	• No lo domino.	1 de 50
	• Lo domino poco.	2 de 50
	• Tengo un dominio regular.	7 de 50
	• Lo domino.	21 de 50
	• Lo domino mucho.	20 de 50
Redacción (cohesión: estructura y orden de los elementos de una oración/párrafo, uso de conectores).	• No lo domino.	1 de 50
	• Lo domino poco.	1 de 50
	• Tengo un dominio regular.	11 de 50
	• Lo domino.	25 de 50
	• Lo domino mucho.	12 de 50
Contenido (coherencia: manejo del tema, progresión temática).	No lo domino.	1 de 50
	Lo domino poco.	2 de 50
	Tengo un dominio regular.	10 de 50
	Lo domino.	27 de 50
	Lo domino mucho.	10 de 50

Pregunta 4: En relación con la producción de textos argumentativos, indica tu grado de dominio de los siguientes elementos.		
Planteamiento de tesis.	• Muy difícil.	-
	• Difícil.	6 de 50
	• Ni difícil ni sencillo.	19 de 50
	• Sencillo.	22 de 50
	• Muy sencillo.	3 de 50
Búsqueda de fuentes confiables de información.	• Muy difícil.	1 de 50
	• Difícil.	6 de 50
	• Ni difícil ni sencillo.	11 de 50
	• Sencillo.	27 de 50
	• Muy sencillo.	8 de 50
Desarrollo de argumento(s) que respalde(n) la tesis.	• Muy difícil.	-
	• Difícil.	3 de 50
	• Ni difícil ni sencillo.	12 de 50
	• Sencillo.	27 de 50
	• Muy sencillo.	11 de 50
Redactar una introducción.	• Muy difícil.	1 de 50
	• Difícil.	5 de 50
	• Ni difícil ni sencillo.	11 de 50
	• Sencillo.	26 de 50
	• Muy sencillo.	9 de 50
Redactar conclusión.	No lo domino.	-
	Lo domino poco.	5 de 50
	Tengo un dominio regular.	14 de 50
	Lo domino.	24 de 50
	Lo domino mucho.	11 de 50
Pregunta 5: ¿Qué actividades relacionadas con el proceso de escritura realizas en clases luego de presentar alguna producción?	Dar feedback al trabajo de otro compañero	42%
	Reescribir el trabajo entregado	16%
	Revisar respuestas ejemplares o modelo.	54%
	Ninguna de las anteriores.	18%
	Otro.	4%
*Como se expuso antes, lo registrado en la categoría "otro", del cuestionario de diagnóstico, no arrojó información distinta a la planteada en las demás alternativas.		

Pregunta 7: ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en clases?	Trabajando en equipo, la revisión de mis compañeros(as) me puede ayudar.	36%
	Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.	18%
	Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.	46%
	Otro.	-
Pregunta 9: ¿Cómo evalúas en general la calidad de tu escritura?	Muy deficiente.	-
	Deficiente.	6%
	Regular.	42%
	Buena.	40%
	Muy buena.	12%

Tabla 2
Resumen Cuestionario de Diagnóstico.

2.2.4.2. Análisis documental de pruebas actuales del colegio versus las del Bachillerato Internacional.

La revisión de documentos del colegio corresponde a un corpus de 2 evaluaciones de la unidad 1 de primero medio aplicadas durante el primer semestre de 2023 (ANEXO 4): una formativa (evaluación de proceso) y una sumativa (prueba de unidad). Estos recursos fueron facilitados por el mismo profesor entrevistado para su análisis.

Al respecto, se pueden señalar las siguientes características de estos instrumentos:

- Estructura: los dos mezclan preguntas de alternativas y desarrollo. En la formativa, el puntaje máximo son 30 puntos, distribuidos en 15 para alternativas y 15 para el desarrollo. En la sumativa, son 36: 22 puntos de alternativas y 14 en desarrollo.
- Coherencia: los dos instrumentos conversan entre sí al mantener el mismo formato en todas sus partes.
- Extensión alternativas: la evaluación formativa contiene 15 preguntas de alternativas en torno a la lectura de dos textos; la sumativa, con 22 y tres lecturas.
- Extensión desarrollo: en las dos se emplea la misma pregunta base.
- Evaluación desarrollo: en los dos casos se presenta la rúbrica con la que los estudiantes serán evaluados. En la prueba formativa, la rúbrica tenía 15 puntos; en la sumativa, baja a 14. Esta diferencia se debe a la disminución de 1 punto en el indicador sobre el uso de citas.

A continuación, se revisará en concreto la pregunta de desarrollo:

Considerando el fragmento anterior, responde: ¿Cuál es su importancia dentro de la historia?

Para responder, considera:

1. Señalar cuál es la relevancia del fragmento para comprender la historia.
2. Plantear un argumento para demostrar la importancia del fragmento.
3. Utilizar una cita textual para respaldar tu argumento. No olvides explicar la relación de la cita textual con el argumento.

*En el caso de exceder el espacio asignado para la respuesta o no cumplir con ninguno de los criterios, el puntaje será 0.

Como se señaló anteriormente, este ítem es el mismo en las dos evaluaciones revisadas. Deconstruyendo la pregunta, se puede visualizar lo siguiente:

- Si bien, es una interrogante que apunta a la argumentación, su impacto es más limitado, puesto que asume, en primera instancia, que el fragmento *per se* ya tiene una importancia. En otras palabras, la opinión va encauzada hacia una tesis afirmativa: “el texto es importante...”.
- En la parte de la fundamentación, ya se amplían más las opciones para defender la tesis, con el detalle, eso sí, de que dichas fundamentaciones van en una sola línea.
- Se solicita evidencia del texto (cita) y la explicación de su relación con el argumento.
- El espacio asignado para la respuesta es reducido considerando todos los elementos solicitados. Asimismo, el mensaje final sobre la asignación del puntaje al exceder dicho espacio o no cumplir con lo solicitado, puede resultar intimidante para el estudiante.

Por último, queda revisar las evaluaciones del IB (ANEXO 5). Como estas son las mismas entre niveles, Medio y Superior, el análisis se centrará en un ejemplo de la Prueba 1: Análisis de texto guiado (ANEXO 5.1.). La evaluación fue obtenida en capacitación Categoría 1: Lengua A: Lengua y Literatura, en 2022.

La evaluación se caracteriza por lo siguiente:

- Ponderación: en ambos casos, equivale al 35% del total de la evaluación externa (70%).

- Estructura: la prueba contiene 2 preguntas de desarrollo y es la misma para ambos niveles. La única diferencia radica en que en el NM responden a 1 de las 2 preguntas, lo que equivale a 20 puntos; en el NS, a ambas, por lo tanto, son 40 puntos.
- Evaluación desarrollo: no se presenta rúbrica a los estudiantes con los elementos que serán evaluados. Sí existen rúbricas, pero son de uso interno.

Las preguntas planteadas a modo de ejemplo en la Prueba 1 son:

Pregunta 1:

¿Qué recursos se utilizan en el texto para convencer a la audiencia de las bondades del reciclaje?

Pregunta 2:

¿De qué manera utiliza la escritora elementos formales y estilísticos para convencer a su audiencia de su perspectiva con respecto a San Valentín?

Analizando en detalle los reactivos, se encuentra lo siguiente:

- Las preguntas presentadas no evidencian el mismo grado de dificultad, considerando la forma en la que son planteadas. La primera, con un “qué”, apuntando a elementos más observables y tangibles; a diferencia de la segunda, “de qué manera”, refiriendo a un modo.
- En relación con la dificultad, la primera es mucho más breve que la segunda, lo que puede influir en la elección, en el caso del NM.
- Ambas preguntas requieren de un desarrollo extenso por parte de los estudiantes.
- Puede que no sea claro en la pregunta, pero, al observar las rúbricas, queda de manifiesto una intención argumentativa e interpretativa en lo que se espera de las respuestas.

Ya habiendo revisado ambas realidades evaluativas, son notorias las diferencias entre las pruebas aplicadas a los estudiantes de primero medio frente a las del IB.

Para ordenar la información, se enlistarán las principales características en torno a las evaluaciones del colegio y las del IB, respectivamente:

- En cuanto a estructura, las primeras incluyen ítem de alternativas, las segundas, no.

- Las primeras incluyen rúbrica con que serán evaluados los estudiantes en la parte escrita; las segundas, no las presentan en sus pruebas (no significa que los estudiantes no las conozcan con antelación).
- Las primeras cuentan con un desarrollo acotado; las segundas, extenso.
- En las primeras, solo existe una pregunta de desarrollo a resolver; en las segundas, se presentan dos y, dependiendo del nivel, se podría optar por alguna o contestar ambas.
- En ambas existe una intención asociada al texto argumentativo.

2.2.5. Conclusiones del diagnóstico.

El análisis, comparación e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos del diagnóstico, permite, entonces, llegar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, existe una valoración positiva de parte de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la competencia escrita. Aunque, en orden de prioridades, no es la opción más votada en el cuestionario (segundo lugar), de igual forma, encierra un potencial que debe ser trabajado para descentralizar el rol del docente (opción más votada).

En segundo lugar y, relacionado con lo anterior, surge un hallazgo interesante: la dependencia de los estudiantes hacia la figura del profesor. Al tratarse de un colegio academicista y con altos estándares de exigencia, si bien se realiza un trabajo colaborativo, los estudiantes prefieren resolver sus inquietudes consultándole directamente al profesor.

En tercer lugar, se desprende de lo anterior como nuevo hallazgo, un tema asociado a autoestima académica, en donde se puede visualizar la inseguridad de los estudiantes. En otras palabras, requieren de la aprobación del docente para construir sus conocimientos. Esto puede traducirse como desconfianza en el trabajo en equipo.

En cuarto lugar, existe una percepción opuesta entre la evaluación que hacen los estudiantes sobre la producción de textos argumentativos versus la del profesor. Los estudiantes catalogan de sencillo varios aspectos que rodean esta tipología textual. El profesor, en cambio, discrepa, específicamente, en torno al planteamiento de tesis y formulación de argumentos.

En quinto lugar, en cuanto al feedback post actividades de escritura, si bien, se realizan acciones de aprendizaje colaborativo y de revisión entre pares, la práctica más habitual es la de comparar los propios escritos con la respuesta ejemplar. En esta línea, el nuevo hallazgo detectado tiene relación con la reescritura. Escribir, como proceso reflexivo e iterativo, debería culminar con la nueva escritura del texto, paso que no realizan los estudiantes y que no se intenciona mayormente en clases. Se entiende el tiempo limitado con que cuentan los profesores en relación con los vastos currículos que se deben trabajar. Sin perjuicio de lo anterior, se podría incluir esta práctica en determinados momentos: antes de evaluaciones, como actividades de clases; durante evaluaciones, como en entregas de trabajos; y después de evaluaciones, como correcciones en pruebas.

Por último, en cuanto a las evaluaciones del colegio y las del IB, estas son muy disímiles entre ambos currículos. No obstante, el punto fuerte de las del centro educativo está en la presentación de la rúbrica, elemento que guía la producción textual. Otro punto a favor es el hecho de coincidir con la tipología textual solicitada (textos argumentativos).

Este levantamiento de información reafirma, por una parte, la necesidad de realizar un trabajo colaborativo para co-construir conocimientos y habilidades. Por otra parte, esta práctica podría descentralizar el rol del profesor al tiempo que aumente la autoestima académica.

Lo anterior permitirá desarrollar de forma consciente el proceso de escritura reflexiva y, de esta manera, poder hacer de mejor forma la transición del curriculum chileno al del Bachillerato Internacional.

III. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN +INNOVACIÓN.

3.1. Descripción del plan de intervención.

La intervención tiene por objetivo promover la escritura reflexiva como parte del curriculum del Bachillerato Internacional, metodología que comenzará en el centro educativo en 2024. La información que arrojó el diagnóstico es que existe una valoración positiva por el trabajo en equipo de parte de los estudiantes. Ahora bien, surgió como hallazgo la dependencia de estos hacia la figura del profesor, relegando a un segundo plano los aportes que podrían hacer los mismos compañeros en este contexto de colaboración. Por lo tanto, la intervención tendrá una doble dimensión: resignificar el trabajo colaborativo en la producción de textos escritos al tiempo que se descentralice la figura del profesor.

Resulta necesario también pensar en las implicancias afectivas de la escritura entre pares. Al respecto, ocurren dos fenómenos. El primero, relacionado con la “presión” de una evaluación calificada, en donde el esfuerzo del estudiante influye en la nota que obtenga. Claramente, lo óptimo sería la motivación intrínseca. Pero no es el foco de la investigación. Sí es un aspecto interesante para abordar en futuros trabajos. El segundo, relacionado con la dinámica de trabajo en equipo. En este caso, las duplas fueron conformadas por los mismos estudiantes, por lo tanto, se infiere que, desde el afecto, trabajaron con compañeros con quienes tenían un cierto grado de amistad y/o confianza, lo cual también favorece el aprendizaje de ambos involucrados.

Se espera que los estudiantes valoren el trabajo colaborativo y su impacto, recuperando el protagonismo en la sala de clases. Asimismo, se espera que puedan mejorar sus prácticas de escritura al tiempo que conozcan parte del sistema evaluativo del IB.

En términos concretos, las acciones llevadas a cabo para la intervención consistieron en las siguientes: 1) Se acompañó al profesor de Lengua y Literatura de primero medio en la elaboración de una evaluación en formato IB (co-construcción). 2) Se generó instancia evaluativa

en estudiantes de primero medio, cuyo formato de trabajo fue en parejas. 3) Para aunar criterios, una muestra de las evaluaciones fue revisada en conjunto por el profesor de Lengua y Literatura y el investigador.

Respecto del instrumento de evaluación en sí, correspondió a una prueba del plan lector sobre el libro *Antología de cuentos hispanoamericanos* (Mario Rodríguez Fernández), adaptada al formato IB. Específicamente, la prueba emulada fue la del ensayo comparativo (ANEXO 7), en donde se presentaban 4 preguntas y los estudiantes debían escoger 1, respondiéndola a partir de 2 cuentos de la antología. La rúbrica para evaluar el desempeño fue replicada en su totalidad de la empleada por el IB.

El propósito final del Seminario es implementar un “pre IB” en estudiantes de primero medio, que les brinde herramientas de producción escrita para prepararlos cuando se vean enfrentados a este nuevo currículum, en segundo medio.

A continuación, se presentarán los objetivos de la intervención.

3.2. Objetivos del plan de intervención.

Objetivo general de la intervención:

Aplicar estrategias de escritura reflexiva a través del trabajo colaborativo, en evaluaciones con formato del Bachillerato Internacional, en estudiantes de primero medio que cursarán la asignatura de Lengua A: Lengua y Literatura en 2024.

Objetivos específicos de la intervención:

1. Proponer, en conjunto con profesor a cargo de primero medio, prueba con formato IB (incluye rúbrica).
2. Describir el proceso de producción colaborativa de los estudiantes de primero medio, durante el desarrollo de una evaluación tipo IB.

3. Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en el desarrollo de prueba con formato IB.

3.3. Programación temporal.

Los objetivos de la intervención se organizaron en la siguiente programación entre el segundo semestre de 2023 y comienzo de 2024:

Objetivo	Actividades a realizar						
	Agosto 2023	Septiembre 2023	Octubre 2023	Noviembre 2023	Diciembre 2023	Enero 2024	Marzo 2024
Aplicar estrategias de escritura reflexiva a través del trabajo colaborativo, en evaluación con formato del Bachillerato Internacional, en estudiantes de primero medio que cursarán la asignatura de Lengua A: Lengua y Literatura en 2024.	Diseño plan de intervención.	Diseño plan de intervención.	Revisión del diseño plan de intervención.	Revisión del diseño plan de intervención.	Revisión del diseño plan de intervención.	Evaluación del plan de intervención.	Conclusiones.
1. Proponer, en conjunto con profesor a cargo de primero medio, prueba con formato IB (incluye rúbrica).		Reunión con profesor. Creación de instrumento de producción escrita tipo IB: prueba y rúbrica.	Revisión de instrumentos con profesor. Feedback de instrumentos. Mejoramiento de instrumentos.	Revisión de instrumentos con profesor. Feedback de instrumentos. Mejoramiento de instrumentos.			
2. Describir el proceso de producción colaborativa de los estudiantes de primero medio, durante el desarrollo de una evaluación tipo IB.			-	Presentación y explicación de instrumentos a los estudiantes: prueba y rúbrica. Aplicación de la evaluación. Revisión de la evaluación aplicada (calificación).	Revisión de la evaluación aplicada (calificación)		
3. Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en el desarrollo de prueba con formato IB.					Análisis de resultados por curso.	Análisis de resultados por curso.	

3.4. Características de los participantes.

La investigación contó con la participación de dos agentes claves. A continuación, se describirán las principales características de estos y su implicancia dentro del proyecto, así como las técnicas que permitieron recabar la información en los distintos momentos.

1. Estudiantes de primero medio. El móvil del Seminario fueron los estudiantes de los tres cursos con que cuenta el colegio, una población de 65 sujetos. Ellos fueron escogidos por dos razones. En primer lugar, y la más importante: serán la primera generación que debutará con el curriculum del IB este 2024, por lo que resulta imprescindible analizar la forma en la que escriben hoy en día para identificar fortalezas y brechas en miras al nuevo desafío que se avecina. En segundo lugar, se optó por los tres cursos para contar con representatividad al momento de analizar los datos referidos a su proceso de escritura.

En su etapa preliminar a la investigación, los estudiantes tuvieron que contestar un cuestionario sobre la percepción que tenían respecto de su propio proceso de escritura. Posterior a la implementación (aplicación de prueba en formato IB), se procedió con el análisis documental de dichos insumos. Finalmente, se aplicó un nuevo cuestionario en base a la experiencia vivida y los resultados obtenidos.

Los estudiantes se vieron enfrentados a una dinámica de aprendizaje colaborativo en la cual tuvieron su primer acercamiento a una evaluación tipo IB. La finalidad de esta experiencia es que se vayan familiarizando con las características del nuevo curriculum al tiempo que refuercen sus habilidades de escritura.

2. Profesor de Lengua y Literatura de primero medio. El docente escogido impartía la asignatura en los 3 cursos sujeto de estudio. Dado esto, su participación resultaba esencial al pensar, en primer lugar, en el objetivo general de la investigación: promover la escritura reflexiva; y el general del diagnóstico: describir las prácticas pedagógicas en torno a la escritura. Dicho de otro modo, el profesor es el sujeto que puede aportar desde las estrategias que emplea

en clases y que enseña a sus estudiantes. En segundo lugar, la visión que él tiene del grupo en estudio y de sus habilidades de escritura permite triangular la información con la entregada por los propios estudiantes, lo que ayuda a validar los resultados obtenidos a través de las técnicas de recolección de información aplicadas a estos.

Entonces, frente al cuestionario que contestaron los estudiantes al comienzo de la investigación, ya con los resultados, se procedió a una primera entrevista semiestructurada con el profesor para contrastar la información. Posteriormente, profesor e investigador trabajaron en la co-construcción del prototipo de prueba a aplicar. A continuación, siguió el proceso de revisión de las evaluaciones y entrega de resultados. Finalmente, en base a la aplicación del segundo cuestionario a los estudiantes, se dio término al proceso con una última entrevista al docente, también semiestructurada, para evaluar los posibles cambios desde el diagnóstico del Seminario hasta la intervención e innovación.

Se espera que el profesor se familiarice con los instrumentos evaluativos del IB y su construcción, para poder actualizar sus prácticas pedagógicas en pro del nuevo curriculum. Asimismo, deberá ser un facilitador de las herramientas necesarias que requerirán los estudiantes para desempeñarse de manera óptima bajo este enfoque.

3.5. Análisis de la factibilidad de la intervención.

El plan de intervención, ligado al proceso de escritura reflexiva en el marco de las evaluaciones del Bachillerato Internacional, presenta aspectos que, en el contexto educativo en el que se implementarán, se verán potenciados en los siguientes niveles:

- **Nivel técnico:** La asignatura piloto para este estudio es Lengua y Literatura (curriculum nacional), que se condice con Lengua A: Lengua y Literatura (IB). Ambas definen objetivos concretos respecto de la producción escrita, por lo que resulta afín con la Investigación-Acción a realizar.

De manera adicional, la formación base del investigador es de profesor de Lengua y

Literatura, lo cual contribuyó a una mejor comprensión no solo de la investigación, sino de las asignaturas en estudio: la del curriculum chileno y la del Bachillerato.

Sumado a lo anterior, el investigador tuvo que trabajar con uno de los agentes en estudio: el profesor de Lengua y Literatura a cargo de los cursos donde se llevó a cabo la intervención. Por lo tanto, existió idoneidad entre las profesiones de ambos agentes, lo que facilitó la comunicación.

- **Nivel operativo:** La asignatura de Lengua y Literatura aporta con 7 horas semanales de clases en primero medio. En consecuencia, se disponía de un tiempo considerable para realizar la investigación, lo que benefició la intervención e innovación mismas. Otro aspecto a favor es la poca cantidad de estudiantes por curso (en promedio, 22). Esto, desde la implementación de la innovación, facilitó la revisión de las pruebas aplicadas, lo que se tradujo en una inversión menor de tiempo, pasándose al nivel económico. Aunque este aspecto ya es más delicado (se verá en el último punto). Además, cabe destacar que el docente y el docente-investigador cuentan con horas no lectivas dentro de sus funciones, las cuales pudieron emplearse para la revisión de los instrumentos y datos recogidos. Este tiempo también sirvió para que el docente-investigador pudiera interpretar, analizar y sacar conclusiones sobre el Seminario de intervención en pro de la mejora en el proceso de escritura.

Como se adelantó en el punto anterior, un elemento cuyo análisis es más complejo, tiene que ver con el factor tiempo.

- **Nivel económico:** Si bien la asignatura de Lengua y Literatura cuenta con varias horas semanales y los profesores disponen de horas no lectivas de trabajo, se debe tener presente que una tarea de escritura es un proceso lento. La experiencia evaluativa consideró 2 clases para su aplicación (160 minutos). El desarrollo de la respuesta debía ser de mínimo 2 planas. Posterior a esto, vino el proceso de revisión de las respuestas; en promedio, eran de 10 a 12 pruebas por curso (puesto que se realizó en duplas, para cumplir con la dimensión colaborativa). Entonces, y retomando la idea inicial, aunque se

disponen de varias horas, se debe tener claro que no es un proceso de rápida aplicación ni de pronta revisión. Es más, se debe tener presente que las evaluaciones en el IB son todas individuales, por lo que debe ser consciente del tiempo real que consideraría la revisión de todos los estudiantes. Para redondear, de 30 pruebas entre los 3 cursos, se pasaría al doble. Esto supondría un mayor tiempo de revisión y, en consecuencia, un feedback más tardío para los estudiantes.

3.6. Aplicación de la intervención +innovación.

El eje central de la intervención e innovación viene dado por la aplicación de la prueba tipo IB (ANEXO 7), confeccionada entre el profesor de Lengua y Literatura, y el investigador. Este instrumento se diseñó para evaluar el libro *Antología de cuentos hispanoamericanos* (Mario Rodríguez Fernández).

El proceso de aplicación de la prueba contó con los siguientes hitos: antes, durante y después. A continuación, se describirá cada momento.

1. Antes: En clases previas a la evaluación del libro, el profesor de Lengua y Literatura fue el encargado de explicar las características de la actividad a realizar: ensayo comparativo. Se explicó que se presentarían 4 preguntas en la prueba, de las cuales debían escoger 1 para vincular dos cuentos del libro.

También realizó “bajada” de rúbrica IB a los estudiantes; la misma empleada en la prueba y que, dicho sea de paso, es la oficial del Bachillerato Internacional. Se indicó que la evaluación sería en duplas. (Prueba completa en ANEXO 7).

Finalmente, se realizó práctica formativa, con preguntas similares a las de la prueba. A saber, estas fueron:

- A) ¿Cómo la falta de carácter (empoderamiento) puede repercutir en el destino de los protagonistas, en dos de las obras estudiadas?
- B) ¿Cómo se manifiesta el concepto de “soledad del ser humano” en la trama de dos de las obras estudiadas?

Estas preguntas fueron construidas siguiendo el mismo formato que en la prueba aplicada (momento: durante). Además, cabe destacar que son similares a las oficiales del IB (ANEXO 5.2.).

La actividad, entonces, consistió en emular la situación de evaluativa. Para esto, también en duplas, los estudiantes seleccionaron 1 de las 2 preguntas, a través de la relación de 2 cuentos del libro. Dado lo acotado del tiempo de trabajo, el resultado de las respuestas fue revisado y retroalimentado de manera oral. En esta instancia también se resolvieron inquietudes sobre la rúbrica. Las consultas giraron, principalmente, en torno al carácter argumentativo/interpretativo, poniendo énfasis en que lo solicitado no era un resumen y que lo importante era la valoración que realizaran en torno a la relación de los cuentos seleccionados.

2. Durante: La aplicación de la prueba se llevó a cabo en los 3 cursos en dos clases (160 minutos) de la misma semana. En la primera, los estudiantes, guiados por el profesor, revisaron la prueba y cada uno de los reactivos (ANEXO 7). Las duplas escogieron la pregunta que responderían y avanzaron con la redacción de la introducción y parte del desarrollo de sus argumentos. Al finalizar la clase, entregaron sus avances al profesor. Al comienzo de la siguiente, recibieron sus escritos para continuar la tarea. El investigador realizó observación no participante en uno de los cursos, tomando notas del proceso, en donde se destacó lo siguiente:

- Los equipos de trabajo se habían conformado previamente. Algunos cambiaron en el momento de la prueba, pero lo informaron al profesor.
- En general, se conformaron 10 duplas.

- Estudiantes del programa de necesidades educativas especiales (dos en total, de distintos cursos) trabajaron de manera individual, ya que sus adecuaciones eran curriculares, es decir, trabajaron a partir de otra lectura.
- En la primera clase, luego de explicaciones, aclaraciones y consultas, hubo aproximadamente 70 minutos de trabajo efectivo.
- En relación al trabajo de los equipos, se presentan 4 dinámicas que llamaron la atención: Primero, quien trabajó más es quien tenía mayor conocimiento sobre los cuentos y los temas planteados. El(la) otro(a) integrante se limitaba a hacer aportes puntuales. Es decir, el trabajo no fue equitativo en algunos casos. Segundo, ambos(as) estudiantes de la dupla conversaban cada idea antes de responder, lo que hacía que el avance fuera más lento. Tercero, algunos equipos se distribuyeron el trabajo por cuentos y luego conectaban las ideas; esto fue sugerido por el profesor en la clase de explicación de la evaluación (momento: antes). Cuarto, algunos equipos conversaron mucho antes de ponerse a trabajar, intentando buscar puntos en común y/o conexiones que les fueran válidas.
- Respecto de los avances de la primera clase, la gran mayoría alcanzó a escribir una plana. En algunos casos, solo pudieron llegar $\frac{1}{2}$ o $\frac{3}{4}$. Se solicitó mínimo 2 planas; acá se produjo un error en el instrumento, puesto que este señalaba “máximo 2 planas”. Esto fue corregido por el profesor de manera oral en la primera clase de la aplicación y reiterado en la segunda.
- En relación con el punto anterior, hubo muchas dudas/reparos sobre la extensión de la prueba. Los estudiantes la encontraban muy larga (esto se desarrollará en el siguiente capítulo, 3.7.).
- Al término de la segunda clase, el profesor compartió algunas impresiones con el investigador sobre el proceso. Señaló, a modo de reflexión, que se debe trabajar el anticipo de la evaluación, específicamente, la forma de organizar el trabajo y la priorización de esfuerzos. Esto se profundizó en la segunda entrevista al profesor (ANEXO 9).

Se da fin al proceso de aplicación de la prueba tipo IB.

4. Después: El profesor procedió con la revisión de las pruebas, acompañado por el investigador (ANEXO 10). Se aunaron criterios sobre la asignación de las bandas de puntaje para no tener diferencias entre las revisiones de uno y otro. El proceso de revisión estuvo a cargo mayoritariamente del profesor. El tiempo invertido en este proceso fue de dos semanas. Una vez que se revisaron todas las pruebas, se procedió a compartir los resultados con los estudiantes, realizando el feedback correspondiente. En la clase de revisión, se abordaron las principales falencias en las respuestas de los estudiantes: la interpretación y la evaluación. Al respecto, se solicitó que algunos estudiantes leyeran parte de sus respuestas en donde se evidenciaron estas habilidades, distinguiéndolas de resúmenes o meras informaciones. El profesor fue guiando la actividad a través de preguntas que dieran cuenta del propósito de la prueba. Por ejemplo, ¿cómo entendieron tal elemento en el cuento? (interpretación); ¿qué les pareció lo que ocurrió en el relato? ¿por qué? (evaluación). Se compartieron distintas respuestas de los cuentos leídos. La información recopilada en esta clase le permite tanto a profesor como investigador poder planificar una reenseñanza a partir de los resultados obtenidos, aunque esto no se abordará, por escapar de los objetivos planteados.

Este momento finalizó con un segundo cuestionario aplicado por el investigador a los estudiantes (ANEXO 8) para conocer su percepción sobre la prueba. Los resultados obtenidos fueron contrastados con una segunda entrevista al profesor (ANEXO 9).

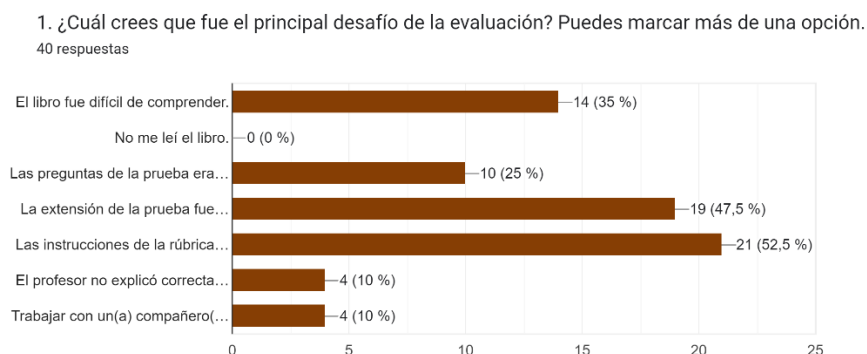
Como se expuso en el análisis de la factibilidad, la cantidad de horas de la asignatura (7 semanales) y las horas no lectivas del profesor y del investigador, permitieron que se cumplieran todos los objetivos y momentos descritos previamente. Esto, sin lugar a dudas, permite obtener información válida sobre el proceso de intervención e innovación.

3.7. Evaluación del plan de intervención +innovación.

Una vez concluido el proceso de aplicación de la prueba tipo IB, la revisión y entrega de resultados a los estudiantes, y el feedback correspondiente, se volvió a aplicar un nuevo cuestionario (ANEXO 8). El objetivo fue conocer cómo los sujetos evaluaron su nivel de logro en la prueba rendida. El instrumento fue contestado por un total de 40 sujetos; 10 menos que en el diagnóstico. No obstante, de igual forma representa una muestra significativa. La información obtenida fue triangulada con una segunda entrevista al profesor de Lengua y Literatura del curso (ANEXO 9).

A continuación, se revisarán los resultados de algunos de los reactivos contestados por los estudiantes, para dar cuenta del logro de los objetivos de la intervención e innovación.

El cuestionario dio inicio con la pregunta “1. ¿Cuál crees que fue el principal desafío de la evaluación?”. La mayoría de las preferencias (52,5%) coincidieron en que las instrucciones de la rúbrica eran muy generales. Le sigue la opción sobre la extensión de la prueba (47,5%). Después se encuentra la complejidad del libro (35%).



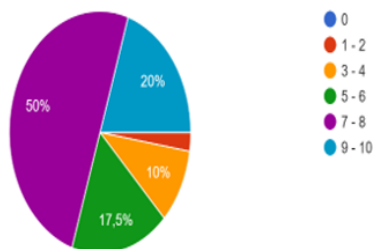
Las impresiones del profesor frente a estos resultados concuerdan con lo manifestado por los estudiantes. Al respecto, señala que están acostumbrados a un formato de pregunta, a algo más lógico; no así a estímulos de carácter interpretativo. Asimismo, coincide en el conflicto que implicó comprender aspectos de la rúbrica, pese a que se trabajó en clases.

En relación con la extensión de la prueba, se repite lo mismo de lo expuesto anteriormente: el docente afirma que es parte de estar acostumbrados a trabajar en un mismo modelo de pregunta. Por esta razón, en las respuestas de los estudiantes se evidencia mucho resumen en desmedro de la interpretación y evaluación, para cumplir con la extensión solicitada.

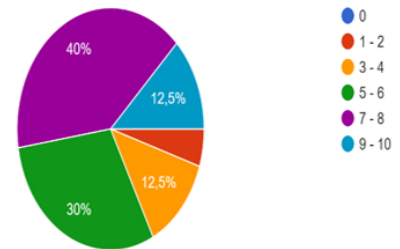
Esta pregunta está alineada con el objetivo del plan de intervención e innovación, puesto que, al tratarse de una evaluación completamente inédita para los estudiantes, se pueden visualizar las fortalezas y brechas. En este caso, se deja en evidencia la necesidad de intencionar de mejor forma aspectos evaluativos del currículum del IB.

Las siguientes 4 preguntas tienen que ver con el puntaje que obtuvieron los estudiantes en cada uno de los cuatro criterios de la rúbrica.

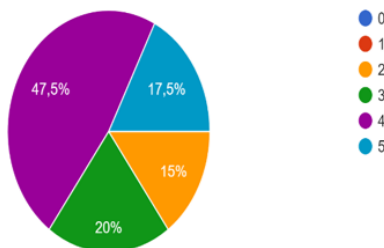
5. CRITERIO A: Conocimiento, comprensión e interpretación.
40 respuestas



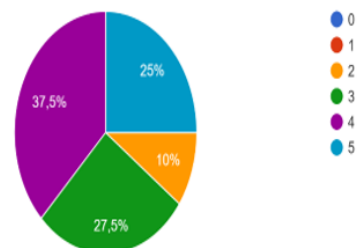
6. CRITERIO B: Análisis y evaluación.
40 respuestas



7. CRITERIO C: Focalización y organización.
40 respuestas



8. CRITERIO D: Lenguaje.
40 respuestas



Antes del análisis, se explicará brevemente en qué consiste cada indicador. El criterio A: *Conocimiento, comprensión e interpretación*, se refiere al contenido de las obras, su dominio y el proponer nuevas ideas y sentidos. El criterio B: *Análisis y evaluación*, apunta a la capacidad metodológica y argumentativa para abordar la información del criterio previo, planteando

juicios de valor sobre este. El criterio C: *Focalización y organización*, tiene que ver con la forma del texto (estructura) y el tratamiento que se le da a la información, velando por el equilibrio entre las distintas partes. Finalmente, el criterio C: *Lenguaje*, alude al manejo idiomático, el estilo y la corrección gramatical.

En ninguno de los cuatro criterios predomina la banda de puntaje más alta. En el criterio D, la cifra alcanza un 25%; le sigue el A, con 20%; a continuación, el C, con 17,5%; y, finalmente, el B, con 12,5%.

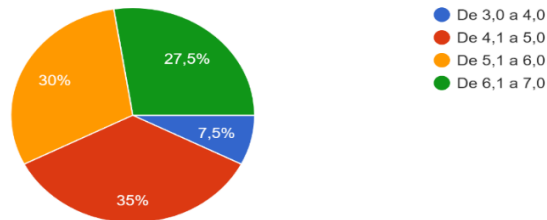
El profesor destaca que “hay buenas ideas, pero falta desarrollo”. Añade que los estudiantes están familiarizados con el formato de evaluación tipo ensayo, por lo que no es de extrañar que haya un mayor porcentaje de ellos en la banda de puntaje máximo en el criterio D. No obstante, les cuesta desarrollar las ideas y, más aun, plantear interpretaciones interesantes, juzgándolas de forma adecuada (no cayendo en el resumen).

Sin perjuicio de lo anterior, en los cuatro criterios predomina la segunda banda de puntaje alto. En otras palabras, se evidencia un potencial latente para recibir al nuevo currículum. He aquí la importancia del análisis de estas preguntas, las cuales permiten focalizar la atención docente en miras al logro de los objetivos del Seminario.

Los criterios con mayor peso dentro de la evaluación son A y B. Proporcionalmente hablando, el más crítico es el B (12,5%). De hecho, es el criterio más bajo de los cuatro. Esto invita a reflexionar acerca de la capacidad de interpretación de los estudiantes (A), así como del proceso de análisis y argumentación (B) que están llevando a cabo. Todo lo anterior, con la finalidad de hacerlos conscientes de su estado actual y prepararlos de mejor forma durante la implementación del programa del IB este 2024.

La siguiente pregunta sirve como cierre con respecto a las cuatro analizadas previamente, y alude a la calificación que estuvieron los estudiantes en la prueba.

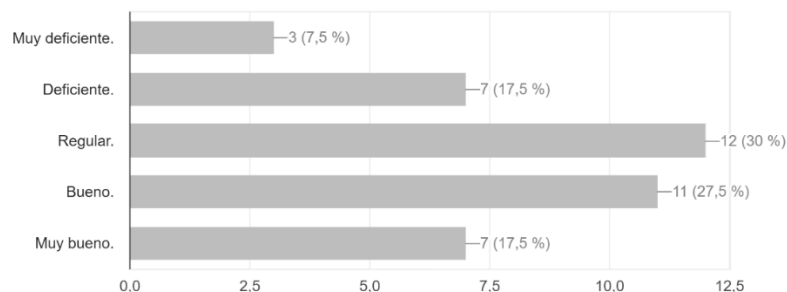
9. En cuanto a la calificación obtenida, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra?
40 respuestas



Un 35%, que corresponde a la mayoría de los estudiantes, obtuvieron notas entre 4,1 a 5. Con un 30%, quienes obtuvieron notas entre 5,1 a 6. Siguen, con 27,5%, los con notas entre 6,1 a 7. Por último, con tan solo 7,5%, los reprobados (incluida la nota 4,0).

Si bien las calificaciones podrían considerarse bajas, la prueba obtuvo un 92,5% de aprobación. Para ser el primer acercamiento a una práctica evaluativa tipo IB, que implica exigencias distintas a las acostumbradas en el centro educativo, se puede considerar como una experiencia exitosa. Esto va acompañado del trabajo que investigador, profesor y estudiantes realizaron durante el proyecto. En el siguiente gráfico se puede constatar la evaluación que hicieron estos últimos sobre su resultado.

17. ¿Cómo evalúas tu desempeño general en la prueba?
0 de 40 respuestas correctas



Se puede hacer un balance positivo de estos juicios al correlacionar el 92,5% de aprobados versus el 75% que considera que su resultado estuvo “regular” / “bueno” / “muy bueno”. Lo anterior, sumado a los resultados de los criterios expuestos previamente, permite realizar un análisis que va más allá de la nota y valorar lo importante: la implementación e innovación dan cuenta del aprendizaje alcanzado y el reconocimiento de fortalezas y áreas de

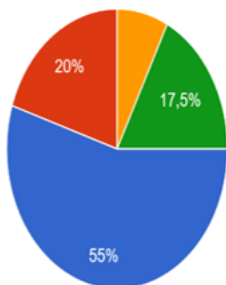
mejora en la escritura de los estudiantes que se enfrentarán prontamente a una nueva experiencia curricular.

Finalmente, se les consultó a los estudiantes por prácticas que pudieran mejorar el proceso de escritura. Esta pregunta también apareció en el diagnóstico. No obstante, hubo un cambio entre lo señalado al final del proceso y lo declarado al comienzo.

13. ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en futuras evaluaciones?

40 respuestas

Post Intervención

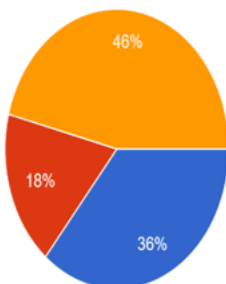


- Trabajando nuevamente en equipo, conversar con mi dupla me puede ayudar.
- Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.
- Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.
- Otro.

7. ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en clases?

50 respuestas

Diagnóstico



- Trabajando en equipo, la revisión de mis compañeros(as) me puede ayudar.
- Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.
- Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.
- Otro.

En el diagnóstico, un 46% de los estudiantes señala que la competencia escrita la puede mejorar trabajando solo y consultándole al profesor cada vez que tenga dudas. Esta preferencia se altera totalmente al concluir la experiencia de la intervención, en donde predomina la opción del trabajo en equipo, con 55%. La opción del trabajo solo, ayudado por el profesor, desciende a 7,5%.

Al respecto, el profesor destacó las múltiples intervenciones que tuvieron los estudiantes durante la evaluación y la capacidad que tuvieron para tomar decisiones. En esta ocasión se cumplió el rol del profesor como mediador, hallazgo que se levantó en la etapa

diagnóstica. Se logró descentralizar la figura del docente. Ya en esta parte, las intervenciones con él no apuntaban a transmitir problemas que debían ser resueltos por el profesor, sino más bien a informar de decisiones asumidas por los equipos para avanzar.

A modo de síntesis, se presenta la siguiente tabla para visualizar de mejor forma la información recopilada en el cuestionario a partir de las preguntas analizadas:

Preguntas Cuestionario Intervención	Respuestas de estudiantes	
Pregunta 1: ¿Cuál crees que fue el principal desafío de la evaluación?	• Las instrucciones de la rúbrica eran muy generales.	52,5%
	• La extensión de la prueba fue muy larga.	47,5%
	• El libro fue difícil de comprender.	35%
Las siguientes 4 preguntas tienen que ver con el puntaje que obtuvieron en cada uno de los criterios de la prueba. Lee atentamente y selecciona la banda de puntaje correspondiente.		
Pregunta 5: Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación.	• 1 – 2	2,5%
	• 3 – 4	10%
	• 5 – 6	17,5%
	• 7 – 8	50%
	• 9 - 10	20%
Pregunta 6: Criterio B: Análisis y evaluación.	• 1 – 2	5%
	• 3 – 4	12,5%
	• 5 – 6	30%
	• 7 – 8	40%
	• 9 - 10	12,5%
Pregunta 7: Criterio C: Focalización y organización.	• 0	-
	• 1	-
	• 2	15%
	• 3	20%
	• 4	47,5%
	• 5	17,5%

Pregunta 8: Criterios D: Lenguaje.	• 0	-
	• 1	-
	• 2	10%
	• 3	27,5%
	• 4	37,5%
	• 5	25%
Pregunta 9: En cuanto a la calificación obtenida, ¿en cuál de los rangos se encuentra?	• De 3,0 a 4,0	7,5%
	• De 4,1 a 5,0	35%
	• De 5,1 a 6,0	30%
	• De 6,1 a 7,0	27,5%
Pregunta 17: ¿Cómo evalúas tu desempeño general en la prueba?	• Muy deficiente	7,5%
	• Deficiente	17,5%
	• Regular	30%
	• Bueno	27,5%
	• Muy bueno	17,5%

Pregunta 13: ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en futuras evaluaciones? Esta pregunta presenta contraste entre cuestionario de diagnóstico y de intervención.			
Cuestionario Diagnóstico		Cuestionario Intervención	
• Trabajando en equipo, la revisión de mis compañeros(as) me puede ayudar.	36%	• Trabajando nuevamente en equipo, conversar con mi dupla me puede ayudar.	55%
• Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.	18%	• Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.	20%
• Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.	46%	• Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.	7,5%
• Otro.	-	• Otro*.	17,5%
*Como se expuso antes, lo registrado en la categoría "otro", del cuestionario de intervención, no arrojó información distinta a la planteada en las demás alternativas.			

Tabla 3
 Resumen Cuestionario de Intervención.

Se puede concluir que el logro de los objetivos de la intervención e innovación fue favorable. El plan de intervención e innovación permitió levantar hallazgos acerca del marco teórico planteado. Al respecto, se evidencia una valoración del trabajo en equipo, lo cual constituye un pilar de la filosofía del IB. En este sentido, se logra ver la descentralización de la figura del profesor, evidenciado en el porcentaje de preferencias positivas por esta modalidad

(55% en intervención versus 36% en diagnóstico). En otras palabras, el profesor logra convertirse en mediador al tiempo que los estudiantes desempeñan el rol protagónico (Comte y Sánchez, 2019). Lo anterior, permite establecer, a modo de interpretación, que los estudiantes comprendieron que, en equipo, pueden aprender más que de forma individual (Guitert y Jiménez, 2000, en Fuentes, 2020).

Se aplicó de manera exitosa el proyecto de un “pre-IB”, a través de la confección de una prueba en este formato; esto corresponde al objetivo específico 1 de la intervención. El instrumento permitió trabajar la competencia escrita de los estudiantes en un contexto colaborativo. La experiencia de aprendizaje fue descrita por el investigador para levantar información de interés; esto, relacionado con el objetivo específico 2 de la intervención. Lo anterior, permitió analizar en profundidad cada una de las etapas que compusieron este proceso, triangulando en cada momento la información obtenida tanto de los estudiantes como del profesor a cargo de ellos, así como la interpretada por el investigador; esto ya alude al objetivo específico 3 de la investigación. Sin perjuicio de lo anterior, cabe señalar respecto de este último objetivo que, realizar un análisis así, en realidad, es la base de cualquier investigación para validar los datos obtenidos.

IV. CONCLUSIONES.

A modo de cierre, se pueden desprender las siguientes conclusiones del Seminario de intervención:

- 1) En el diagnóstico se evidenció resistencia frente al trabajo colaborativo, privilegiando la modalidad individual. Esta situación se revirtió en la intervención, en donde los estudiantes valoraron de manera positiva el haber podido trabajar con otro compañero para co-construir conocimientos.
- 2) En relación al punto anterior, pero ahora refiriendo a la figura del profesor, también hubo cambios. Los estudiantes le asignaban un rol protagónico dentro de la sala y

recurrían a él en cada momento, puesto que les generaba seguridad su aprobación al momento de ser calificados. Sin embargo, ya en la intervención pasa a ser un mediador. Los sujetos, por medio del trabajo colaborativo, lograron resolver sus problemas e inquietudes entre ellos, lo que los llevó a tomar decisiones sobre el desafío de escritura presentado. El rol del profesor se descentralizó.

- 3) La idoneidad entre las profesiones del profesor y el investigador favoreció el diseño de una prueba que se asimilara a las del IB. Esto también se vio potenciado por los tiempos de trabajo administrativo con que contaban y con la cantidad de estudiantes por curso. Es decir, la factibilidad fue favorable en cada uno de los momentos del proyecto.
- 4) En la misma línea del punto anterior, sobre factibilidad, se debe agregar que los grupos de interés dentro del colegio facilitaron la implementación de la intervención e innovación. Asumir el desafío de un nuevo currículum generó la necesidad de preparar a la comunidad educativa, por lo que el proyecto del Seminario se convirtió en una oportunidad para la mejora de los aprendizajes. Por lo tanto, se puede concluir que la implementación fue exitosa.
- 5) Uno de los principales obstáculos de la intervención e innovación tuvo relación con la rúbrica de la prueba aplicada, de acuerdo a las impresiones de los mismos estudiantes. Esta corresponde a la oficial del IB, por lo que no se le realizó ninguna modificación. Al respecto, la complicación estuvo en su carácter genérico, con poca precisión y claridad en los descriptores. Lo anterior permite concluir que la rúbrica debe trabajarse de manera más consciente y sistemática, para que los estudiantes comprendan qué se espera de su desempeño. En este caso, se realizó la bajada unos días antes de la prueba, razón por la cual puede que no se haya aprehendido. Por lo tanto, como es un tipo de evaluación que implica un proceso, el trabajo previo que se lleve a cabo será esencial. Una fórmula podría ser trabajando los criterios por separado para asegurar su comprensión. Sería conveniente comenzar con A (interpretación), que es menos complejo que B (evaluación y argumentación). Que se realicen más evaluaciones del mismo tipo, o que se aborde algún aspecto en particular (solo plantear una interpretación, por ejemplo), permitirá apropiarse de mejor forma de la tarea.

- 6) Sobre el punto anterior, en los cuatro criterios de la rúbrica predomina la segunda banda de puntaje más alto, lo cual es positivo si se piensa en que se avecinan evaluaciones externas de este tipo para acceder a la acreditación (aprobar el IB).
- 7) Las calificaciones obtenidas en la evaluación pre-IB son positivas en términos generales. Un 45% considera que su resultado fue favorable: con un 27,5%, evaluándola como buena; y un 17,5%, de muy buena. Este balance, considerando el desempeño de los 3 cursos, es alentador, puesto que el desafío fue aprobado por el 92,5% de los sujetos.
- 8) Al final del Seminario se evidenció mayor autocrítica en la evaluación que los estudiantes realizaron de su propio proceso de escritura. Los porcentajes obtenidos en el diagnóstico y en la intervención, respectivamente, fueron los siguientes: muy deficiente, 0% y 7,5%; deficiente, 6% y 17,5%; regular, 42% y 30%, buena, 40% y 27,5%; y muy buena, 12% y 17,5%. Aumentaron las cifras que evaluaban de manera negativa el proceso de escritura. Disminuyeron los casos en que la evaluaban de “regular” y “buena”. Lo positivo fue el aumento de “muy buena”. Todas estas cifras reflejan la conciencia lingüística y gramatical que adquirieron los estudiantes durante el proceso de escritura reflexiva.
- 9) Existen prácticas evaluativas actuales en el centro educativo que potencian lo que será el nuevo currículum. Concretamente, las instancias de trabajo colaborativo, las cuales, como se evidenció, aumentaron su valoración de parte de los estudiantes durante el proyecto (36% en diagnóstico a 55% en intervención). También se suma el tipo de texto trabajado, el argumentativo, el cual era conocido y, en general, manejado por los estudiantes. Esto contribuye al desarrollo de los atributos descritos en el currículum del IB (ser pensadores y reflexivos).
- 10) Se puede anticipar que este trabajo verá sus frutos cuando comience el programa del Bachillerato Internacional, partiendo en mayo del presente. Los estudiantes, en alguna medida, ya sabrán lo que les deparará este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, la importancia del trabajo colaborativo y la conciencia que se debe tener al momento de escribir.

V. PROYECCIONES.

Para líneas futuras de investigación, se encuentran las siguientes propuestas:

- 1) Se puede decir que la intervención logró su objetivo en cuanto al proceso de escritura, el trabajo colaborativo y la aproximación a una prueba IB. No obstante, es necesario tener presente que las evaluaciones en el IB (cualquiera sea) son individuales. Entonces, lo ideal sería, para una futura intervención, realizar la tarea de manera individual con la finalidad de potenciar la validez instrumental y preparar de manera real a los estudiantes.
- 2) La calificación ejerce una presión en los estudiantes. De aquí se entiende el por qué al principio confiaban más en el criterio del profesor que en el de sus compañeros. Lo esperable es que exista una motivación intrínseca. Aunque no se debe dejar de lado la autoestima académica. Estos puntos podrían ser objeto de estudio en trabajos futuros.
- 3) Un proceso de escritura reflexiva, más allá de las decisiones individuales o colaborativas que se tomen, debiera culminar con una práctica que no es intencionada en el colegio: la reescritura. Esta acción va concatenada a una previa: la revisión entre pares. Dicho de otro modo, ya sea que se trabaje individual o en parejas, esa producción debe ser visada por un evaluador par. Esto favorece la reescritura tanto del que escribió como del que revisó. La escritura es un proceso social, por lo que resultaría necesario intencionar todas estas partes en una próxima intervención.
- 4) En línea con lo planteado por Moreno-Fontalvo (2020), la escritura no puede ser una tarea exclusiva de la asignatura de Lengua y Literatura, ni en el IB ni en ningún modelo de enseñanza. El desarrollo de esta habilidad debe ser intencionado en todas las áreas del curriculum. Lo mismo aplica para el trabajo colaborativo. Por lo tanto, el proyecto podría ser aplicable a cualquier otra asignatura.

Referencias

- Bachillerato Internacional. Programa del Diploma. (2015). El Programa del Diploma: de los principios a la práctica. Recuperado el 15 de julio de 2023, de <https://ibo.my.site.com/ibportal/IBPortalLogin?lang=es>
- Bachillerato Internacional. Programa del Diploma. (2019). Guía de Lengua A: Lengua y Literatura. Recuperado el 15 de julio de 2023, de <https://ibo.my.site.com/ibportal/IBPortalLogin?lang=es>
- Barrios, L.; Chaves, M. (2017). La investigación acción y el aprendizaje por proyectos en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión [Archivo PDF]. Experiencia del colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería. Maestría en Educación. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado el 6 de agosto de 2023, de <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bowen, G.A. (2009), Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Calle, G. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46 (2), 334-361. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6586>
- Carrera, B.; Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural [Archivo PDF]. *Educere*, 5 (13), 41-44. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida.
- Cassany, D. (2007). Reparar la escritura. *Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca de aula. Barcelona: Graó.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (s/f). Investigación acción. Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente. Unidad Formación Local. Recuperado el 30 de julio de 2023, de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/03/Investigacion_accion-1.pdf
- Comte, M.; Sánchez del Campo, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXV, núm. 2, pp. 131-140.

- Venezuela: Universidad de Zulia. Recuperado el 6 de agosto de 2023, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28059953011/html/>
- Díaz-Bravo, L.; et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Fuentes, C. (2020). Aprendizaje colaborativo: experiencia en aulas. Tesis para optar al título de Magíster en Educación con mención en Innovación Pedagógica. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Facultad de Educación. Santiago. Recuperado el 6 de agosto de 2023, de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5353/TMED%20122.pdf?sequence=1>
- García, F. et al. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones [Archivo PDF]. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García-Chitiva, M. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por internet, en procesos de educación superior. *Revista electrónica Educare*, vol. 25, núm. 2, pp. 422-440. México: Universidad Nacional CIDE. Recuperado el 6 de agosto de 2023, de <https://www.redalyc.org/journal/1941/194168388023/html/>
- Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigación cualitativa: Un manual para la investigación en ciencias sociales*. Sage publications. Recuperado el 6 de agosto de 2023, de https://issuu.com/ediciones_morata/docs/kvale
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión [Archivo PDF]. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
- Morales, O. (2015). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas*. Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Moreno-Fontalvo, V. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual. *Formación universitaria*, 13(2), 11-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>



- Pañagua, L. et al. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 33, núm. 3, pp. 11-28, España: Universidad de Zaragoza.
- Quintana, K.; San lucas, C. (2021). Desafíos del ensayo literario en el programa del Diploma de Bachillerato Internacional. *Revista Cognosis*, 7 (1), 69-80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i1.4530>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje*, 2014, 42 (1), 97-122. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje* [Archivo PDF]. La Pléyade. Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO 1 Cuestionario Diagnóstico MICE.

Acceso a formulario de google:
<https://docs.google.com/forms/d/1kKyKtECIYxOyGwfj2hjA1SiTZAxGzLXcnETSMdwzOw/edit>

1. ¿Cómo evalúas el Modelo RICE?

No me permite escribir con libertad.

Me resulta indiferente.

Me sirve para ordenar mis ideas.

2. ¿Qué haces cuando tienes una duda sobre lo que estás escribiendo?

No le pregunto a nadie.

Busco la respuesta en internet.

Le pregunto a un(a) compañero(a).

Le pregunto al profesor(a).

3. Evalúa tu grado de dominio de los siguientes elementos de tu escritura:

Ortografía puntual (uso de puntos, comas, etc.).

Ortografía acentual (uso de tildes).

Ortografía literal (uso correcto de letras: v/b; s/c/z; etc.).

Redacción (cohesión: estructura y orden de los elementos de una oración/párrafo, uso de conectores).

Contenido (coherencia: manejo del tema, progresión temática)

No lo domino.

Lo domino poco.

Tengo un dominio regular.

Lo domino.

Lo domino mucho.

4. En relación con la producción de textos argumentativos, indica tu grado de dominio de los siguientes elementos:

Planteamiento de tesis.

Búsqueda de fuentes confiables de información.

Desarrollo de argumento(s) que respalde(n) la tesis.

Redactar una introducción.

Redactar conclusión.

Muy difícil.

Difícil.

Ni difícil ni sencillo.

Sencillo.

Muy sencillo.

5. ¿Qué actividades relacionadas con el proceso de escritura realizas en clases luego de presentar alguna producción? Puedes marcar más de una opción.

Dar feedback al trabajo de otro(a) compañero(a).

Reescribir el trabajo entregado.

Revisar respuestas ejemplares o modelo.

Ninguna de las anteriores.

Otro.

6. Si tu respuesta anterior fue "Otro", indica qué otras actividades llevas a cabo en clases.

7. ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en clases?

Trabajando en equipo, la revisión de mis compañeros(as) me puede ayudar.

Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.

Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.

Otro.



8. Si tu respuesta anterior fue “Otro”, indica qué otras actividades se podrían realizar para mejorar tu competencia escrita.

9. ¿Cómo evalúas en general la calidad de tu escritura?

Muy deficiente.

Deficiente.

Regular.

Buena.

Muy buena.



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

ANEXO 2 Declaración juicio de expertos

DECLARACIÓN JUICIO DE EXPERTOS – MICE 2024

Nombre del proyecto: Transición desde el currículum nacional al del Bachillerato Internacional: plan de escritura reflexiva por medio del aprendizaje colaborativo.
Responsable: Javier Cancino Flores.

Yo, Juan Felipe Toro de profesión Profesor de Castellano, doy fe de mi participación en proyecto señalado en este documento. Mi función fue emitir juicio de experto a instrumentos de recolección de información.


Firma

DECLARACIÓN JUICIO DE EXPERTOS – MICE 2024

Nombre del proyecto: Transición desde el currículum nacional al del Bachillerato Internacional: plan de escritura reflexiva por medio del aprendizaje colaborativo.
Responsable: Javier Cancino Flores.

Yo, César Elgueta Campos de profesión Profesor Enseñanza Media, doy fe de mi participación en proyecto señalado en este documento. Mi función fue emitir juicio de experto a instrumentos de recolección de información.



Firma



DECLARACIÓN JUICIO DE EXPERTOS – MICE 2024

Nombre del proyecto: Transición desde el curriculum nacional al del Bachillerato Internacional: plan de escritura reflexiva por medio del aprendizaje colaborativo.
Responsable: Javier Cancino Flores.

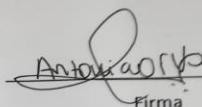
Yo, Mrs. Yvón Llanos Pacheco, de profesión Profesora de Inglés, doy fe de mi participación en proyecto señalado en este documento. Mi función fue emitir juicio de experto a instrumentos de recolección de información.


Firma

DECLARACIÓN JUICIO DE EXPERTOS – MICE 2024

Nombre del proyecto: Transición desde el curriculum nacional al del Bachillerato Internacional: plan de escritura reflexiva por medio del aprendizaje colaborativo.
Responsable: Javier Cancino Flores.


Yo, Antonia Ortega Venegas, de profesión Profesora de Evaluación, doy fe de mi participación en proyecto señalado en este documento. Mi función fue emitir juicio de experto a instrumentos de recolección de información.


Firma

DECLARACIÓN JUICIO DE EXPERTOS – MICE 2024

Nombre del proyecto: Transición desde el curriculum nacional al del Bachillerato Internacional: plan de escritura reflexiva por medio del aprendizaje colaborativo.
Responsable: Javier Cancino Flores.

Yo, Silvia Méndez, de profesión Prof. de Lengua, doy fe de mi participación en proyecto señalado en este documento. Mi función fue emitir juicio de experto a instrumentos de recolección de información.


Firma

ANEXO 3 Entrevista 1 a profesor de Lengua y Literatura de primero medio (diagnóstico).

I: Investigador

E: Entrevistado

I: Ya, me encuentro con el profesor a cargo de los primeros medios en el colegio donde se va a realizar el seminario de intervención y vamos a realizar una entrevista semiestructurada. Diego, en relación con la... yo a los cursos les apliqué un cuestionario que te lo había mostrado antes y en base a eso compartirte algunos resultados para que podamos conversar. ¿Dale?

E asiente.

I: En primer lugar, una de las preguntas tenía que ver con el modelo RICE, ¿cómo ha sido, cómo sientes que ha sido la implementación de este? ¿Tus estudiantes lo manejan, lo usan correctamente?

E: Creo que la implementación del RICE en general ha sido buena, o sea, hemos podido tratar cada una de las partes del modelo. Los estudiantes suelen utilizarlo, pero hay algunos que es necesario que se declare en el ejercicio que se está usando para que ellos lo recuerden y lo utilicen. No podría decir que todos tienen como automáticamente en su cabeza el pensamiento de, voy a usar el RICE en esta pregunta, pero la mayoría me atrevería a decir que lo deberían estar usando.

I: Dale. En relación con eso, mira, te comparto algunas cifras. El 56% dice que le es indiferente y solo un 28% señala que los ayuda a ordenar sus ideas. En relación con eso ¿tú le ves alguna utilidad?

E: Sí, creo que, pese a que los chicos no se conecten con la metodología, sí les es útil y eso yo creo que se puede ver también en los resultados que tenemos en las evaluaciones. Ellos, creo yo, es mi sentir, no he indagado en ese aspecto, pero siento que ellos, muchos de los ejercicios y cosas que nosotros hacemos dentro de la asignatura, lo ven como un ejercicio dentro del colegio, entonces tienden a despegarse emocionalmente de la utilidad, por ejemplo, que pueden darle a alguna de las técnicas. Lo ven como un ejercicio para una materia.

I: Dale, entiendo. Mira, ya un poco cambiando de línea, que eso era como lo más cuadrado que teníamos dentro de las preguntas, te quería compartir lo siguiente. Mira, el 56% plantean que

cuando tienen dudas prefieren responderlas contigo. Y un 34% le pregunta a un compañero, y en menor medida, 10%, internet. Estas cifras igual revelan de alguna forma cierta dependencia de parte de los estudiantes hacia ti. ¿A qué crees que se deben estas cifras?

E: Wow, no me había enfrentado nunca a este tipo de cifras, me sorprende un poco escucharlas. Creo que se debe a que el rigor del colegio también es alto, entonces, ellos prefieren salir de la duda o de los posibles inconvenientes que tengan en pos del rendir. Yo creo que eso puede estar explicando que una gran mayoría tenga como una profe de dependencia. Eso es lo que entiendo de la cifra, un poco que tenga una “profedependencia”. Ahora, lo veo también de manera positiva porque en el fondo también eso implica que me validan como figura dentro del aula, aunque ahí hay que mediar entre recurrir al profesor o poder recurrir a un compañero, quizás, o ellos mismos resolver el ejercicio.

I: Y sobre esto último que señalas tú, por ejemplo, dentro de la dinámica de clases, ¿se dan espacios de trabajo colaborativo de modo que el profesor quizás actúe más bien como moderador y que ellos tomen un poco más de protagonismo?

E: Usualmente, y de hecho eso es lo que también implica que ellos me consulten mucho, porque en la medida en que yo los hago interactuar, el feedback que se dan entre ellos para resolver ciertas preguntas, crear textos, etc. Muchas veces me llaman a mí para que yo les dé como la opinión de cuál de los dos es un camino más válido para el ejercicio, por ejemplo, pero mucho del feedback, o sea, muchas de las dinámicas que hacemos en clases implican que en ciertos momentos ellos tengan que trabajar o con uno o más compañeros o compartir su trabajo o mirar el trabajo de otro compañero. Entonces, también sean esa oportunidad.

I: Dale, entiendo. O sea, en el fondo el profesor, ya estamos pensando como en un camino final y que antes trabajaron en conjunto y después llegaron ya, como para cerrar, a consultarte.

E: Muchas veces sucede eso. Ahora, hay veces en que en el inicio del ejercicio, muy muy en pañales el ejercicio, no entendieron nada y me llaman, que también siento que también ocurre. Pero creo que está más orientado a lo que tú justamente comentabas, que ellos ya cuando tomaron un camino en un cierto ejercicio o quieren tomar un rumbo determinado, me llaman para confirmar que lo que están haciendo va por buen camino.

I: Dale, entiendo. Mira, en total la encuesta de los tres primeros medios fueron 50 estudiantes los que la respondieron. Y de acá hay dos aspectos que te quiero compartir que tienen que ver

un poco con el dominio de la competencia escrita. 18 de 50 señalan tener un dominio regular en ortografía puntual; y 21 de 50, que dominan poco la ortografía acentual; ya los otros indicadores eran ortografía literal, redacción y contenido, que esos estuvieron bastante altos. Pero, claro, llama la atención esta baja cantidad de estudiantes en ortografía puntual y en acentual. ¿Concuerdas con las impresiones de los chicos?

E: Sí, o sea, también la autopercepción de ellos es muy negativa hacia ellos mismos, entonces, siento que se vieron un poco más abajo de lo que realmente están, pero sí, es un tema que les cuesta mucho, les cuesta predisponerse también a cuando hemos hecho alguna, que no han sido muchas, debo aclararlo, de acuerdo digamos al ritmo del colegio, cuando no hemos detenido a ver un aspecto ortográfico, la predisposición de ellos es igual a decir como “ya, pero esto profe no lo voy a aprender, porque no lo aprendí mucho tiempo antes”. He escuchado de esos comentarios entonces siento que ellos tienen como una autoconcepción bastante negativa perdón, no autoconcepto, bastante negativo de sus conocimientos de ortografía entonces si me hace sentido porque efectivamente su ortografía en los aspectos que tú me mencionaste no es necesariamente un aspecto fuerte, pero creo que ellos igual “se tiran un poco más para abajo”, como se dice, con respecto a sus capacidades.

I: Si bien señalas esto del tiempo, ¿de qué forma, por ejemplo, se pueden trabajar quizá estos aspectos, en la dinámica de clases?

E: Nosotros no trabajamos constantemente en las evaluaciones formativas, ya sea, digamos dedicando una prueba, o sea una evaluación formativa como tal en un módulo que tiene un ejercicio de escritura, o dentro de los mismos ejercicios de clase, ha habido momentos en que en esta revisión de trabajos que te comentaba antes, de forma colaborativa, pasa por un proceso de revisión de ortografía o también feedback en el momento en que yo estoy haciendo un paseo por la sala, digamos, y estoy monitoreando el trabajo de mi estudiante, yo les voy diciendo cómo es con la ortografía, mira, fijate acá, etcétera. Más que nada en eso, o sea, en momentos en donde estamos, ya sea en un ejercicio o en una evaluación formativa, se han dado instancias de conversación al respecto.

I: Dale. Mira, cambiando un poco de tema y en trato a un tipo de texto ya más bien específico. En el cuestionario, ellos tuvieron que responder respecto de la redacción, de la confección de textos de tipo argumentativo. Acá tenían preguntas sobre cómo percibían el planteamiento de

la tesis, si era sencillo o no, por ejemplo, el desarrollo de argumentos, búsqueda de fuentes, redactar una introducción, una conclusión, en fin. Las preguntas acá apuntaron a que en realidad es un tipo de texto que les resulta fácil. Lo más llamativo a lo mejor pudo haber sido el planteamiento de la tesis, donde 19 dijeron que “ni difícil ni sencillo” y 22, “sencillo”. Todas las demás categorías, todas las demás preguntas quedaron en “sencillo”. Respecto a eso, que uno igual sabe que texto argumentativo es lo más complejo de crear, ¿concuerdas con esta impresión de que en realidad les es fácil escribir textos de tipo argumentativo?

E: Ehh , o sea, concuerdo con que ellos consideran que es fácil porque tienen buena capacidad argumentativa. Entonces, ellos saben y tienen una idea bastante definida en su cabeza, pero en el momento de la escritura, ahí es donde estoy en desacuerdo con ello. Siento que hay ciertas cosas, conectores, marcadores y ordenadores discursivos que les serían súper útiles para conectar sus ideas y plasmarlas de acuerdo a lo que es el formato argumentativo, ahí es donde hay un trabajo bastante fuerte que hacer porque no es algo que ellos manejen en general. Hay ciertos estudiantes que efectivamente logran plasmar su tesis cumpliendo con los requerimientos ya sea del mismo texto o de la evaluación que están rindiendo, pero yo no me atrevería a decir que es algo sencillo. Muchas veces me he encontrado con trabajos que efectivamente tienen una tesis con la cual se puede trabajar, pero no es algo que ellos logren elaborar a la primera.

I: Dale, mira, porque concretamente 27 de 50 señalan que les es “fácil” desarrollar argumentos, y después 11 de 50, “muy sencillo”, muy fácil. Esos son los números.

E: Ahí es donde yo creo que ellos sobreestiman, o sea, no sobreestiman, tienen una buena confianza porque saben construir argumentos. O sea, si te pones a discutir con ellos en clase, a hablar con algo, o ellos te están reclamando en una evaluación de comprensión lectora, por ejemplo, tienen muy buenos argumentos, o sea, saben construirlos, pero al momento de pasar un texto formal y hacer las adecuaciones necesarias para construir el argumento, cumplir con, quizás, las partes del argumento, ahí es donde hay un trabajo todavía grande por recorrer.

I: Dale. Mira lo otro, tenían una pregunta respecto de qué actividades de feedback realizan post entrega de alguna producción escrita y acá, por ejemplo, el 54% señala que una de las actividades que más realizan es la revisión de respuestas ejemplares. Luego de eso, revisión entre pares, que se condice también con lo que me has comentado anteriormente, 42%, que son actividades que

realizan. Y acá, por ejemplo, llama la atención quizás una cifra bajita del 16% en relación con ejercicios de reescritura. Y en relación con este aspecto, concretamente, ¿por qué no es una práctica más utilizada?

E: Más que nada, al menos en este periodo que yo los he tenido, es porque el fuerte de los errores logró ser resuelto, digamos, a través de la revisión entre pares. Lo que pasa es que nosotros trabajamos mucho la parte de planificación del texto. Entonces, al momento de llegar a la escritura, efectivamente, ellos tienen una base súper fuerte. Entonces, nos hemos enfocado mucho en lo que es la planificación de texto, en dar clases para hacer el feedback tanto de mi persona hacia ellos como entre ellos. Entonces, los ejercicios de reescritura efectivamente son pocos, porque no es tan necesario realizar la reescritura habiendo tenido una buena base antes.

I: Entiendo. ¿Qué hacen de manera concreta cuando trabajan la revisión entre pares?

E: Hasta ahora lo que hemos hecho es trabajar de acuerdo a una pauta de revisión, una pauta de cotejo, por ejemplo, en donde vamos... hay dos partes. Una parte que es netamente que el estudiante pueda mirar esta pauta de cotejo y decir cuándo está presente o ausente sin incorporar correcciones o hacer comentarios, y otra parte en donde efectivamente se hacen comentarios al respecto de acuerdo a ciertos criterios. Entonces, lo primero siento que da una buena sensación de apropiación del texto por parte del estudiante revisor y que tengan una conversación, digamos, respecto a la revisión del texto, por ejemplo, antes de hacer estos comentarios escritos y dejárselos en la revisión, ellos, a través de la pauta, le comentan al otro estudiante, como, “yo te puse esto, ¿por qué pasa esto otro”, etcétera. Entonces, después, cuando el estudiante va a reescribir, tiene esta pauta que puede complementar con el comentario de su compañero o compañera, y ha podido incorporar esos cambios en su texto. Y a partir de los otros comentarios que quizás el estudiante dejó en el mismo texto o en la rúbrica que uno como profesor les otorgó, también les ha ayudado bastante en esa dinámica. Entonces, hemos utilizado esos dos espacios principalmente en evaluaciones más, digamos, de carácter formativo para llegar a una sumativa. En ejercicios de clase, la revisión entre pares es, digamos, comparar la respuesta de compañeros con una respuesta ejemplar.

I: Ya. La rúbrica que usan para... o esta pauta de cotejo que utilizan es la misma que empleas tú?

E: Sí, eh, la mayoría de las veces tratamos de que, bueno, para resguardar, digamos, la confiabilidad del instrumento y, digamos, sus características, trato siempre que la pauta sea

igual, lo más igual a la evaluación final posible. Ahora, por supuesto, dentro del trayecto, nosotros nos vamos dando cuenta como equipo docente, porque yo también trabajo, bueno, tú sabrás más que nadie, trabajo con mi colega de la otra sede, entonces, nos vamos dando cuenta que algún criterio quizás no funciona tanto, nosotros le declaramos a los estudiantes que este criterio va a sufrir tales modificaciones y a veces se elimina, pero no solemos incluir ninguno extra que no hayamos empezado a trabajar desde un inicio.

I: Mira, otra de las preguntas tenía que ver con la relación justamente, o sea, bueno, el objetivo de esta intervención es justamente poder trabajar la parte escrita, cómo se puede reforzar, potenciar, y acá una de las preguntas tenía que ver con, justamente, ya súper personal, de cómo cada uno podría mejorarla en clases. Tenemos que “trabajando solo, pero preguntándole al profesor cada vez que tenga dudas”, 46%; “trabajando en equipo”, 36%; “trabajando solo”, 18%. Entonces, acá pasa nuevamente lo que a lo mejor comentabas tú al principio como esta cosa más quizás académica o más desde la nota, desde esa seguridad quizás de preguntarle al profesor. Entonces, ehh, ¿cómo crees que se podría potenciar la escritura al tiempo que se refuerce la autonomía? Porque nuevamente se ve esa dependencia hacia el profesor.

E: Creo que trabajando... yo creo que mis estudiantes tienen un muy buen manejo de varias herramientas, pero ellos no tienen tanta conciencia, quizás, porque no las han trabajado como “materia como tal”, por así decirlo. Tengo esa sensación. Ellos sienten que es un trabajo distinto al conocimiento que ellos puedan ir adquiriendo. Ellos, no sé, si tienen la noción de habilidad dentro de ese, de ese... de esa noción de escritura que ellos tienen, entonces, creo que una de las formas que yo puedo hacer para ir fomentando la autonomía es, efectivamente, dentro de esta, quizás, cuando me pidan ayuda, digamos, yo lo que suelo hacer es “devolverles la pregunta” y hacer que ellos logren resolver el problema. Ahora, cómo sacarme totalmente de la ecuación, quizás es, eventualmente, decir que ellos traten de resolver o generar algún mecanismo que les permita a ellos... quizás algún documento que les permita a ellos ir teniendo este conocimiento para ir mejorando eso. Pero, en el fondo, ir de apoco equilibrando mi intervención con el trabajo autónomo, en el fondo. Es casi como una práctica independiente; ahí yo no intervengo; intervengo en ciertas partes del proceso.

I: Dale, entiendo. La última pregunta, profesor. Esta ya era de síntesis para los chicos, que era, básicamente, cómo evaluaban la calidad de su escritura. “Regular”, 42%; “buena”, 40. Ahí se

fueron, básicamente, las cifras. ¿Sientes que esta percepción sobre la calidad de su escritura se condice con sus resultados académicos?

E: Sí, eh, sí, me hace sentido, por lo mismo que te comentaba en el inicio: siento que muchos de ellos “se tiran mucho más pa’ abajo de lo que realmente saben hacer y de sus conocimientos de ortografía, escritura, etc. Ehh, pero, una vez que ellos encuentran un camino que seguir, saben llevarlo muy bien, entonces... y eso me ha pasado con los ejercicios de escritura que hemos tenido, o sea, después de... salvo ciertos casos particulares, después de haber resuelto ciertas dudas, ellos toman un ritmo, toman un camino, y logran construir un buen texto... logran construir un texto que a ellos mismos les hace sentido, o sea, no solo cumpliendo con las actividades de clase, sino que... como que, no sé, les da un orgullo haber llegado al nivel que nosotros les estábamos pidiendo como equipo docente.

I: Dale, perfecto. Profesor, eso sería... para compartir un poco los resultados de este cuestionario y poder indagar en algunos aspectos. Voy a dejar de grabar ahora.

ANEXO 4 Pruebas del colegio, rendidas por los estudiantes de primero medio durante el primer semestre de 2023.

PRUEBA 1:

EVALUACIÓN FORMATIVA 1

UNIDAD 1: LA LIBERTAD COMO TEMA LITERARIO

Nombre:	Curso: 9°	Fecha:
Puntaje obtenido/máximo: ____/ 30 pts.	Porcentaje logro:	

INSTRUCCIONES:

- A) Esta evaluación consta de quince preguntas de selección múltiple (15 pts.) y una pregunta de desarrollo (15 pts.)
- B) **Lee** con atención los textos incluidos en esta evaluación.
- C) **Aplica** estrategias concretas durante la lectura y en la resolución de las respuestas.
- D) **Anota** el número de la pregunta al lado de la marca textual que justifica la alternativa que seleccionaste.
- E) **Selecciona** con claridad tu respuesta, utilizando lápiz pasta (no se aceptarán correcciones de ningún tipo).
- F) Para la pregunta de desarrollo, considera siempre la aplicación del protocolo de ortografía.

I. Selección múltiple

LECTURA 1

(Preguntas 1 a 7)

Los Nadies

Eduardo Galeano

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
 y sueñan los nadies con salir de pobres,
 que algún mágico día
 llueva de pronto la buena suerte,
 que llueva a **cántaros** la buena suerte;
 pero la buena suerte no llueve ayer,
 ni hoy, ni mañana, ni nunca,
 ni en llovizna cae del cielo la buena suerte.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneros,
corriendo la liebre, muriendo la vida,
jodidos los nadies, jodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino **dialectos**.
Que no practican religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no aplican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal,
sino en la **crónica roja** de la prensa local.
Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los nada,
los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.
Los nadies: los hijos de nadie...
Los nadies: los dueños de nada,
jodidos, jodidos, jodidos, jodidos...

Vocabulario:

Cántaros: Gran vasija para contener y transportar líquidos. “Llover a cántaros” quiere decir, entonces, que llueve con fuerza y en gran cantidad”.

Dialectos: Lenguaje que se habla en un territorio específico, o bien, lenguaje que deriva de una lengua mayor.

Crónica roja: Expresión referida a textos periodísticos que informan de hechos de sangre, muertes, golpes y, en general, toda forma de violencia.

1. ¿Cuál de las siguientes opciones sintetiza mejor el contenido de la primera estrofa?
 - A) Las pulgas tienen muy mala suerte.
 - B) La vida no es justa para los nadies.
 - C) Los sueños de mejor suerte no suelen cumplirse.
 - D) Los pobres aspiran a ser ricos y las pulgas, a tener perros.
2. Según el hablante lírico, ¿cuál es el destino último de los nadies?
 - A) Estar jodidos.
 - B) No tener nada propio.
 - C) Ser siempre soñadores.
 - D) Siempre morir por una bala más barata que sus vidas.

3. Relee los siguientes versos del poema:

“Que no figuran en la historia universal
sino en la crónica roja de la prensa local”

¿A qué se refiere el emisor con el verso “no figuran en la historia universal”? A que

- A) son seres que mantienen un bajo perfil.
- B) los nadies no tienen relevancia para la sociedad.
- C) solo la prensa centra su atención en los nadies.
- D) los nadies son personas que no les interesa ser famosas.

4. La actitud del hablante hacia los nadies es de

- A) rechazo, pues considera que los nadies son seres inferiores.
- B) aciago, porque lamenta la situación que viven día a día los nadies.
- C) pesimismo, porque termina señalando que los nadies están jodidos.
- D) crítica, dado que piensa que los nadies deben cambiar su forma de vivir.

5. A partir de la lectura, es posible afirmar que el hablante cree que los nadies son

- A) suertudos.
- B) seres inservibles.
- C) personas malignas.
- D) seres desafortunados.

6. El verso “Que no tienen nombre, sino número” significa que los nadies

- A) viven en el anonimato.
- B) no pueden ser identificados.
- C) no son aceptados por la sociedad.
- D) son cifras, pues carecen de identidad.

7. A partir de las palabras del hablante es posible deducir que la sociedad

- A) ataca a los nadies.
- B) no admite la buena suerte.
- C) es cruel e injusta hacia los nadies.
- D) despoja de lo poco que tienen a los nadies.

La tía Chila
Ángeles Mastretta

La tía Chila estuvo casada con un señor al que abandonó, para escándalo de toda la ciudad, tras siete años de vida en común. Sin darle explicaciones a nadie. Un día como cualquier otro, la tía Chila levantó a sus cuatro hijos y se los llevó a vivir en la casa que con tan buen tino le había heredado la abuela.

Era una mujer trabajadora que llevaba suficientes años **zurciendo** calcetines y **guisando fabada**, de modo que poner una fábrica de ropa y venderla en grandes cantidades no le costó más esfuerzo que el que había hecho siempre. Llegó a ser proveedora de las dos tiendas más importantes del país. No se dejaba regatear, y viajaba una vez al año a Roma y París para buscar ideas y librarse de la rutina.

La gente no estaba muy de acuerdo con su comportamiento. Nadie entendía cómo había sido capaz de abandonar a un hombre que en los puros ojos tenía la bondad reflejada. ¿En qué pudo haberla molestado aquel señor tan amable que besaba la mano de las mujeres y se inclinaba afectuoso ante cualquier hombre de bien?

—Lo que pasa es que es una **cuzca** —decían algunos.

—Irresponsable —decían otros.

—Lagartija —cerraban un ojo. —Mira que dejar a un hombre que no te ha dado un solo motivo de queja.

Pero la tía Chila vivía **de prisa** y sin alegar, como si no supiera, como si no se diera cuenta de que hasta en la intimidad del salón de belleza había quienes no se ponían de acuerdo con su extraño comportamiento.

Justo estaba en el salón de belleza, rodeada de mujeres que extendían las manos para que les pintaran las uñas, las cabezas para que les enredaran los **chinos**, los ojos para que les cepillaran las pestañas, cuando entró con una pistola en la mano el marido de Consuelito Salazar. Dando de gritos se fue sobre su mujer y la pescó de la melena para **zangolotearla** como al badajo de una campana, echando insultos y contando sus celos, **reprochando la fondonguez** y maldiciendo a su familia política, todo con tal ferocidad, que las tranquilas mujeres corrieron a esconderse tras los secadores y dejaron sola a Consuelito, que lloraba suave y aterradoramente, presa de la tormenta de su marido.

Fue entonces cuando, agitando sus uñas recién pintadas, salió de un rincón la tía Chila.

—Usted se larga de aquí —le dijo al hombre, acercándose a él como si toda su vida se la hubiera pasado desarmando vaqueros en las cantinas—. Usted no asusta a nadie con sus gritos. Cobarde, hijo de la chingada. Ya estamos hartas. Ya no tenemos miedo. Deme la pistola si es tan hombre. Valiente hombre valiente. Si tiene algo que arreglar con su señora diríjase a mí, que soy su



representante. ¿Está usted celoso? ¿De quién está celoso? ¿De los tres niños que Consuelo se pasa contemplando? ¿De las veinte **cazuelas** entre las que vive? ¿De sus agujas de tejer, de su bata de casa? Esta pobre Consuelito que no ve más allá de sus narices, que se dedica a **consecuentar** sus necesidades, a esta le viene usted a hacer un escándalo aquí, donde todas vamos a chillar como ratones asustados. Ni lo sueñe, berrinches a otra parte. **Hilo de aquí:** hilo, hilo, hilo —dijo la tía Chila tronando los dedos y **arrimándose** al hombre aquel, que se había puesto morado de rabia y que ya sin pistola estuvo a punto de provocar en el salón un ataque de risa—. Hasta nunca, señor —remató la tía Chila—. Y si necesita comprensión, vaya a buscar a mi marido. Con suerte y hasta logra que también de usted se compadezca toda la ciudad.

Lo llevó hacia la puerta dándole empujones y cuando lo puso en la banqueta cerró con triple llave.

—Cabrones estos —oyeron decir, casi para sí, a la tía Chila.

Un aplauso la recibió de regreso y ella hizo una larga caravana.

—Por fin lo dije —murmuró después.

—Así que a ti también... —dijo Consuelito.

—Una vez —contestó Chila, con un gesto de vergüenza.

Del salón de Inesita salió la noticia rápida y generosa como el olor a pan. Y nadie volvió a hablar mal de la tía Chila Huerta porque hubo siempre alguien, o una amiga de la amiga de alguien, que estuvo en el salón de belleza aquella mañana, dispuesta a impedirlo.

Vocabulario:

Zurciendo: Cocer, remendar o unir con hilo un textil roto.

Guisando: Preparar un plato de comida, semejante a un guiso.

Fabada: Plato de comida, guiso.

Cuzca: Persona coqueta.

De prisa: Apresurado, apurado.

Chinos: Rulos o rizos del cabello.

Zangolotearla: Mover o sacudir con fuerza e intensidad a otra persona.

Reprochando: Reclamar, alegar.

Fondonguez: Estado en que una persona se torna perezosa y descuidada en su apariencia o en el arreglo y aseo de su casa.

Cazuelas: Casas.

Consecuentar: Consentir, hacer caso, acatar.

Hilo de aquí: Expresión equivalente a “fuera de aquí”.

Arrimándose: Acercarse a una persona buscando protección.

8. Otro título adecuado para el texto sería
- A) “Una mujer indomable”.
 - B) “Alzar la voz ante la injusticia”.
 - C) “Incidente en el salón de belleza”.
 - D) “El abandono de hombres buenos”.

Relee el siguiente fragmento:

“Si tiene algo que arreglar con su señora diríjase a mí, que soy su representante. ¿Está usted celoso? ¿De quién está celoso? ¿De los tres niños que Consuelo se pasa contemplando? ¿De las veinte cazuelas entre las que vive? ¿De sus agujas de tejer, de su bata de casa?”

9. ¿Qué visión de sociedad se infiere a partir del fragmento anterior?
- A) Machista, por asignarle a la mujer las labores del hogar.
 - B) Injusta, porque no todos tienen la oportunidad de vivir entre veinte cazuelas.
 - C) Capitalista, porque establece la figura del marido como único proveedor económico.
 - D) Utópica, porque refleja un mundo perfecto, pero imposible de sostener en el tiempo.
10. ¿A qué se refiere el narrador cuando compara la noticia con el “olor a pan”? A que la noticia
- A) cuando es chismosa, es tan atractiva como el pan recién horneado en el horno.
 - B) debe causar la misma tentación que produce comerse un trozo de pan al desayuno.
 - C) se esparció rápidamente y a todos lados, al igual como lo hace el olor del pan.
 - D) no pudo mantenerse en secreto, tal como resulta imposible esconder el olor del pan.
11. ¿Cuál de las siguientes opciones sintetiza de mejor forma el contenido del primer párrafo?
- A) Una mujer se lleva a su familia a vivir lejos.
 - B) La tía Chila es una mujer que sufrió violencia intrafamiliar.
 - C) Una nieta recibe de herencia una casa a la que lleva a su familia.
 - D) Chila abandona a su marido, llevándose a sus hijos a la casa de su abuela.
12. Sobre la tía Chila es posible afirmar que
- A) odiaba a todos los hombres.
 - B) es una mujer de personalidad fuerte.
 - C) se muestra como una persona tímida.
 - D) enfrenta cualquier situación sin inmutarse.

13. ¿Cuál era el trabajo de la tía Chila?
- A) Espantar maridos.
 - B) Vender productos de belleza.
 - C) Limpiar el piso de un salón de belleza.
 - D) Confeccionar ropa y dedicarse a la moda.
14. ¿Cuál es la **opinión inicial** que tiene la ciudad sobre la tía Chila?
- A) No creía que ella hubiese actuado correctamente.
 - B) La rechazó producto del maltrato hacia su esposo.
 - C) No comprendía cómo había traicionado a un hombre bueno.
 - D) Empatiza con la tía Chila al enterarse de la violencia que sufrió.
15. ¿Cómo se resuelve el conflicto con el esposo de Consuelito?
- A) La tía Chila le quita la pistola.
 - B) Es echado del lugar por Consuelito.
 - C) Es acusado de cobarde por la tía Chila.
 - D) Las mujeres en el salón lo insultan y echan.

II. Desarrollo

Relee el siguiente fragmento del cuento “La tía Chila” de Ángeles Mastretta y responde la pregunta que se presenta al final:

“La gente no estaba muy de acuerdo con su comportamiento. Nadie entendía cómo había sido capaz de abandonar a un hombre que en los puros ojos tenía la bondad reflejada. ¿En qué pudo haberla molestado aquel señor tan amable que besaba la mano de las mujeres y se inclinaba afectuoso ante cualquier hombre de bien?”

Considerando el fragmento anterior, responde:

¿Cuál es su importancia para el desarrollo de la historia? Incluye en tu respuesta:

- A) El conflicto del relato (escrito de forma explícita).
- B) **Dos citas** que justifiquen tu respuesta.

*En el caso de no escribir en el espacio asignado para la respuesta o no cumplir con ninguno de los criterios, el puntaje será 0.

Rúbrica pregunta de desarrollo

Criterios	Logrado (4 pts)	Medianamente logrado (3 pts)	Por lograr (2 pts)	No logrado (1 pts)	No visto (0 pts)
Estructura de la respuesta	La respuesta del estudiante contiene: -Una explicación del conflicto central de la historia. - Una explicación del aporte del fragmento para el desarrollo o comprensión del conflicto de la historia. - Dos citas que respalden la respuesta. Adicionalmente, la respuesta se encuentra explicada con detalle, favoreciendo la comprensión de las ideas.	La respuesta contiene todos los elementos solicitados. Sin embargo, posee solo una cita, o bien, la respuesta se encuentra explicada de manera general.	La respuesta contiene dos de los elementos solicitados.	La respuesta contiene uno de los elementos solicitados.	No responde.
Aporte del fragmento	La respuesta contiene una explicación del aporte del fragmento para el desarrollo o comprensión del conflicto/historia coherente con el sentido del relato, es decir, se evidencia una relación directa entre ambos elementos.	La respuesta contiene una explicación del aporte del fragmento para el desarrollo o comprensión del conflicto/historia. Sin embargo, la relación es descrita de manera general.	La respuesta contiene una explicación del aporte del fragmento para el desarrollo o comprensión del conflicto/historia. Sin embargo, no se evidencia una relación directa entre ambos elementos.	La respuesta contiene una explicación del aporte del fragmento que no se relaciona con de manera coherente con el conflicto/historia narrada.	No responde.

Uso de citas	La respuesta contiene dos citas pertinentes, que permiten respaldar la respuesta. Además, la relación entre las citas y la respuesta se encuentra debidamente explicada.	La respuesta contiene dos citas pertinentes, que permiten respaldar la respuesta. Sin embargo, no se detalla su relación.	La respuesta contiene dos citas, pero solo una es pertinente y permite respaldar la respuesta.	La respuesta contiene citas que no se relacionan de manera directa con la respuesta.	No responde.
Extensión		La respuesta cumple con una extensión mínima de 6 líneas y máxima de 10.		La respuesta no cumple con los criterios de extensión solicitados.	No responde.

PRUEBA 2:

UNIT ASSESSMENT 1
LA LIBERTAD COMO TEMA LITERARIO

Nombre:	Curso: 9°	Fecha:
Puntaje obtenido/máximo: ____ / 36 pts.	Nota:	

INSTRUCCIONES:

- A) Esta evaluación consta de 22 preguntas de selección múltiple (22 pts.) y 1 pregunta de desarrollo (14 pts.)
- B) Lee con atención los textos incluidos en esta evaluación.
- C) Aplica estrategias concretas durante la lectura y en la resolución de las preguntas.
- D) Selecciona con claridad la respuesta y marca con lápiz pasta (no se aceptarán correcciones de ningún tipo).
- E) Para la pregunta de desarrollo, **considera siempre la aplicación del protocolo de ortografía.** Cada 3 errores ortográficos, se descuenta una décima en tu calificación.

I. Selección múltiple

LECTURA 1 (Preguntas 1 a 10)

Incidente en una zapatería

Isaac Asimov

La parte interior de la tienda se encontraba más vacía que la calle, afuera. El gerente, con previsión **encomiable**, había ordenado que se elevara la barrera de fuerza desde muy al principio, impidiendo que perturbadores potenciales penetrasen en el establecimiento. También servía para que los protagonistas de la discusión no escapasen, aunque eso era de menor importancia. Baley pasó por la puerta de fuerza empleando su neutralizador de funcionario policial. Cuando menos se lo esperaba se percató de que R. Daneel le seguía. El robot se guardaba en el bolsillo su propio neutralizador, muy delgado, mucho más pequeño y más eficaz que el modelo oficial de la policía.

El gerente corrió hacia ellos de inmediato, elevando la voz al hablar:

—Oficiales, mis dependientes me los asignó la ciudad. Estoy totalmente en mis derechos.

Tres robots permanecían en pie en la parte posterior de la tienda. Seis mujeres, también en pie, se alineaban junto a la puerta de fuerza.

—Muy bien, ahora —ordenó Baley con sequedad—. ¿Qué pasa aquí? ¿Por qué todo ese trastorno?

Una de las mujeres chilló molestísima:

—Vine aquí a comprar zapatos. ¿Por qué no me puede atender un dependiente como es debido? ¿No soy acaso respetable?

El rojo encendido de su semblante encolerizado ocultaba de modo imperfecto la exageración del maquillaje.

—La atenderé yo mismo, si es necesario —explicó el gerente—. Pero no me es posible dedicarme a todas al mismo tiempo, oficial. No hay nada de malo con mis empleados. Tengo en mi poder sus tarjetas específicas y sus talones de garantía...

—Tarjetas específicas —gritó la mujer. Luego se echó a reír y se volvió hacia las demás—:

¡Escuchad! No son hombres ni son empleados. ¡Son robots! Y les roban el trabajo a los hombres. Por eso el Gobierno los protege siempre. Trabajan por nada, y, con motivo de eso, las familias se ven obligadas a vivir en los **arrabales** y a comer cruda la pasta de levadura. Si yo mandara, destruiríamos a todos los robots. ¡Se lo aseguro!

Las otras hablaban **farfullando**, confusas, y como fondo se oía el tumulto creciente de la muchedumbre al otro lado de la puerta.

Baley era consciente de que R. Daneel Olivaw estaba allí. Miró a los dependientes. Eran de manufactura terrestre, y del modelo más barato. Inofensivos por sí mismos, como grupo eran terriblemente peligrosos.

Baley se preguntaba si R. Daneel no estaría capacitado para reemplazar a un individuo ordinario, de la secreta, C-5. Hasta lograba distinguir los arrabales, mientras pensaba en eso. Recordaba con precisión a su padre.

Su padre había sido físico nuclear. Se produjo un accidente en la planta de energía, y su padre hubo de soportar la culpa. Lo desclasificaron. Baley ignoraba los detalles; todo eso sucedió cuando tenía un año.

Pero sí recordaba su niñez. No se acordaba de su madre para nada, porque no sobrevivió largo tiempo. Del padre sí, y muy bien: un hombre deshecho, melancólico y perdido, que hablaba en ocasiones de su pasado con frases roncadas y entrecortadas. Murió, todavía desclasificado, cuando Lije contaba ocho años de edad. El joven Baley y sus dos hermanas mayores se cambiaron al orfanato, pues el hermano de su madre, el tío Boris, se encontraba demasiado pobre de por sí para impedirlo. Y fue muy duro ingresar en la escuela careciendo de privilegios para facilitar el camino.

Y ahora se encontraba en medio de un tumulto creciente dispuesto a golpear y dominar a unos seres que únicamente temían la desclasificación, tal como le ocurría a él mismo.

Sin levantar la voz, se dirigió a la mujer que ya había hablado:

—No provoque problemas, señora. Los dependientes no le hacen a usted ningún daño.

—Claro que no —vociferó la mujer—. Ni tampoco lo voy a permitir. No quiero que me toquen con sus fríos dedos grasientos. Vine aquí para ser tratada como un ser humano. Como ciudadana, me asiste el derecho de que me atiendan seres humanos. Y además hay un par de chiquillos que me esperan para cenar.

Asimov, Isaac (1985). *Bóvedas de acero*. (Fragmento) Orbis.

Vocabulario:

Encomiable: Digno de alabanza.

Arrabales: Barrios fuera del recinto donde pertenecen.

Farfullando: Hablando muy deprisa y atropelladamente.

1. Del último diálogo de la mujer es posible deducir que
 - A) era una persona que no confiaba en los dependientes.
 - B) rechazaba firmemente a los robots y favorecía a los humanos.
 - C) estaba preocupada por llegar a la cita con un par de chiquillos.
 - D) tenía temor de lo que podría pasar si la atendían seres humanos.



2. A partir de la información del texto es posible determinar que los dependientes son

- A) seres humanos de clase baja.
- B) robots que atendían en la tienda.
- C) ciudadanos comunes y corrientes.
- D) personas mal vistas por la sociedad.

3. ¿Por qué motivo Baley defiende a los dependientes? Porque

- A) empatiza con los motivos de las señoras.
- B) son seres que merecen respeto.
- C) le recuerdan a su difunto padre.
- D) se sintió identificado con ellos.

4. Para la multitud de mujeres, ¿qué significa ser atendido por un robot?

- A) Ensuciarse con grasa.
- B) Consumir pasta de levadura.
- C) Darle la razón a las autoridades.
- D) Denigrar a quien es atendido por ellos.

5. El propósito comunicativo del texto leído es

- A) narrar un problema en una tienda de zapatos.
- B) informar sobre el rechazo social de las mujeres hacia los robots.
- C) contar el incidente que ocurrió con Baley como gerente de la tienda.
- D) describir los problemas que sufre una zapatería por el abuso de poder.

6. En general, la actitud de las mujeres hacia los robots es de

- A) rechazo, porque los robots ocupan puestos de trabajo y trabajan gratis.
- B) crítica, con motivo de la falta de comida y vivienda que generan los robots.
- C) preocupación, porque son favorecidos por el gobierno y las autoridades.
- D) desinterés, ya que no les molesta tener robots en las tiendas mientras las atienda un ser humano.

7. A partir de lo relatado sobre la familia de Baley, ¿cuál de las siguientes afirmaciones sobre Baley es FALSA?

- A) Ambos padres fallecieron.
- B) No se acordaba de su madre para nada.
- C) El padre falleció por la culpa que le generó el accidente nuclear.
- D) Su tío Boris no tenía los recursos económicos para mantener a la familia.

8. ¿Cómo entra Baley a la zapatería?

- A) Hablando con el gerente.
- B) Con ayuda de R. Daneel Olivaw.
- C) Gracias a uno de los robots de la tienda.
- D) Utilizando su neutralizador de funcionario.

9. Es correcto afirmar sobre el gerente que

- A) es Baley.
- B) defiende a sus empleados.
- C) está de acuerdo con las señoras.
- D) culpa a la ciudad por obligarle a contratar dependientes.

10. Según la información contenida en el texto, ¿a qué se dedica Baley?

- A) Pertenece a la policía.
- B) Es el gerente de la tienda.
- C) Es uno de los dependientes.
- D) Se dedica a la física nuclear, como su padre.

LECTURA 2 (Preguntas 11 a 18)

Tan amigos Mario Benedetti

-Bruto calor -dijo el mozo.

Pareció que el tipo de azul iba a **aflojarse** la corbata, pero finalmente dejó caer el brazo hacia un costado. Luego, con ojos de siesta, examinó la calle a través del enorme cristal fijo.

-No hay derecho -dijo el mozo-. En pleno octubre y achicharrándonos.

-Oh, no es para tanto -dijo el de azul, sin énfasis.

-¿No? ¿Qué deja entonces para enero?

-Más calor. No se aflija.

Desde la calle, un hombre flaco, de sombrero, miró hacia adentro, formando pantalla con las manos para evitar el reflejo del ventanal. En cuanto lo reconoció, abrió la puerta y se acercó sonriendo.

El de azul no se dio por enterado hasta que el otro se le puso delante. Solo entonces le tendió la mano. El otro buscó, de una ojeada rápida, cuál de las cuatro sillas disponibles tenía el hueco que convenía mejor a su trasero. Después se sentó sin aflojar los músculos.

-¿Qué tal? -preguntó, todavía sonriendo.

-Como siempre -dijo el de azul.

Vino el mozo, resoplando, a tomar el pedido.

-Un café... livianito, por favor.

Durante un buen rato estuvieron callados mirando hacia afuera. Pasó, entre otras, una inquietante mujercita en blusa y el recién llegado se agitó en el asiento. Después sacudió la cabeza significativamente como buscando el comentario, pero el de azul no había sonreído.

-Lindo día para ser rico -dijo el otro.

-¿Por qué?

-Te echás en la cama, no pensás en nada, y a la tardecita, cuando vuelve el fresco, empezás otra vez a vivir.

-Depende -dijo el de azul.

-¿Eh?

-También se puede vivir así.

El mozo se acercó, dejó el café liviano, y se alejó.

-Tengo la patrona enferma, ¿sabés? -dijo el otro.

-¿Ah sí? ¿Qué tiene?

-No sé. Fiebre. Y le duelen los riñones.

-Hacela ver.

-Claro.

El de azul le hizo una seña al lustrador. Este escupió medio escarbadienes y se acercó silbando.

-Hace unos días que **andás de trompa** -dijo el otro.

-¿Sí?

-Yo sé que la cosa es conmigo, por eso vine.

El lustrador dejó de embetunar y miró desde abajo, con los dientes apretados, entornando los ojos.

-Lo que pasa es que vos **embalás** en seguida.

-¿De veras?

-Se te pone que un tipo estuvo mal y ya no hay quien te frene. ¿Vos qué sabés por qué lo hice?

-¿Por qué hiciste qué?

-¿Ves? Así no se puede. Ya estamos reunidos, ¿qué te parece si hablamos con franqueza?

-Bueno. Hablá.

Ambos miraban el zapato izquierdo que empezaba a brillar. El lustrador le dio el toque final y dobló cuidadosamente su trapito. «Son veinticinco», dijo. Recogió el peso, entregó el vuelto y se

fue silbando hacia otra mesa, mientras volvía a masticar la mitad del escarbadientes que había conservado entre las muelas.

-¿Te creés que no me doy cuenta? A vos se te ocurrió que yo le hablé al Viejo para dejarte mal.

-¿Y?

-No fue para eso, ¿sabés? Yo no soy tan cretino...

-¿No?

-Le hablé para defenderme. Todos decían que yo había entrado a la Gerencia antes de las nueve.

Todos decían que yo había visto el maldito papel.

-Eso es.

-Pero yo sabía que vos habías entrado más temprano.

Un chico roto y maloliente se acercó a ofrecer pastillas de menta. Ni siquiera le dijeron que no.

-El Viejo me llamó y me dijo que la cosa era grave, que alguien había **loreado**. Y que todos decían que yo había visto el papel antes de las nueve.

El de azul no dijo nada. Se recogió cuidadosamente el pantalón y cruzó la pierna.

- Yo no le dije que habías sido vos -siguió el otro, nervioso, como si estuviera a punto de echarse a correr, o a llorar-. Yo dije que habían estado antes que yo, nada más... Tenés que darte cuenta.

- Me doy cuenta.

- Yo tenía que defenderme. Si no me defiende, me echa. Vos bien sabés que no **anda con chiquitas**.

- Y hace bien.

- Chih, decís eso porque sos solo. Podés arriesgarte. Yo tengo mujer.

- Jodete.

El otro hizo ruido con el pocillo, como para borrar la ofensa. Miró hacia los costados, repentinamente pálido. Después, jadeante, desconcertado, levantó la cabeza.

- Tenés que comprender. Figúrate que yo sé demasiado bien que, si vos querés, me liquidás. Tenés cómo hacerlo. ¿Me iba a tirar justamente contra vos? No tenés más que telegrafiar al jefe y yo estoy frito. Te lo digo para que veas que me doy cuenta. No me iba a tirar justamente contra vos, que tenés **flor de banca** con el Viejo... ¿Me entendés ahora?

-Claro que te entiendo.

El otro hizo un ademán brusco, de tímida protesta, y sin querer empujó el vaso con el codo. El agua cayó hacia adelante, de lleno sobre el pantalón azul.

- Perdoná. Es que estoy nervioso.

- No es nada. En seguida se seca.



El mozo se acercó, recogió los más importantes trozos de vidrio. Ahora parecía sufrir menos el calor. O se había olvidado de aparentarlo.

-Por lo menos, dame la tranquilidad de que no vas a telegrafiar. Anoche no pude pegar los ojos...
-Mirá... ¿querés que te diga una cosa? Dejá ese tema. Tengo la impresión de que me tiene podrido.

- Entonces... no vas a...

- No te preocupes.

- Sabía que ibas a entender. Te agradezco. De veras, che.

- No te preocupes.

- Siempre dije que eras un buen tipo. Después de todo tenías derecho a telegrafiar. Porque yo estuve mal... lo reconozco... Debí pensar que...

- ¿De veras no podés callarte?

-Tenés razón. Mejor te dejo tranquilo.

Lentamente se puso de pie, empujando la silla con bastante ruido. Iba a tender la mano, pero la mirada del otro lo desanimó.

-Bueno, chau -dijo-. Y ya sabés, siempre a la orden... cualquier cosa...

El de azul movió apenas la cabeza, como si no quisiera expresar nada concreto. Cuando el otro salió, llamó al mozo y pagó los cafés y el vaso roto.

Durante cinco minutos estuvo quieto, mordiéndose despacio una uña. Después se levantó, saludó con las cejas al lustrador, y abrió la puerta.

Caminó sin apuro, hasta la esquina. Examinó una vidriera de corbatas, dio una última chupada al cigarrillo y lo tiró bajo un auto.

Después cruzó la calle y entró en la Oficina de Telégrafos.

Benedetti, Mario. (1959). *Montevideanos*.

Vocabulario:

Andás de trompa: Estar molesto.

Embalás: Criticar o involucrar a alguien en un asunto desfavorable.

Loreado: Narrar o comentar algo que debería mantenerse en secreto.

Anda con chiquitas: Frase usada para decir que las cosas las dice claras y de forma contundente.

Flor de banca: ser el protegido de otra persona.

11. ¿En qué lugar se desarrolla la historia?

- A) En un café.
- B) En la oficina.
- C) En plena calle.
- D) En la oficina de telégrafos.

12. ¿Por qué razón se reunieron los amigos? Porque

- A) ambos deseaban descargar la rabia que sentían.
- B) el otro deseaba aclarar lo sucedido con su amigo.
- C) el otro pretendía recuperar la amistad del de azul.
- D) el otro quería evitar que el de azul enviara el telégrafo.

13. Relee el siguiente fragmento

“El de azul no se dio por enterado hasta que el otro se le puso delante. Solo entonces le tendió la mano. El otro buscó, de una ojeada rápida, cuál de las cuatro sillas disponibles tenía el hueco que convenía mejor a su trasero. Después se sentó sin aflojar los músculos”.

A partir del fragmento anterior, es posible inferir que

- A) el de azul no le dio la mano a su amigo.
- B) el de azul quería reunirse con su amigo.
- C) el otro se sentía tenso ante la situación.
- D) el otro se relajó tras sentarse en la silla.

14. ¿Cuál es la situación que enemistó a los amigos?

- A) El de azul trató de incriminar a su amigo.
- B) El otro telegrafió al jefe acusando al de azul.
- C) El de azul cree que el otro lo delató con el jefe.
- D) El otro fue despedido por la traición del de azul.

15. ¿Cuál de los siguientes enunciados corresponde a un argumento emitido por “el otro” para justificar sus actos?

- A) Tiene una mujer, por lo que debe cuidar su trabajo.
- B) No tiene motivos para querer perjudicar a su amigo.
- C) El de azul tiene una posición privilegiada en la oficina.
- D) El de azul puede hacer que lo despidan en cualquier momento.

16. ¿Cómo reacciona el de azul ante las explicaciones de su amigo?

- A) Con nerviosismo, pues se da cuenta de que el otro no cree en sus palabras.
- B) Con indiferencia, pues no parece interesarse por lo que este menciona.
- C) Con molestia, pues considera que su amigo le ha fallado.
- D) Con pesar, pues entiende que no puede confiar en él.

17. De acuerdo con el final del texto, es posible inferir que el protagonista

- A) piensa que su amigo está mintiendo.
- B) siente una gran decepción por el actuar del otro.
- C) desea que su amigo sienta lo mismo que sintió él.
- D) decide no considerar las justificaciones de su amigo.

18. ¿Cuál es el conflicto del texto leído?

- A) El de azul ha perdido su trabajo y desea vengarse.
- B) Un desconocido ha robado un importante papel.
- C) El otro desea limpiar su nombre a toda costa.
- D) Los amigos se traicionan mutuamente.

LECTURA 3 (Preguntas 19 a 22)

Ausencia

Gabriela Mistral

Se va de ti mi cuerpo gota a gota.
Se va mi cara en un **óleo** sordo;
se van mis manos en **azogue** suelto;
se van mis pies en dos tiempos de polvo.
¡Se te va todo, se nos va todo!
Se va mi voz, que te hacía campana
cerrada a cuanto no somos nosotros.
Se van mis gestos que se **devanaban**
en **lanzaderas**, bajo tus ojos.
Y se te va la mirada que entrega,
cuando te mira, el **enebro** y el **olmo**.
Me voy de ti con tus mismos alientos:
como humedad, de tu cuerpo me evaporo.
Me voy de ti con **vigilia** y con sueño,
y en tu recuerdo más fiel ya me borro.
Y en tu memoria me vuelvo como esos
que no nacieron en **llanos** ni en **sotos**.
(...)
¡Se nos va todo, se nos va todo!

Mistral, Gabriela. (1938). *Tala*.

Vocabulario:

Óleo: Pintura que se elabora disolviendo colorantes en aceite.

Azogue: Mercurio, mineral.

Devanaban: Enrollar un hilo, alambre o cuerda en un eje.

Lanzaderas: Instrumento del telar en el que va el carrete de hilo.

Enebro: Arbusto siempre verde de tronco ramoso y corteza lisa.

Olmo: Árbol de tronco fuerte.

Vigilia: Estado del que está despierto, especialmente en las horas destinadas al sueño.

Llanos: Terreno plano, sin relieves.

Sotos: Terreno poblado de árboles y arbustos, generalmente a la orilla de un río.

19. ¿Qué siente el hablante frente a la separación?

- A) Esperanza.
- B) Nostalgia.
- C) Calma.
- D) Culpa.

20. ¿Para qué el hablante reitera la expresión “se va”?

- A) Responsabilizar de la ruptura a su amado.
- B) Expresar su aceptación ante la muerte del amado.
- C) Demostrar su incapacidad de mantener relaciones.
- D) Enfatizar el carácter inevitable de la pérdida de la relación.

21. ¿Cuál es la idea principal de la primera estrofa?

- A) El hablante describe la separación física del ser amado.
- B) El hablante expresa su profundo dolor y lástima ante la separación.
- C) El hablante enumera las partes del cuerpo del ser amado que no puede olvidar.
- D) El hablante manifiesta los dolores corporales que experimenta por la separación.

22. ¿Cómo se relaciona el título con los versos del poema?

- A) El título representa la tristeza que marcó la relación de pareja descrita.
- B) El título representa la ausencia del ser amado tras una separación presentada paso a paso.
- C) Los versos del poema describen todas las situaciones que provocaron la ruptura de la pareja.
- D) Los versos del poema explican por qué el hablante se sintió abandonado durante toda la relación.

II. Desarrollo

23. En el texto leído se presenta una conversación entre dos sujetos, el de azul y el otro. Relee el siguiente fragmento del cuento “Tan amigos” de Mario Benedetti y responde la pregunta que se presenta al final (14 pts.):

“Tenés que comprender. Figúrate que yo sé demasiado bien que, si vos querés, me liquidás. Tenés cómo hacerlo. ¿Me iba a tirar justamente contra vos? No tenés más que telegrafiar al jefe y yo estoy frito. Te lo digo para que veas que me doy cuenta. No me iba a tirar justamente contra vos, que tenés flor de banca con el Viejo... ¿Me entendés ahora?”.

Considerando el fragmento anterior, responde: ¿Cuál es su importancia dentro de la historia? Para responder, considera:

1. Señalar cuál es la relevancia del fragmento para comprender la historia.
2. Plantear un argumento para demostrar la importancia del fragmento.
3. Utilizar una cita textual para respaldar tu argumento. No olvides explicar la relación de la cita textual con el argumento.

*En el caso de exceder el espacio asignado para la respuesta o no cumplir con ninguno de los criterios, el puntaje será 0.

Rúbrica de evaluación

Criterios	Logrado (4 pts)	Medianamente logrado (3 pts)	Por lograr (2 pts)	No logrado (1 pts)	No visto (0 pts)
Estructura de la respuesta	La respuesta del estudiante contiene: La importancia del fragmento para el desarrollo de la historia. Un argumento para demostrar su importancia o explicar cómo se relaciona el fragmento con el texto. Una cita que respalda la respuesta.	La respuesta contiene todos los elementos solicitados. Sin embargo, la respuesta se encuentra explicada de manera general.	La respuesta contiene dos de los elementos solicitados.	La respuesta contiene uno de los elementos solicitados.	No responde.

	Adicionalmente, la respuesta se encuentra explicada en detalle, favoreciendo la comprensión de las ideas.				
Aporte del fragmento	La respuesta explica la importancia del fragmento para el desarrollo de la historia coherente con el sentido del relato, es decir, se evidencia una relación directa entre ambos elementos.	La respuesta explica la importancia del fragmento para el desarrollo de la historia. Sin embargo, la relación es descrita de manera general.	La respuesta explica la importancia del fragmento para el desarrollo de la historia. Sin embargo, no se evidencia una relación directa entre ambos elementos.	La respuesta intenta explicar la importancia del fragmento para el desarrollo de la historia, pero es incoherente con el sentido global del texto.	No responde.
Uso de citas		La respuesta contiene una cita pertinente, que permite respaldar la respuesta. Además, la relación entre las citas y la respuesta se encuentra debidamente explicada.	La respuesta contiene una cita pertinente, que permite respaldar la respuesta. Sin embargo, no se detalla su relación.	La respuesta contiene citas que no se relacionan de manera directa con la respuesta.	No responde.
Extensión		La respuesta cumple con una extensión mínima de 6 líneas y máxima de 10.		La respuesta no cumple con los criterios de extensión solicitados.	No responde.

ANEXO 5 Evaluaciones IB.

ANEXO 5.1. Ejemplo de prueba 1: Análisis de texto guiado (Nivel Superior).

EJEMPLO DE PRUEBA



Spanish A: language and literature – Standard level – Paper 1
Espagnol A : langue et littérature – Niveau moyen – Épreuve 1
Español A: lengua y literatura – Nivel medio – Prueba 1

1 hour 15 minutes / 1 heure 15 minutes / 1 hora 15 minutos

Instructions to candidates

- Do not open this examination paper until instructed to do so.
- Answer one of the two questions.
- The maximum mark for this examination paper is **[20 marks]**.

Instructions destinées aux candidats

- N'ouvrez pas cette épreuve avant d'y être autorisé(e).
- Répondez à l'une des deux questions.
- Le nombre maximum de points pour cette épreuve d'examen est de **[20 points]**.

Instrucciones para los alumnos

- No abra esta prueba hasta que se lo autoricen.
- Responda una de las dos preguntas.
- La puntuación máxima para esta prueba de examen es **[20 puntos]**.

Escriba un análisis de uno de los siguientes textos. No es obligatorio que aborde la pregunta de orientación en su respuesta.

TEXTO A

[20 puntos]



Afiche de la campaña de reciclaje de Ecoembes, organización sin ánimo de lucro que se dedica a la recuperación de envases en toda España. www.elecodejumilla.es

¿Qué recursos se utilizan en el texto para convencer a la audiencia de las bondades del reciclaje?

TEXTO B

[20 puntos]



¿QUIÉN ES ISA? | ¿POR QUÉ ESTE BLOG? | MI PUEBLO | COLABORADORAS | LA NOVELA | CONTACTA

El alivio del no San Valentín

2 años ago 15 febrero, 2016 in Personal

Esta semana he notado cómo la gente me miraba con pena, como si me dieran el pésame por la pérdida de un ser querido. Primero la panadera del lado de mi casa cuando, ante la insistencia para que comprara un pastel en forma de corazón, le he dicho que no tengo pareja. Después, el señor del quiosco porque en una de las revistas que he comprado (por motivos de trabajo) había un reportaje en la portada de “cómo afrontar el día de los enamorados sin pareja y qué tipo de sentimientos adversos pueden aflorar en ti”.

La señora de la limpieza del trabajo me ha contado que se iba a Salou con su marido a pasar un fin de semana romántico, cosa que ya es una tradición desde hace unos años, pero cuando se ha acordado de mi soltería, se ha apresurado a añadir: “No te preocupes, Isa, porque en el fondo es una fiesta consumista, que se han inventado los comercios”.

Por su parte, mi jefa, me ha enviado un email con la campaña de Meetic de #SinValentín: “Los solteros también tienen derecho a celebrar”, para decirme que le parecía una idea genial y quería saber mi opinión como experta en el tema. Le he dicho que yo ya ponía en práctica esta campaña antes de que los señores de Meetic se la agenciarán, como si fuera un día triste y gris y tuvieras que estar en casa llorando porque no tienes pareja.

La novela



Súscríbete a este blog

Your email:

Instagram





No os preocupéis, los solteros estamos muy bien. No tenemos ningún trauma por no celebrar San Valentín y nos importan cuatro bledos toda la parafernalia que se crea a su alrededor: los bazares de los suplementos del periódico con objetos chorra para comprar a tu pareja, los anuncios de Telepizza dedicados al amor, los escaparates de las tiendas llenos de postres con formas de corazón, las ofertas para dos con motivo de la celebración y los reportajes sobre el amor y sus derivados como el enamoramiento o, ante su ausencia, cómo vivirlo con dignidad.

En realidad, siempre he pensado que quien sí lo pasa mal por San Valentín son las parejas, cada una de las partes implicadas a su manera. Uno vive con cierta ansiedad por miedo a que el otro se olvide como siempre y reza para que a última hora le sorprenda, otro no sabe qué demonios hacer un año más con lo bien que se está en casita, otro sufre por encontrar un regalo que le guste y no le arruine y el otro está harto de que siempre le regalen objetos de mierda.

En cambio, para los solteros, San Valentín es un alivio, no tenemos que preocuparnos de nada. Sin embargo, no sé por qué todos nos miran con pena cuando tendría que ser más bien al revés. ¿No creéis? No sé si será por casualidad o está hecho expresamente pero este fin de semana se estrena la película "Mejor... solteras". Algo de razón tendrá. ¡Feliz San Valentín!



Extracto del blog Mujer sin blanca soltera busca
<http://www.mujersinblancasolterabusca.com/el-alivio-del-no-san-valentin/> (2016)

¿De qué manera utiliza la escritora elementos formales y estilísticos para convencer a su audiencia de su perspectiva con respecto a San Valentín?



ANEXO 5.2. Ejemplo de prueba 2: Ensayo comparativo (Nivel Superior).

SPEC



Spanish A: literature – Higher and standard level – Paper 2
Espagnol A : littérature – Niveaux supérieur et moyen – Épreuve 2
Español A: Literatura – Niveles Superior y Medio – Prueba 2

Spanish A: language and literature – Higher and standard level – Paper 2
Espagnol A : langue et littérature – Niveaux supérieur et moyen – Épreuve 2
Español A: Lengua y Literatura – Niveles Superior y Medio – Prueba 2

Specimen paper
Spécimen d'épreuve
Examen de muestra

1 hour 45 minutes / 1 heure 45 minutes / 1 hora 45 minutos

Instructions to candidates

- Do not turn over this examination paper until instructed to do so.
- Answer one question. Compare and contrast two of the works you have studied.
- You are not permitted to bring copies of the works you have studied into the examination room.
- The maximum mark for this examination paper is [30 marks].

Instructions destinées aux candidats

- Ne retournez pas cette épreuve avant d'y être autorisé(e).
- Répondez à une question. Comparez et opposez deux des œuvres que vous avez étudiées.
- Vous n'êtes pas autorisé(e) à apporter des exemplaires des œuvres que vous avez étudiées dans la salle d'examen.
- Le nombre maximum de points pour cette épreuve d'examen est de [30 points].

Instrucciones para los alumnos

- No dé la vuelta a la prueba hasta que se lo autoricen.
- Conteste una pregunta. Compare y contraste dos de las obras que ha estudiado.
- No se permite llevar copias de las obras estudiadas a la sala de examen.
- La puntuación máxima para esta prueba de examen es [30 puntos].

Conteste **una** pregunta. Compare y contraste **dos** de las obras que ha estudiado.

1. ¿De qué manera se presenta la lucha del individuo por ser entendido en **dos** de las obras estudiadas?
2. Algunos textos literarios transmiten ideas universales más allá del tiempo o del lugar en el que se sitúan. ¿Hasta qué punto es verdadera esta afirmación en **dos** de las obras estudiadas?
3. En dos de las obras estudiadas, explore cómo se presentan los conceptos del bien y el mal, no como conceptos absolutos, sino como una cuestión de percepción individual.
4. Haciendo referencia a **dos** de las obras estudiadas, explore cómo el autor ha logrado crear un "mundo" convincente.



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

ANEXO 6 Consentimiento informado.

A quien corresponda,

Mi nombre es Antonia [redacted] y me desempeño como Directora Académica de [redacted] sedes Chicureo y Lo Barnechea. Me dirijo a ustedes para confirmar que la dirección del colegio ha autorizado a nuestro profesor Javier Cancino a aplicar su proyecto "Plan de escritura reflexiva con base en el aprendizaje colaborativo y la revisión entre pares, para la transición desde el currículum nacional chileno al del Bachillerato Internacional" en el marco del Magister en Innovación Curricular y Evaluación de los Aprendizajes de la Universidad del Desarrollo.

Confiamos que el trabajo del profesor será un aporte para nuestro proceso de cambio curricular.

Saludos cordiales,

Antonia [redacted]
Directora Académica de [redacted]

ANEXO 7 Prueba IB de Antología de cuentos hispanoamericanos.

Antología de cuentos hispanoamericanos – Mario Rodríguez Fernández

Evaluación de lectura complementaria

Nombres							
Fecha							
Puntaje obtenido		Porcentaje de logro		Descuentos por ortografía		Nota	

¡Bienvenidos/as a una nueva evaluación de lectura complementaria!

Como sabes, en esta oportunidad nuestra evaluación consiste en la elaboración de un ensayo comparativo (IB) que permita poner en diálogo dos cuentos correspondientes a la *Antología de cuentos hispanoamericanos* de Mario Rodríguez Fernández, conformada por:

- *El árbol*, María Luisa Bombal.
- *El pájaro verde*, Juan Emar.
- *El sur*, Jorge Luis Borges.
- *Puntero izquierdo*, Mario Benedetti.
- *Juan Darién*, Horacio Quiroga.
- *El rey burgués*, Rubén Darío.

A continuación, se presentan **cuatro preguntas**, de las cuales debes escoger **SOLO UNA**. Para responder, debes seleccionar **dos cuentos** de la *Antología* que consideres pertinentes para abordar la temática de la pregunta.

Preguntas:

1. ¿De qué manera **la naturaleza** influye en la **trama y/o las acciones de los personajes**, en **dos** de las obras estudiadas?
2. En algunos relatos de la *Antología* se presentan **situaciones de violencia**. Contrasten **episodios de violencia física versus violencia psicológica**, en **dos** de las obras estudiadas.
3. Expliquen cómo se ven representados los **rasgos hispanoamericanos** en **dos** de las obras estudiadas.
4. La literatura se sirve de un sinnúmero de recursos que deben ser interpretados por los lectores para transmitir un mensaje. ¿De qué manera los **símbolos contribuyen a comprender la trama**? Refiéranse a **dos** de las obras estudiadas.

Consideraciones importantes:

- Puedes realizar tu ensayo en parejas o individualmente.
- Dispones de dos bloques de clases (80 minutos cada una) para responder.
- El ensayo debe ser escrito a mano y debe tener una extensión máxima de dos planas.
- Debes escribir con letra clara y legible.
- Debes usar lápiz de pasta. En caso de utilizar lápiz de mina, perderás el derecho a corrección.
- Debes considerar la aplicación del protocolo de ortografía.

Rúbrica de evaluación

Criterio A	Conocimiento, comprensión e interpretación	10 puntos
Criterio B	Análisis y evaluación	10 puntos
Criterio C	Focalización y organización	5 puntos
Criterio D	Lenguaje	5 puntos
Total		30 puntos

Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2 puntos	Hay poco conocimiento y comprensión de las obras en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene poca comparación y poco contraste significativos de las obras utilizadas en relación con la pregunta.
3-4 puntos	Hay cierto conocimiento y comprensión de las obras en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene un intento superficial de comparar y contrastar las obras utilizadas en relación con la pregunta.
5-6 puntos	Hay conocimiento y comprensión satisfactorios de las obras y una interpretación de sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene una interpretación satisfactoria de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.
7-8 puntos	Hay buen conocimiento y comprensión de las obras y se interpretan constantemente sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo ofrece una interpretación convincente de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.
9-10 puntos	Hay conocimiento y comprensión perspicaces de las obras y una interpretación persuasiva de sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo ofrece una interpretación perspicaz de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.



Criterio B: Análisis y evaluación

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2 puntos	El ensayo es descriptivo y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.
3-4 puntos	El ensayo demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores, pero se basa en la descripción. Hay una comparación y un contraste superficiales de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
5-6 puntos	El ensayo demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una comparación y un contraste adecuados de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
7-8 puntos	El ensayo demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el significado. Hay una buena comparación y un buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
9-10 puntos	El ensayo demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.

Criterio C: Focalización y organización

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 puntos	El ensayo rara vez se centra en la tarea. Hay pocas conexiones entre las ideas.
2 puntos	El ensayo se centra en la tarea solo en algunas ocasiones. Las obras reciben un tratamiento al que puede faltarle equilibrio. Hay algunas conexiones entre las ideas, pero no siempre son coherentes.
3 puntos	El ensayo se centra en la tarea, a pesar de algunos errores. Las obras reciben un tratamiento que es, en su mayor parte, equilibrado. El desarrollo de las ideas es, en su mayor parte, lógico. En general, las ideas se conectan de manera cohesiva.



4 puntos	El ensayo se centra en la tarea de una manera que, en su mayor parte, es clara y constante. Las obras reciben un tratamiento equilibrado. El desarrollo de las ideas es lógico. Las ideas se conectan de manera cohesiva.
5 puntos	El ensayo se centra en la tarea de manera clara y constante. Las obras reciben un tratamiento bien equilibrado. El desarrollo de las ideas es lógico y convincente. Las ideas se conectan de manera convincente

Criterio D: Lenguaje

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 puntos	El lenguaje es muy pocas veces claro y adecuado; hay muchos errores gramaticales, de vocabulario y en la construcción de las oraciones, y se observa poca noción de registro y estilo.
2 puntos	A veces, el lenguaje es claro y se elige con cuidado; la gramática, el vocabulario y la construcción de las oraciones son bastante correctos, aunque se observan errores e incoherencias; el registro y el estilo resultan en cierta medida adecuados para la tarea.
3 puntos	El lenguaje es claro y se elige con cuidado; si bien se observan algunos errores, presenta un nivel adecuado de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en su mayor parte, adecuados para la tarea.
4 puntos	El lenguaje es claro, se elige con cuidado y presenta un buen nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en todo momento, adecuados para la tarea.
5 puntos	El lenguaje es muy claro, eficaz y preciso y se elige con cuidado; presenta un alto nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son eficaces y adecuados para la tarea.

ANEXO 8 Cuestionario Intervención MICE.

Evaluación Pre IB - Estudiantes 9° 2023

El siguiente cuestionario tiene por objetivo saber **cómo evalúas que fue tu desempeño en la prueba del libro "Antología de cuentos hispanoamericanos", en formato IB**. Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial y nos permitirán ayudarte a ti y a tus compañeros durante el Programa del Diploma. Te invitamos a que respondas con absoluta sinceridad a las preguntas que aparecen a continuación.

De antemano, te agradecemos por tu participación.

1. ¿Cuál crees que fue el principal desafío de la evaluación? Puedes marcar más de una opción.

- El libro fue difícil de comprender.
- No me leí el libro.
- Las preguntas de la prueba eran poco claras.
- La extensión de la prueba fue muy extensa.
- Las instrucciones de la rúbrica eran muy generales.
- El profesor no explicó correctamente cómo realizar la evaluación.
- Trabajar con un(a) compañero(a) dificultó el llegar a acuerdos.

2. La evaluación contenía 4 preguntas, de las cuales debían escoger solo 1. ¿Cuál escogieron? *

- 1. ¿De qué manera la naturaleza influye en la trama y/o las acciones de los personajes, en dos de las obr...
- 2. En algunos relatos de la Antología se presentan situaciones de violencia. Contrasten episodios de viol...
- 3. Expliquen cómo se ven representados los rasgos hispanoamericanos en dos de las obras estudiadas.
- 4. La literatura se sirve de un sinnúmero de recursos que deben ser interpretados por los lectores para tr...

3. En base a la respuesta anterior, ¿por qué la escogieron?

- Era la más sencilla para relacionar los dos cuentos.
- Era la más desafiante.
- Por descarte; las otras 3 no entendimos a qué se referían.
- Mi compañero(a) la escogió.
- Otro



⋮

4. Si tu respuesta anterior fue "Otro", indica qué otra razón motivó la elección de la pregunta que escogieron para contestar la evaluación.

Texto de respuesta corta

Las siguientes 4 preguntas tienen que ver con el puntaje que obtuvieron en cada uno de los criterios de la prueba. Lee atentamente y selecciona la banda de puntaje correspondiente.

5. CRITERIO A: Conocimiento, comprensión e interpretación.

- 0
- 1 - 2
- 3 - 4
- 5 - 6
- 7 - 8
- 9 - 10

6. CRITERIO B: Análisis y evaluación.

- 0
- 1 - 2
- 3 - 4
- 5 - 6
- 7 - 8
- 9 - 10

7. CRITERIO C: Focalización y organización.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



8. CRITERIO D: Lenguaje.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. En cuanto a la calificación obtenida, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra?

- De 3,0 a 4,0
- De 4,1 a 5,0
- De 5,1 a 6,0
- De 6,1 a 7,0

...

10. En cuánto a tu **nivel de comprensión** de los criterios de la prueba, ordénalos desde el más * fácil al más difícil, en donde 1 es "muy fácil" y 5 "muy difícil".

	1	2	3	4	5
CRITERIO A: C...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CRITERIO B: An...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CRITERIO C: Fo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CRITERIO D: Le...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Si evaluaste alguno de los criterios anteriores con 4 y 5, ¿qué es lo que consideras más complejo de estos?

Texto de respuesta corta

.....



12. En la rúbrica se va repitiendo la palabra PERSPICACIA. Explica con tus palabras qué entiendes por esta.

Texto de respuesta corta

13. ¿Cómo crees que podrías potenciar tu competencia escrita en futuras evaluaciones?

- Trabajando nuevamente en equipo, conversar con mi dupla me puede ayudar.
- Trabajando solo(a), necesito leer mejor lo que escribo o puedo buscar ayuda en internet.
- Trabajando solo(a), pero preguntándole al profesor(a) cada vez que tenga una duda.
- Otro.

14. Si tu respuesta anterior fue "Otro", indica qué otras actividades se podrían realizar para mejorar tu competencia escrita en futuras evaluaciones.

Texto de respuesta corta

15. ¿Crees que haber contado con alguna instancia de **feedback** de parte de tus compañeros * durante la realización de la evaluación hubiera mejorado tu producto final?

- No, no confío en el criterio de mis compañeros.
- No, es más valioso el feedback del profesor.
- Si bien sirve, se invierte mucho tiempo, así que mejor no hacerlo.
- Sí, me habría ayudado a corregir errores de los que no me percaté.
- Sí, hubiera reafirmado el contenido de mi respuesta.



16. ¿Crees que haber realizado un proceso de **reescritura** hubiera mejorado tu producto final?

- No, no me sirve para nada.
- Si bien sirve, se invierte mucho tiempo y retrasa la escritura, así que mejor no hacerlo.
- Sí, me habría ayudado a mejorar lo que estaba escribiendo.

17. ¿Cómo evalúas tu desempeño general en la prueba? *

- Muy deficiente.
- Deficiente.
- Regular.
- Bueno.
- Muy bueno.

ANEXO 9 Entrevista 2 a profesor de Lengua y Literatura de primero medio (intervención).

Entrevista 2 a profesor de Lengua y Literatura de primero medio (final intervención).

I: Investigador

E: Entrevistado

I: Ya. Me encuentro, entonces, con el profesor a cargo de los novenos, en donde se implementó la intervención que consistió en una evaluación de lectura en formato prueba IB, la prueba 2, específicamente, que corresponde al ensayo comparativo y acá se le presentó a los estudiantes cuatro preguntas de las cuales tenían que escoger una y relacionar dos obras leídas que, en este caso, eran dos cuentos. En total, profesor, 40 estudiantes contestaron la encuesta, así que esos son los números con los que nos vamos a mover para las preguntas. ¿Ya?

E: Ya, perfecto.

I: La primera de ellas tiene relación con cuál fue el principal desafío de la evaluación evidenciada por los estudiantes. 21 estudiantes afirmaron que fueron las instrucciones de la rúbrica. ¿A qué crees que se debe esta preferencia?

E: Yo creo que se debe a que los chicos están acostumbrados a un formato de respuesta, a un formato de respuesta muy desde lo, por así decirlo, lo lógico, en que cuesta ligarlo a temas más de interpretación y llevarlos a una interpretación profunda. Ellos tuvieron muchos problemas con el concepto de “perspicaz”, que es un concepto que trabajamos dentro de la sala y que abordamos cómo profundizar y cómo llegar a esa perspicacia. Entonces, cuando los chicos llegaban a una cierta interpretación ellos eran muy inseguros de si esa interpretación estaba siendo válida o no para ese concepto, para ese contenido. Lo mismo pasa con, creo yo, el tema de no caer en la descripción. Puedo observar que ellos tuvieron muchos problemas con, primero, partir situando, dando un contexto, un escenario de trabajo, como que ellos tuvieran que rendir cuentas, quizás, hacia el profesor que iba a evaluar la prueba y en este caso, aunque pese a que lo puntualizamos y lo trabajamos en clases, ellos igual cayeron en esta excesiva ehh, digamos, necesidad de resumir el texto, de dar una situación en particular y no creo que se haya comprendido que al final el norte de la evaluación era más que nada... se suponía que ellos habían interpre... (corrección) leído el texto, entonces no tenían que dar cuenta de eso, sino

partir directamente desde el análisis. Entonces, de acuerdo a la extensión, etcétera, ellos no supieron conjugar esos aspectos. Entonces, creo que les costaron en el fondo, dos puntos, el tema de salir de la descripción y caer más en un aspecto interpretativo, y en profundizar en esa interpretación.

I: Pero en ese sentido, por ejemplo, ellos atribuyen a que el problema es... son las instrucciones de la rúbrica. Desde ese punto de vista, se puede ver como que ¿las instrucciones son poco claras?, porque acá se usó una rúbrica que es la que usa el Bachillerato.

E: Sí, en ese sentido, sí concuerdo con ellos en que cuando se habla de perspicacia, se habla de ese concepto en particular, si bien podemos establecer, digamos, un campo en el cual ambos, tanto profesores como estudiantes, puedan entender que es perspicaz, es difícil aterrizarlo, es más difícil también en cursos que no están acostumbrados al formato de trabajo IB. Entonces, en ese sentido, ellos creían estar respondiendo a la perspicacia cuando no lo estaban haciendo. Entonces, cuando ellos leían la rúbrica, sentían que lo que acompañaba al criterio ya estaba hecho. Entonces, cuando querían llegar a la perspicacia, ehh, no sé, lo hacían de una forma que al final no fuera la esperada. Pero sí creo que la misma rúbrica, y haciendo también un *mea culpa* yo creo que debía haberle intencionado mucho más, pese a que lo trabajamos en clases, debió haber sido mucho más específico y hacer hincapié en esos aspectos mucho más de lo que lo hice.

I: Vale, mira la segunda mayoría de a quién le atribuyen el problema fue, justamente, un punto al que ya lo viste que es sobre la extensión de la prueba que, en definitiva, la encontraron muy larga. No sé qué piensas sobre esto, si ellos durante el año habían escrito algo de más o menos esta extensión o por qué esta particularmente a lo mejor le resultó más extensa quizás.

E: Ahí creo que hay dos cosas, uno, y también creo que era lo que te abordaba un poco para la pregunta anterior, que ellos están acostumbrados a un modelo de trabajo que es muy concreto. Entonces, cuando ellos llegan a una idea y una reutilizarse, rearmarse y desarrollarse mucho, ellos no logran ver por sí solos esos puntos para dónde ir, para dónde ir ampliando esa idea. Entonces, si ellos vienen a decir que un elemento del texto, por ejemplo, es un símbolo de la muerte, ellos solo con esa frase dan por cuenta que están respondiendo a la pregunta y les cuesta desarrollar mucho más esa idea o trabajarla en otras palabras, etcétera. Siento que ahí hay un formato de pensamiento y de modelo de trabajo del colegio que no necesariamente es malo, pero que en este caso hace que los chiquillos se enfrenten a un cambio en el cual no están

acostumbrados. Eso es una cosa. Lo segundo es que la extensión de la prueba a algunos fue, porque era muy larga, y creo, y también fue algo que conversé con algunos, en que, al ir desarrollando estas ideas, les resultó muy corta, les iba a resultar muy corta. Aquí fueron los menores casos, entonces, siento que hubo esos dos extremos, los que la encontraban o muy corta o muy larga. Probablemente, mucho más larga, porque, como te dije al principio, el problema es, creo yo, la concreción que tienen los estudiantes en el momento de su idea, son muy muy muy concretos, muy específicos, y les cuesta ampliar esas ideas.

I: Entiendo. En relación a, entonces, mira, pensando ahora en los criterios de la prueba, que eran estos cuatro criterios, ¿cierto? El A, de conocimiento, comprensión e interpretación; B, análisis y evaluación; C, focalización y organización; y D, lenguaje. Los cuatro criterios estuvieron bastante bien evaluados. De hecho, el A y el B, 50 y 40%, respectivamente, estuvieron en la banda de puntajes de 7 a 8 puntos; y C y D que se evalúan con máximo de 5 puntos, 47,5 y 37,5, respectivamente estuvieron evaluados con puntaje 4. ¿Qué fortalezas logras destacar en cada uno de estos criterios?

E: Ehh, yo creo que, a ver... Yo creo que, pese a que los chicos son muy concretos, tienen buenas ideas y en ese sentido ellos rozan la perspicacia y, de hecho, la rúbrica es separatista en ese sentido, porque si uno es perspicaz entra en los criterios de 7 a 10, en el fondo 7, 8 y 9, 10; y si no lo es y cae en una descripción, están los criterios más bajos. Entonces, una vez que se logra, se roza ese aspecto, hay una buena evaluación. Entonces, ellos tienen buenas ideas, tienen ideas que están dentro de lo que uno puede considerar "perspicaz", pero el tema es que no saben desarrollarlas mucho más o explicarlas o argumentarlas de la manera que se espera para la rúbrica. Entonces, hay material, digamos, hay conocimiento de las obras, y eso es algo que todos hicieron. Entonces, ahí hay una fortaleza en que los chicos, cuando leen las obras y las entienden, pueden llegar a las ideas que se esperan. Eso en los primeros dos criterios. También que, pese a que ellos tuvieron bastante... como énfasis en resumir las obras, ese resumen era utilizado después y eso ayudaba también tanto a los criterios, digamos, del conocimiento de la obra como el de focalización. Los chicos... ser concretos para ellos era una espada de doble filo, porque, a la vez que castigaba ciertos criterios al no poder llegar a ese mayor desarrollo, sí los ayudó a situarse en el tema de la focalización. O sea, yo partí hablando de esto, podía terminar con esto y en el fondo me caso con esta idea. Y en el punto más del lenguaje utilizado, ahí siento que la

fortaleza es que los chicos también trabajan en otras asignaturas de formato del ensayo y es algo que ellos ya conocen. Entonces, no hay tanta repetición de términos, hay ciertos errores de ortografía que, por supuesto, es un trabajo a nivel país, yo creo, pero que en este caso concreto eran más de ortografía acentual, no necesariamente puntual, etcétera, entonces, las ideas iban teniendo un cierto equilibrio. Lo que sí, no sé si considerar como fortaleza, pero igual quiero destacar, era que ellos intentaban que todos los ingredientes de la prueba estuvieran, o sea, ellos sabían que tenían que comparar las obras, entonces, me hablaban de uno, bien o mal, pero me hablaban de uno para hablar del otro y después compararlos. A veces esa comparación faltaba, pero en general sería esta estructura de tratar de hablar de las dos cosas. Entonces, cada criterio tiene un punto en el cual, siento yo, que es una buena base.

I: Y ahora si lo pensamos desde la calificación obtenida. Acá pasó que la mayor concentración, que fue un 35%, obtuvieron nota entre 4,1 a 5; y la segunda mayoría, 30%, entre 5,1 a 6. Pensando, por ejemplo, en relación con la pregunta anterior de los criterios y que, en general, igual estuvieron bien evaluados, ¿podrías explicar si consideras que hay alguna concordancia entre los puntajes de los criterios y la nota obtenida? O si hay algún otro factor que quizás puede haber afectado la nota final, por ejemplo, no sé, descuento ortográfico.

E: Ehh, en este caso yo también creo que los chicos tienen una percepción distinta de lo bien evaluado que para ellos pudieron estar los criterios y de cómo realmente estuvieron. Las notas, en el fondo, no estuvieron tan buenas de acuerdo al rendimiento usual de los estudiantes y eso se explica por esta separación de los criterios. Había muchos estudiantes que donde caían en esta descripción, no me acuerdo si era el primero o el segundo criterio, pero ya estaban dentro de los puntajes más bajos de sus criterios. Lo mismo sucedía con la perspicacia, cuando no se alcanza un análisis que es profundo, que llega a una astucia, a una idea que no es simplemente lo superficial, los chicos caigan en esos criterios. Entonces, a mí me hacen mucho sentido las notas, en especial, por lo que vi clase a clase, que, pese a que yo no lo trabajé desde una crónica de una muerte anunciada, sino que siempre esperé que al final, y que se veía en muchos casos que llegaran a unas pruebas excelentes, pero que en general tuvieron problemas muy dispares. Creo que el principal problema, que se explica a través de las notas, es la necesidad de resumir para poder interpretar, pero, con respecto a los criterios, creo que hay una concordancia entre

el nivel, digamos, medio... digamos, muy medio, quizás medio alto, si uno quiere ser más amable con el tema de los criterios y el rango de nota esperado.

I: Pero de manera adicional, por ejemplo, ¿ellos tuvieron descuento ortográfico?

E: Sí, ahí fue una cosa que fue conversado con ellos anteriormente, porque en el colegio trabajamos con el protocolo de ortografía a parte de esta rúbrica, que la rúbrica ya medía ortografía, entonces, en ese sentido hay una doble penalización, que, por supuesto, desde el equipo docente ya no vamos a considerar para años futuros, pero dentro de los protocolos del colegio ya existía eso. Ahora, esto fue anticipado, fue hablado con ellos y fue algo que no generó mayores problemas. Ahora, ese descuento no está reflejado en la nota final, porque se dieron las instancias para recuperarse.

I: Perfecto. Ehh... o sea, que, desde el punto de vista del protocolo, ellos finalmente pudieron hacer una corrección del instrumento para recuperar las décimas descontadas, por decirlo de alguna forma.

E: Sí, se hizo desde el protocolo ortografía y también se hizo un breve trabajo con respecto al criterio más descendido, que era el criterio B.

I: Ya, que eso era como una evaluación remedial.

E: Claro, si te cuento... ¿te cuento un poquito de lo que se trató?

I: Dale, por favor. Sí, por favor.

E: Ellos tenían que hacer dos ejercicios, en realidad, era una secuencia de tres partes. Lo primero era observar los comentarios que le había hecho el equipo docente a las evaluaciones y, desde esos comentarios, ver cuál de ellos se relacionaba con el criterio B. Sin mi guía, sin nada, que ellos pudieran, para que el aprendizaje, en el fondo, se diera, ver cuál de esos criterios ellos, o sea, cuáles de esos comentarios ellos creían que estaba atacando al criterio B o que se relacionaba con el criterio B y que, en base a eso, fueran con el profesor y lo conversaran un poco para que pudieran ver la forma de reescribir esa sección que tenía el comentario o alguna idea con respecto a esos comentarios y, a través de esa escritura, ellos pudieran ser... en el fondo, acceder a un nuevo puntaje, ¿ya? Entonces, esto se vio en la mayoría de los casos. Hay algunos que no lograron entender el proceso que se tenía que realizar y hay otros que sí lo lograron realizar de manera, digamos, expedita, sin ningún problema.

I: Entiendo...

E: Ya, pero en el fondo ellos tenían que, con respecto al criterio más descendido que, en mi consideración, era el B, y bueno, que fue lo que también lo resultamos, creo que mostraron, emm, resolver comentarios a partir de lo que ellos ya habían trabajado.

I: Dale, de hecho, lo tenía una pregunta a continuación, pero creo que ya lo respondiste. Los chiquillos tuvieron que evaluar su nivel de comprensión de los cuatro criterios de la prueba y consideraron que el más fácil era el D, el de lenguaje, seguido del A, que era el de conocimiento, comprensión e interpretación; y los más complejos, justamente, el B, de análisis y evaluación, y el C, de la focalización y organización. Bien, ahora, viene justamente... que era la pregunta abierta que tenían en este cuestionario sobre el concepto de la perspicacia, cómo ellos la entendían. Acá hubo muchas respuestas distintas, entonces lo que hice fue clasificarlas en si sabían algo o creían saber algo o simplemente no sabían nada o lo que sabían en realidad no correspondía. Entonces, acá en total 16 estudiantes sí tienen alguna noción o conocen el término, 16 de 40; versus 24 que no lo conocen o tienen un concepto erróneo. Acá muchas respuestas estuvieron del tipo “no sé”, “no tengo idea”, “me suena”. Y en el contexto, por ejemplo, de los 16 que tenían alguna noción, recuerdo algunos que lo relacionaron, por ejemplo, con astucia, tenían como el concepto también de pillería, un estudiante habló sobre un zorro, como desde la inteligencia, en fin. Entonces, la pregunta era, que creo que también ya la respondiste antes, pero volver un poco a esto, si este concepto se trabajó previamente en clases y cómo. Ya me dijiste que sí. ¿Cómo lo trabajaron?

E: Lo trabajamos en dos instancias de manera específica y creo que también otras dos, no tengo el número seguro, pero lo hice en varias ocasiones o en un par de ocasiones más, de manera como, a partir de ciertas inquietudes que salían en la clase, pero no eran el norte de la clase. Lo hicimos al comienzo de la presentación de la evaluación del IB. Esto fue aprox un mes, agregar y quitar un par de días, pero aprox un mes. Antes de la rendición de la evaluación, nosotros hicimos la bajada de la rúbrica, emmm, y explicamos el criterio, ¿ya? Vimos también ejemplos de la diferencia, en concreta, entre un ejemplo a otro, y eso lo hicimos al comienzo. Y la segunda instancia fue una semana... una semana y media, dependiendo del curso, antes de la rendición de la evaluación, en donde, nuevamente, se refrescaron ciertos términos que, a raíz del ejercicio que se iba haciendo clase a clase, del trabajo que se iba haciendo clase a clase, nuevamente revisamos la rúbrica y la conversamos, ¿ya? Ahora, no sé si está dentro de lo que me habías

preguntado, pero anticipo que los chicos tienen una mala costumbre y que a mí me costó mucho y que es algo que me dejó pensando mucho en mi rol docente... sobre mi quehacer docente, perdón, es que ellos tienen una mala costumbre de que cuando ellos tienen una impresión de algo, dejan de prestar atención a lo que se está haciendo. Me explico: que si ellos entendieron y les hiciese sentido “astucia”, relacionarlo con el ejemplo del zorro, por ejemplo, que me dijiste, ellos no van a repensar esta evalua... esa noción hasta encontrarse con algún resultado específico, algún resultado concreto, ¿cachai? Entonces, me tocaba mucho que, en ciertos cursos, como ya sentían que sabían, que entendían, “perspicacia”, sentían menos atención, sentían menos ehh... éxito de la sesión que al comienzo cuando no sabían lo que era, ¿se entiende?

I: Ya, que era un poco lo que decías al comienzo, que eran muy concretos, entonces, se quedaban con esa idea solamente.

E: ¡Exacto! Entonces, emm me sorprendió un poco que haya tantas dificultades al final de cuentas, porque, en algún momento, la sensación que yo tenía desde afuera era que dos de los tres cursos había entendido con cierta certeza lo que era la “perspicacia”. Por ahí no necesariamente iba a estar el problema más grande. Pero, al final, cuando se estuvo rindiendo la evaluación, me di cuenta que, efectivamente, esa fue una gran piedra de tope. Entonces, me hace mucho sentido que, la gran parte de los estudiantes tenga una noción específica de lo que es la “perspicacia” o acercano a ella, y haya otros que tengan una mal comprensión que, quizás pueda estar cercano a lo que es la “perspicacia”, pero que fue, en el fondo, lo que rescataron de esa clase y con lo que se quedaron al final.

I: Claro, hay como más bien una noción intuitiva y si es que se conoce el concepto.

E: Claro, o sea, es lo mismo que me pasa en las clases de vocabulario. “Profe, ya sé qué significa esta palabra, ¿la puedo no escribir?”, y es como: “No, tienes que hacerlo igual”. Algo así siento que sucedió en este caso.

I: Dale, entiendo. Mira, lo otro llamativo que te quería compartir es que en el primer formulario que me ayudaste a que los estudiantes contestaran, ehh hubo un cambio en relación con el trabajo colaborativo. En ella... en aquella oportunidad, el 46% señaló que la mejor forma de mejorar la escritura era trabajando solo, pero preguntándote a ti, preguntándole al profesor cada vez que tuviera alguna duda. En esta oportunidad, ya en este segundo cuestionario, el 55%

señaló que la mejor forma era trabajando en equipo, para poder interactuar, justamente, con el compañero. ¿A qué crees que se debe este cambio?

E: Ehh, cuando se rindió la evaluación, algo que me gustó mucho fue ver las interacciones que ellos tenían para tomar decisiones. Ehh ellos se vieron enfrentados a que cuando ellos tenían alguna idea que plasmar en el texto, tenían que ver forma y fondo. Entonces, cuando se ponían de acuerdo en el fondo, después faltaba la forma. Entonces, ahí es donde creo que les hizo mucho sentido en este intercambio de ideas y después en los comentarios que recibieron cuando la evaluación fue calificada o de la misma conversación con el resto de sus pares, les hizo mucho más sentido, siento yo, desde su mismo nivel. Entonces, eso creo que valida mucho más el aprendizaje. Yo creo que se vio, en torno, principalmente, a la toma de decisiones para la evaluación, como tenías que ponerte de acuerdo con tu par para saber qué poner, para la nota, creo que eso les hizo... creo que eso les hizo mucho más sentido, pese a que antes tenían que hacerlo, buscarme para realizar el ensayo, etc., esto yo los dejé que lo hicieran entre comillas en un aspecto más libre, o sea, sin tanta dependencia del profe y que uno fuera simplemente respondiendo aspectos más desde la rúbrica, más que desde si esto está bien o no está bien, ¿se entiende?

I: Ya y, en el fondo, entonces, ¿sentiste que los chicos en esta instancia recurrieron menos a ti para resolver la prueba?

E: Ehh, claro, o al menos de manera... en un acercamiento muy distinto, o sea, antes no era como... anteriormente era como “profe, tengo este problema, solúcelo”. Y ahora me llamaban para decirme “profe, tuvimos este problema y tenemos... estamos viendo esta solución o esta otra solución”, entonces, ya el acercamiento era muy distinto, porque ya tenían algo procesado antes de llamarme.

I: Perfecto. Profesor, la última pregunta: cuando uno escribe, por lo general, trata de que sea un proceso reflexivo, recursivo. También estaba dentro de los primeros cuestionarios y, en el fondo, acá, por ejemplo, no se pudo dar una etapa de revisión entre pares ni de reescritura. De hecho, los estudiantes, el 30%, señaló que, a lo mejor, el feedback de otro grupo le hubiera servido para detectar errores. Y un 62,5 manifestó que la reescritura le hubiera servido también para mejorar lo que estaba escribiendo. ¿Ves viable incluir estas prácticas en próximas evaluaciones de escritura? y ¿por qué?

E: Ehh, sí, generalmente, en los trabajos de escritura yo tengo un proceso de escritura y reescritura. De hecho, también por eso traté que se hiciera un proceso de reescritura post evaluación. Ahora, dado el formato que le queríamos dar a esta evaluación, queríamos que fuera algo más independiente, algo más como... menos de proceso, porque era un poco a lo que nos estábamos intentando asimilar, o lo que nosotros entendíamos que nos íbamos a asimilar, ¿ya? Esto lo hicimos en comparación a otro tipo de... a la evaluación que es el IB, que entendemos que no es una evaluación en la que haya un proceso de escritura tan pausado como se pueda hacer. Entonces, intentamos considerar ese aspecto y tratar de sin guiar demasiado al estudiante, poder enfrentarlo. Ahora, yo sí considero que esto tiene que ser una evaluación de proceso y, si se tuviera más tiempo, yo lo hubiese preparado de una manera distinta. Por último, hubiese, quizás, hecho la misma bajada: que ellos hubiese hecho una evaluación... no exactamente igual, pero muy parecida, que haya un proceso de pensamiento distinto. Pero, más que nada, los tiempos en los cuales se hizo la evaluación ehh no permitían que hubiese un proceso tan extenso, ¿ya? Tuvimos más que nada un mes para la bajada de las lecturas, la bajada del contenido de las lecturas y la escritura de la evaluación. Entonces, no daba, no daba tanto los tiempos, ya. Eso sin contar el resto de las cosas que había que hacer en la asignatura. Entonces, sí lo considero necesario y las palabras de los estudiantes me hacen totalmente el sentido. Ellos respondieron, de hecho, mucho mejor al trabajo en equipo en esta evaluación y creo que se podría haber sacado mucho más potencial a ese aspecto de cara a evaluaciones futuras o a las del mismo IB que van a tener que enfrentar el próximo año.

I: Mmm, pero acá, por ejemplo, para la aplicación de la evaluación, ¿tuviste que hacer algún cambio o se cumplieron los plazos que habías definido para la aplicación del instrumento?

E: Ehh, en la mayoría se cumplieron los plazos, pero, emm, hubo estudiantes que siento que les costó demasiado este ejercicio y que creo que hubiesen necesitado una instancia más... al menos una sesión más de clases. Emm y que siento que eso al final los apremió, o sea, creo que ellos pudieron haber llegado a un desarrollo más amplio de las ideas, pero, como tuvieron que ajustarse a un cambio de pensamiento y a tiempos diferentes... ellos no se habían enfrentado a un límite de tiempo como el que tenían ahora. Siento que eso le jugó en contra a muchos estudiantes. Ehh, que algunos lo pudieron resolver mejor; otros, no tanto.

I: Dale. Eso sería, profesor, entonces. Le agradezco las respuestas. Muchas gracias.



ANEXO 10 Muestra de pruebas resueltas por los estudiantes.

Muestra 1.

Departamento de Lengua y Literatura
9th Grade

Antología de cuentos hispanoamericanos – Mario Rodríguez Fernández
Evaluación de lectura complementaria

Nombres	[Redacted]						
Fecha	[Redacted]						
Puntaje obtenido	15	Porcentaje de logro	50%	Descuentos por ortografía	-4	Nota	40

36

¡Bienvenidos/as a una nueva evaluación de lectura complementaria!

Como sabes, en esta oportunidad nuestra evaluación consiste en la elaboración de un ensayo comparativo (IB) que permita poner en diálogo dos cuentos correspondientes a la *Antología de cuentos hispanoamericanos* de Mario Rodríguez Fernández, conformada por:

- *El árbol*, María Luisa Bombal.
- *El pájaro verde*, Juan Emar.
- *El sur*, Jorge Luis Borges.
- *Puntero izquierdo*, Mario Benedetti.
- *Juan Darién*, Horacio Quiroga.
- *El rey burgués*, Rubén Darío.

A continuación, se presentan **cuatro preguntas**, de las cuales debes escoger **SOLO UNA**. Para responder, debes seleccionar **dos cuentos** de la *Antología* que consideres pertinentes para abordar la temática de la pregunta.

Preguntas:

1. ¿De qué manera **la naturaleza** influye en la **trama y/o las acciones de los personajes**, en **dos** de las obras estudiadas?
2. En algunos relatos de la *Antología* se presentan **situaciones de violencia**. Contrasten **episodios de violencia física versus violencia psicológica**, en **dos** de las obras estudiadas.
3. Expliquen cómo se ven representados los **rasgos hispanoamericanos** en **dos** de las obras estudiadas.
4. La literatura se sirve de un sinnúmero de recursos que deben ser interpretados por los lectores para transmitir un mensaje. ¿De qué manera los **símbolos contribuyen a comprender la trama**? Refiéranse a **dos** de las obras estudiadas.



Rúbrica de evaluación

Criterio A	Conocimiento, comprensión e interpretación	10 puntos	10 30 33 5
Criterio B	Análisis y evaluación	10 puntos	
Criterio C	Focalización y organización	5 puntos	
Criterio D	Lenguaje	5 puntos	
Total		30 puntos	

Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2 puntos	Hay poco conocimiento y comprensión de las obras en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene poca comparación y poco contraste significativos de las obras utilizadas en relación con la pregunta.
3-4 puntos	Hay cierto conocimiento y comprensión de las obras en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene un intento superficial de comparar y contrastar las obras utilizadas en relación con la pregunta.
5-6 puntos	Hay conocimiento y comprensión satisfactorios de las obras y una interpretación de sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene una interpretación <u>satisfactoria</u> de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.
7-8 puntos	Hay buen conocimiento y comprensión de las obras y se interpretan constantemente sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo ofrece una interpretación convincente de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.
9-10 puntos	Hay conocimiento y comprensión perspicaces de las obras y una interpretación persuasiva de sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo ofrece una interpretación perspicaz de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.

Criterio B: Análisis y evaluación

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2 puntos	El ensayo es descriptivo y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.
3-4 puntos	El ensayo demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores, pero se basa en la descripción. Hay una comparación y un contraste superficiales de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
5-6 puntos	El ensayo demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una comparación y un contraste adecuados de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
7-8 puntos	El ensayo demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el significado. Hay una buena comparación y un buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
9-10 puntos	El ensayo demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.

Criterio C: Focalización y organización

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 puntos	El ensayo rara vez se centra en la tarea. Hay pocas conexiones entre las ideas.
2 puntos	El ensayo se centra en la tarea solo en algunas ocasiones. Las obras reciben un tratamiento al que puede faltarle equilibrio. Hay algunas conexiones entre las ideas, pero no siempre son coherentes.

3 puntos	El ensayo se centra en la tarea, a pesar de algunos errores. Las obras reciben un tratamiento que es, en su mayor parte, equilibrado. El desarrollo de las ideas es, en su mayor parte, lógico. En general, las ideas se conectan de manera cohesiva.
4 puntos	El ensayo se centra en la tarea de una manera que, en su mayor parte, es clara y constante. Las obras reciben un tratamiento equilibrado. El desarrollo de las ideas es lógico. Las ideas se conectan de manera cohesiva.
5 puntos	El ensayo se centra en la tarea de manera clara y constante. Las obras reciben un tratamiento bien equilibrado. El desarrollo de las ideas es lógico y convincente. Las ideas se conectan de manera convincente.

Criterio D: Lenguaje

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 puntos	El lenguaje es muy pocas veces claro y adecuado; hay muchos errores gramaticales, de vocabulario y en la construcción de las oraciones, y se observa poca noción de registro y estilo.
2 puntos	A veces, el lenguaje es claro y se elige con cuidado; la gramática, el vocabulario y la construcción de las oraciones son bastante correctos, aunque se observan errores e incoherencias; el registro y el estilo resultan en cierta medida adecuados para la tarea.
3 puntos	El lenguaje es claro y se elige con cuidado; si bien se observan algunos errores, presenta un nivel adecuado de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en su mayor parte, adecuados para la tarea.
4 puntos	El lenguaje es claro, se elige con cuidado y presenta un buen nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en todo momento, adecuados para la tarea.
5 puntos	El lenguaje es muy claro, eficaz y preciso y se elige con cuidado; presenta un alto nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son eficaces y adecuados para la tarea.

Departamento de Lengua y Literatura
9th Grade

Go con la puntuación, el uso de comas y la separación de ideas. DICEN MUCHAS COSAS RÁPIDAMENTE Y SIN PAUSAS.

¿De qué manera la naturaleza influye en la trama y/o la toma de acciones de los personajes? Para empezar, en Juan Darian su relación con la naturaleza se da en que él en su interior es una bestia, un tigre venido de la selva adoptado y amamantado por una madre sin hijo. También se puede ver en el texto que después de que su madre fallezca el tigre tiene una vida normal. El pueblo lo quería, era un niño estudioso, amoroso, amable y cariñoso y a pesar de ser un tigre no mostraba señales de agresividad. Es más adelante en el texto que se descubre que es tigre, se hace saber su naturaleza y ahí todo empieza a empeorar. Primero lo trataban mal, lo miraban mal y no terminaban, lo torturaban para que admirara que era un tigre. Pasa por mucho estrés al no ser aceptado por la sociedad o mejor dicho al ser rechazado por la sociedad, hasta que el pueblo lo semeja a convertirse de vuelta a un tigre, pero también en una bestia por que a pesar de ser tigre su naturaleza no era de una bestia, el pueblo al final lo fuerza a convertirse en una bestia, es lo que tenían. En fin, el texto de Juan Darian este relacionado con encontrar paz en la naturaleza ya que ahí lo quieren por quien era y no había presión por parte de la sociedad. En la naturaleza el tigre podía ser libre, ser feliz, estar en paz. La naturaleza tiene a ser algo muy tranquilo donde todos son aceptados sin excepciones. Después de todo, el único lugar donde Juan Darian fue aceptado luego de la muerte de su madre fue en la naturaleza. También se relaciona con que dentro de él siempre estuvo presente el tigre, en sus rasgos físicos como pelo y voz. En Juan Darian, la naturaleza era un símbolo de paz también es importante recalcar que la sociedad había de cierto modo presionado y oprimido a Juan Darian a ser la Bestia por que de otro modo lo iban a matar y al final fue liberado. En el Arbol se da un caso muy similar. En el Arbol Brigida se pone a escuchar música clásica cuando, al mismo tiempo recuerda su vida en el pasado.

Ya lo mencioné por así, está bien.

Acá sí responden a la pregunta. Responden porque desde aquí.

Punto aparte.

TODO ESTE RESUMEN NO CORRESPONDE A LO SOLICITADO POR LA GUÍA. SI BIEN MENCIONAN COSAS SOBRE NATURALEZA, PERO NO EL FOCO.

por los ¹⁴ los artistas o mejor dicho pianistas clásicos. En su vida no fue muy feliz para empezar, ella era la segunda hija y su padre ya cansado no le daba para entrar una tercera, entonces le dejó ser libre aunque ella quería tomar clases de piano nunca fue igual de buena que sus hermanas entonces dejó sus estudios de lado. El padre que no le impartaba le dejó ser entonces no fue de lo más inteligente, pero era bonito aun así mientras que a sus hermanas se iban casando a ella nunca le tomaron en cuenta la única persona con la que se relacionaba bien era con el amigo de su padre, un señor muy casado, pero aun así cuando se casaron ¹⁵ el no le prestaba atención, no le tomaba en cuenta trabajaba todo el día. ¹⁶ Fue cuando se dio cuenta de que las únicas veces que estuvo feliz fue en su armario donde había un árbol fuerte, grande donde todas las pajaritas se reunían, este árbol estaba afuera, se veía por la ventana, corría el viento y ella ahí era feliz, se sentía tranquila y en paz y ella admiraba el árbol por lo que era fuerte y expandía sus ramas. Entonces el árbol y Juan Darian ¹⁷ están relacionados con la naturaleza porque tanto Juan Darian y Brigida encierran paz en la naturaleza, tranquilidad. Era un símbolo de que en el caso de Juan Darian, era en la selva y Brigida, en su armario con la ventana abierta mirando a su árbol. En este caso la selva y el árbol grande y fuerte simbolizan el aspecto de la naturaleza de la libertad, de la tranquilidad, paz y el hecho de que la naturaleza no juzga, todos son parte y son bienvenidos, no juzgados ni a Juan Darian por esconderse en la piel humana ni a Brigida por su inteligencia.

ESTO PUDO (Y PUEDE) SER MENCIONADO ANTES.

QUE SIGN. 1. (UN POCO) SIMBOLS

BIEN ✓



Muestra 2.

Definitivo

Departamento de Lengua y Literatura
9th Grade

Antología de cuentos hispanoamericanos – Mario Rodríguez Fernández
Evaluación de lectura complementaria

Nombres	[Redacted]						
Fecha	16/11						
Puntaje obtenido	30	Porcentaje de logro	100%	Descuentos por ortografía	-1	Nota	7

69

¡Bienvenidos/as a una nueva evaluación de lectura complementaria!

Como sabes, en esta oportunidad nuestra evaluación consiste en la elaboración de un ensayo comparativo (IB) que permita poner en diálogo dos cuentos correspondientes a la *Antología de cuentos hispanoamericanos* de Mario Rodríguez Fernández, conformada por:

- *El árbol*, María Luisa Bombal ✱
- *El pájaro verde*, Juan Emar.
- *El sur*, Jorge Luis Borges.
- *Puntero izquierdo*, Mario Benedetti.
- *Juan Darién*, Horacio Quiroga ✱
- *El rey burgués*, Rubén Darío.

A continuación, se presentan **cuatro preguntas**, de las cuales debes escoger **SOLO UNA**. Para responder, debes seleccionar **dos** cuentos de la *Antología* que consideres pertinentes para abordar la temática de la pregunta.

Preguntas:

- ✱ 1. ¿De qué manera **la naturaleza** influye en la **trama y/o las acciones de los personajes**, en **dos** de las obras estudiadas?
2. En algunos relatos de la *Antología* se presentan **situaciones de violencia**. Contrasten **episodios de violencia física versus violencia psicológica**, en **dos** de las obras estudiadas.
3. Expliquen cómo se ven representados los **rasgos hispanoamericanos** en **dos** de las obras estudiadas.
4. La literatura se sirve de un sinnúmero de recursos que deben ser interpretados por los lectores para transmitir un mensaje. ¿De qué manera **los símbolos contribuyen a comprender la trama**? Refiéranse a **dos** de las obras estudiadas.

Rúbrica de evaluación

Criterio A	Conocimiento, comprensión e interpretación	10 puntos	10
Criterio B	Análisis y evaluación	10 puntos	
Criterio C	Focalización y organización	5 puntos	
Criterio D	Lenguaje	5 puntos	
Total		30 puntos	

Criterio A: Conocimiento, comprensión e interpretación

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2 puntos	Hay poco conocimiento y comprensión de las obras en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene poca comparación y poco contraste significativos de las obras utilizadas en relación con la pregunta.
3-4 puntos	Hay cierto conocimiento y comprensión de las obras en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene un intento superficial de comparar y contrastar las obras utilizadas en relación con la pregunta.
5-6 puntos	Hay conocimiento y comprensión satisfactorios de las obras y una interpretación de sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo contiene una interpretación satisfactoria de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.
7-8 puntos	Hay buen conocimiento y comprensión de las obras y se interpretan constantemente sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo ofrece una interpretación convincente de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.
9-10 puntos	Hay conocimiento y comprensión perspicaces de las obras y una interpretación persuasiva de sus implicaciones en relación con la pregunta contestada. El ensayo ofrece una interpretación perspicaz de las semejanzas y diferencias entre las obras utilizadas en relación con la pregunta.



Criterio B: Análisis y evaluación

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2 puntos	El ensayo es descriptivo y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores.
3-4 puntos	El ensayo demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores, pero se basa en la descripción. Hay una comparación y un contraste superficiales de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
5-6 puntos	El ensayo demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una comparación y un contraste adecuados de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
7-8 puntos	El ensayo demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el significado. Hay una buena comparación y un buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.
9-10 puntos	El ensayo demuestra en todo momento un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones más generales de los autores. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones contribuyen al significado. Hay una muy buena comparación y un muy buen contraste de las decisiones de los autores en las obras seleccionadas.

Criterio C: Focalización y organización

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 puntos	El ensayo rara vez se centra en la tarea. Hay pocas conexiones entre las ideas.
2 puntos	El ensayo se centra en la tarea solo en algunas ocasiones. Las obras reciben un tratamiento al que puede faltarle equilibrio. Hay algunas conexiones entre las ideas, pero no siempre son coherentes.

3 puntos	El ensayo se centra en la tarea, a pesar de algunos errores. Las obras reciben un tratamiento que es, en su mayor parte, equilibrado. El desarrollo de las ideas es, en su mayor parte, lógico. En general, las ideas se conectan de manera cohesiva.
4 puntos	El ensayo se centra en la tarea de una manera que, en su mayor parte, es clara y constante. Las obras reciben un tratamiento equilibrado. El desarrollo de las ideas es lógico. Las ideas se conectan de manera cohesiva.
5 puntos	El ensayo se centra en la tarea de manera clara y constante. Las obras reciben un tratamiento bien equilibrado. El desarrollo de las ideas es lógico y convincente. Las ideas se conectan de manera convincente.

Criterio D: Lenguaje

Puntuación	Descriptor del nivel
0 puntos	El trabajo no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 puntos	El lenguaje es muy pocas veces claro y adecuado; hay muchos errores gramaticales, de vocabulario y en la construcción de las oraciones, y se observa poca noción de registro y estilo.
2 puntos	A veces, el lenguaje es claro y se elige con cuidado; la gramática, el vocabulario y la construcción de las oraciones son bastante correctos, aunque se observan errores e incoherencias; el registro y el estilo resultan en cierta medida adecuados para la tarea.
3 puntos	El lenguaje es claro y se elige con cuidado; si bien se observan algunos errores, presenta un nivel adecuado de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en su mayor parte, adecuados para la tarea.
4 puntos	El lenguaje es claro, se elige con cuidado y presenta un buen nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en todo momento, adecuados para la tarea.
5 puntos	El lenguaje es muy claro, eficaz y preciso y se elige con cuidado; presenta un alto nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son eficaces y adecuados para la tarea.

1. La manera en que la naturaleza se presenta e influye en ambos textos es que es un símbolo de aceptación, protección y seguridad. La sociedad en ambas obras se vio demostrada como un factor obstaculizador en la vida de los personajes, en la manera de que los criticaban por ser ellos mismos y por no cumplir con el estereotipo perfecto y civilizado que imponía la sociedad.

En Juan Darién, él era criticado por ser diferente, ya que él no era como el resto de los niños. Juan era un niño amable, tímido, y estudioso. Como en esa sociedad él era considerado raro, lo criticaron y acosaron hasta el punto de que lo terminaron obligando a revelar su identidad de él que era vista como algo salvaje y no aceptado, y se terminó convirtiendo en lo que la sociedad pensaba que era, sin ser consciente de que él si era un animal, pero no significaba que era violento y salvaje. La sociedad no fue capaz de conocerlo y ver más allá de la visión que tenían de él. En la vida de Juan Darién, en un principio el símbolo de la naturaleza era su madre, ya que era la única persona que le brindaba una instancia de protección, seguridad y hogar. Una vez que se murió su madre, Juan quedó expuesto a la vida y a una sociedad que estaba en contra de él sin tener a su figura materna y protectora. Después de que lo trataron de matar y lo hayan abusado en varias ocasiones, Juan logró encontrar un nuevo hogar en la naturaleza en el que sí pertenecía y no iba a ser criticado. Al ser un tigre, era visto como una amenaza, un ser agresivo, salvaje, y no civilizado y la sociedad tenía esta visión sobre la selva en general ya que era el lugar de todo lo que no era educado. Sin embargo, esta visión dada por lo humano estaba muy alejada de la realidad que se presentaba en la historia. Por ejemplo, la Serpiente al principio de la historia fue una figura de ayuda y de sabiduría, que generó un ambiente de consuelo para la madre y de seguridad y cariño para Juan, demostrando que no todo lo que viene de la selva es malo.

En el otro texto, El árbol, se tiene una visión similar a lo que es diferente. Brigida era juzgada por su familia y el resto de las personas a su alrededor, por no ser lo que querían que fuera. Le decían que era ignorante, inservible, y se lindieron con ella porque nunca iba a ser como sus hermanas. Ella durante el transcurso de la historia, nunca fue

Buen inicio

¿Cuál era su visión?

Entiendo esta idea, pero se lee como...

¿Por lo que pasó en los personajes?

aceptada ni comprendida por nadie, ni siquiera por su esposo, Luis. El único lugar en el que Brigida logró encontrar paz y seguridad era en el homero. El árbol le irradiaba sentimientos de plenitud y paz, que era lo que ella buscaba en Luis, pero era algo que él no le podía proveer a ella después de que se hayan casado y que Brigida hubiese crecido. Cuando Brigida abraza a Luis, se menciona que para ella, su abrazo es como estar en un collar de pájaro. Esta es una metáfora que expresa la necesidad que ella tenía de sentirse protegida por él. A pesar de esto, el sentimiento de seguridad no le duró, y con lo único que siempre se sintió cómoda y aceptada era en el vestido, estando con la presencia del homero.

En el momento en el que el árbol es derribado, es como si una parte de Brigida se hubiera caído junto con el árbol. Se expresa que ella quedó desnuda frente a la calle, lo cual simboliza como ella quedó expuesta a la vida y a la sociedad, sin su escape de la realidad, que vendría siendo este árbol. Le quitaron su intimidad, y su único mecanismo de autoayuda y las ganas de seguir en esa casa. Al no tener esas instancias en las que podía absorber la serenidad que le transmitía el homero, sus ganas de vivir en su casa con alguien que no le satisfacía sus necesidades y no le podía transmitir el mismo sentimiento eran nulas, por lo que decidió abandonar a Luis y marcharse. La pérdida del árbol para Brigida se asemeja a la pérdida de la madre de Juan Darién, ya que se expresa que cuando murió su madre, murió ³el también. Ambos perdieron a su pilar que los mantenía en pie frente a todas las adversidades que les presentaba una sociedad que nunca logró ⁴comprenderlos.

Dicho esto, en ambas obras es visto ⁵como la naturaleza influye profundamente en la vida de los protagonistas, ya que en presencia de ellas sus almas se sienten completas y seguras. La naturaleza se puede ver representada como una madre, la cual aceptó a sus hijos tal y como ⁶son, sin importar sus diferencias. Los ⁶acoge, les enseña, los protege y los ama, mostrando una aceptación y compañía incondicional.

- Las felicito. Comprendieron perfectamente la tarea! Salvo aspectos mínimos de redacción, no hay mucho que comentar.