



VIÑETAS BASADAS EN TEXTO SOBRE EVALUACIÓN: ENCUENTRO ENTRE FORMADORES DE FORMADORES, PROFESORES DEL SISTEMA ESCOLAR Y FUTUROS DOCENTES

Ana Carolina Maldonado-Fuentes | Universidad del Bío-Bío | amaldonado@ubiobio.cl*

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.07>

Recibido: 30-08-2023 | Aceptado: 08-12-2023

RESUMEN: Escribir sobre Evaluación como objeto de conocimiento especializado durante la formación inicial docente es un reto que ha desafiado la investigación educativa. Avances en escritura reflexiva dan cuenta de la complejidad del paso de estudiante evaluado a profesor evaluador. El uso de viñetas basadas en textos, en formato de situaciones hipotéticas del ejercicio profesional, se documenta como una estrategia metodológica ventajosa para su exploración. El propósito es describir el diseño, la validación y el reporte parcial de resultados de escritura ante siete viñetas sobre situaciones evaluativas, considerando orientaciones del sistema escolar chileno. El proceso de análisis se efectuó en dos fases, mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Participaron 258 futuros profesores, 5 formadores de formadores y 5 profesores en ejercicio. Finalmente, se proporciona una reflexión sobre la aplicación de este tipo de viñetas como instancia para el diagnóstico de la escritura vinculada a conocimientos pedagógicos de futuros profesores.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial Docente, Evaluación Educativa, Viñetas

RESUMO: Escrever sobre a avaliação como objeto de conhecimento especializado durante a formação inicial de professores é um desafio para as pesquisas educacionais. Os avanços na escrita reflexiva dão conta da sua complexidade durante a passagem de aluno avaliador a professor avaliador. O uso de vinhetas baseadas em texto, no formato de situações hipotéticas de prática profissional, é documentado como uma estratégia metodológica vantajosa para sua exploração. Esta pesquisa visa a descrever o a criação e validação o relato parcial dos resultados à escrita diante de sete vinhetas, considerando as diretrizes do sistema educacional chileno. A análise foi realizada

**Para correspondencia, dirigirse a Ana Carolina Maldonado-Fuentes, Avenida Brasil 1180, Campus La Castilla, Chillán, Chile. C.P: 3800949*

em dois fases, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas; participaram 258 estudantes em formação, 5 formadores de professores e 5 professores ativos. Por fim, este artigo proporciona uma reflexão sobre a utilização de vinhetas como uma instância de diagnóstico sobre da escrita vinculada ao conhecimento pedagógico dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores, Avaliação Educacional, Vinhetas

ABSTRACT: Writing about Assessment as an object of specialized knowledge is a challenge that has challenged educational research. Advances in reflective writing account for its complexity during the passage from student evaluator to teacher evaluator. A text-based vignette approach is documented as a beneficial methodological strategy for exploring this issue, since it allows representing hypothetical scenarios. This article describes the design, validation, and partial reporting of results to writing about seven vignettes on evaluative situations, including formal guidelines of the Chilean education system. The analysis was carried out in two phases, using quantitative and qualitative techniques. 258 pre-service teachers, 5 teacher trainers and 5 in-service teachers participated. Ultimately, this article provides a reflection on the use of vignettes as an instance for the diagnosis of writing linked to pedagogical knowledge of future teachers is provided.

KEYWORDS: Initial Teacher Training, Educational Assessment, Vignettes

ANTECEDENTES

La escritura es concebida como una de las habilidades fundamentales y transversales en el currículum de Formación Inicial Docente (en adelante, FID), en tanto facilita la comunicación con otros agentes educativos y está a la base de la construcción de conocimientos propios de la profesión (Ávila et al., 2022; Castillo-Paredes et al., 2022; Jarpa & Becerra, 2019;). Más aún, es una competencia para el autoconocimiento, la revisión de la propia práctica y la investigación del profesorado (Zabalza, 2013), que da cuenta del potencial de la escritura para la reflexión pedagógica. De allí que surja el interés por indagar en las prácticas escriturales en dicha población atendiendo a las oportunidades para que escriban en forma productiva durante su formación (Bazerman et al., 2016).

Al respecto, se distingue entre “escribir para aprender” y “aprender a escribir en la profesión” (De la Barrera & Bono, 2004; Ávila et al., 2022). Esta última refiere a un tipo de tarea ligada a la formación práctica, en tanto se busca articular las habilidades escriturales con lo experimentado por los futuros profesores en los centros educativos. Por ejemplo, Bombini y Labeur (2013) documentan el uso del guion conjetural (género de la práctica) como un texto donde el futuro profesor “imagina cómo serán sus clases, cómo desarrollará los temas que haya elegido o le hayan asignado, qué dirá, qué propondrá hacer a sus alumnos, qué harán sus futuros alumnos en sus clases, cómo espera que reaccionen a sus propuestas” (p. 22). En estos casos, los contenidos son presentados por el propio “yo” a sí mismo y a otros (el tutor y los pares), en un ejercicio que vincula la escritura narrativa a la realidad escolar durante

la residencia. Otro caso es el de Pañagua et al. (2019), quienes asumen que “escribir sobre lo que nos sucede es una experiencia formativa” (p.15) toda vez que implique al sujeto y le permita conectar lo vivido con lo pensado. Para ello, los autores apuestan por el uso de textos narrativos (diario de prácticas y relatos de aula) como medio para la toma de conciencia de las ideas pedagógicas, a fin de lograr una mejor comprensión del oficio docente desde la historia personal (Pañagua et al., 2019).

Si bien las experiencias de escritura reflexiva descritas presentan ventajas para los futuros docentes, los estudios empíricos también reportan algunas dificultades, como la gran cantidad de tiempo que demanda, en medio de la contingencia y el estrés de las prácticas (Pañagua et al., 2019; Sierra et al., 2017). Una solución es destinar otro espacio de dedicación exclusiva del profesor en formación para este tipo de tareas de escritura (Colognesi et al., 2021). También se ha observado lo complejo que resulta para estos escritores poner en evidencia el propio pensamiento, pues sus relatos se focalizan en lo meramente descriptivo o se efectúan con fines de calificación (Pañagua et al., 2019), de manera que no permiten develar las ideas implícitas que subyacen. Dicho tipo de relatos, entonces, devela “la incoherencia entre el significado que le otorgan a la reflexión y lo que terminan haciendo” (Lara, 2019, p. 5), y pone en cuestión los esfuerzos desplegados por las instituciones por formar profesionales verdaderamente reflexivos.

Asimismo, es posible advertir el desafío que conlleva movilizar al profesorado desde su propia experiencia (el yo) hacia la comprensión de la complejidad del ejercicio docente en el contexto educativo y la cultura escolar. Aquí, existe una comunidad profesional que cuenta con un saber especializado (pedagógico, disciplinar). Ello invita a buscar formas de elaboración escrita que sean viables para el aprendizaje de la profesión en los distintos momentos del desarrollo profesional docente.

En este sentido, es de interés atender la propuesta de Núñez Rojas y Poch Plá (2014), quienes, mediante un trabajo basado en narrativas, vinculan la lectura y la escritura a los procesos de profesionalización docente con foco en los estudiantes en FID. En concreto, se propone la implementación de talleres en comunidades escriturales que abran espacio a la intersubjetividad, donde sea factible poner en tensión la mirada individual —que puede resultar anecdótica— y la mirada profesional colectiva, con participación de pares. Los autores rescatan la noción de *habitus* (Bourdieu, 1979) y dan cuenta de la escritura como un acto de pensamiento y una construcción de razonamiento profesional que contribuye a adquirir mayores niveles de conciencia ante los problemas de la práctica docente. En definitiva, “el conocimiento es un tipo de pensamiento y la escritura (...) siempre es pensamiento que se realiza en un lenguaje” (Marinkovich & Córdova, 2014, p. 42). Esta valoración positiva de la función epistémica de la escritura también es ilustrada por Miras (2000), cuando afirma que la escritura reflexiva se vincula al conocimiento que el escritor tiene sobre el contenido del texto.

En este marco, un desafío particular lo constituye el desarrollo de tareas de escritura vinculadas con el dominio de conocimientos propios de la Pedagogía (tales como Currículum, Didáctica y Evaluación), en cuyos ámbitos también

se espera contar con docentes alfabetizados. En específico, el interés del artículo es la Alfabetización en Evaluación (*Assessment Literacy*) (De Luca et al., 2016) y atender qué tanto se ha logrado comprender la evaluación como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje para el currículum escolar chileno. Su importancia radica en que el actual Decreto 67, promulgado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2018, promueve la intencionalidad pedagógica de la evaluación y deja sin efecto las regulaciones anteriores en esta materia. Evaluar es:

[un] “Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (Decreto 67, Artículo 2)

Al respecto, cabe resaltar el aporte de los estándares para la profesión docente (CPEIP, 2021), los cuales explicitan desempeños esperados que articulan la función social con la pedagógica y formativa de evaluación. A saber:

Tabla 1. *Desglose de estándares para la profesión docente- Marco para la Buena Enseñanza (2021)*

Dominio	Estándar	Descripción del estándar relacionado con la evaluación
Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Planificación de la evaluación	Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.
Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de CPEIP (2021, p. 17)

A partir de estos descriptores surge la necesidad de elaborar algún tipo de propuesta escritural para la formación del profesorado en su trayectoria formativa. Sobre todo, sabiendo que “los contenidos disciplinares se solapan con los psicosociales o pedagógicos y los discursivos” (Ruiz & Camps, 2009, p. 213). Como consecuencia, es deseable brindar oportunidades de aprendizaje en el campo de la Evaluación Educativa, “de modo que gradualmente se pueda lograr un balance entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje” (Moreno, 2021. p.232).

Otro argumento que motiva la elaboración tareas de escritura explícitas para la FID es la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), cuya aplicación es obligatoria y de carácter censal acorde a la Ley de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016). Esta prueba —que incorpora dos preguntas abiertas— indaga respecto del saber y del

saber hacer en una aproximación a los estándares de desempeño esperados, doce meses antes del egreso. Aunque la prueba aporta insumos de modo sistematizado y periódico a las instituciones formadoras con fines performativos (Donoso & Ruffinelli, 2020, p. 128), lo hace sin puntualizar cuáles son las ideas implícitas que predominan en la escritura de los futuros profesores. Adicionalmente, las pruebas aplicadas a nivel país, tales como INICIA¹ o END, suelen utilizar mecanismos de heteroevaluación basados en respuestas individuales. Esta metodología presenta el riesgo de que los futuros profesores permanezcan escribiendo percepciones, opiniones o valoraciones como sujetos evaluados, sin anticiparse al rol de profesor evaluador. Dichos aspectos plantean un desafío metodológico para la línea de investigación en FID y el estudio de la escritura acerca de la evaluación de los aprendizajes como objeto de conocimiento profesional docente. Más aun sabiendo que se trata de sujetos que cuentan con más de doce años de experiencia previa en el sistema educativo, donde desde 2018 existe un nuevo decreto de evaluación, calificación y promoción escolar.

En virtud de lo presentado, esta investigación pretende describir el diseño, la validación y resultados parciales de la aplicación de viñetas basadas en texto, cuyos contenidos responden a los lineamientos del Decreto 67, en temas de Evaluación del Aprendizaje (EDA) y Evaluación para el Aprendizaje (EPA). La metodología de viñetas resulta una alternativa particularmente útil para develar ideas previas del profesorado (Renta-Davids et al., 2020), al ser una técnica que permite poner en situación al encuestado y brindar una respuesta ante un escenario real-hipotético, a partir del cual opinar, brindar argumentos y/o reflexionar. En este caso particular, la relevancia de esta técnica radica en el proceso de pensamiento evidenciado a través de la escritura de los estudiantes (visión epistémica). A los futuros profesores se les pide que escriban un comentario ante los escenarios de las viñetas, con un doble propósito: hacer uso de los propios recursos lingüísticos para referirse a ideas sobre la evaluación, e indagar en los contenidos que se desprenden de los escenarios, cuyos elementos son clave para la profesión docente.

La técnica de viñetas basadas en textos

Una viñeta² es un texto breve que representa un caso construido, acorde a los fines de una investigación. Generalmente, se textualiza en forma de escenario, con información acerca de una situación hipotética protagonizada por una persona (distinta al yo). Ante esto, los respondientes pueden formular una opinión o un argumento respecto de lo (in)adecuado del caso; o bien, juzgar la situación, tomar posición al respecto y elaborar una propuesta de solución, en caso de ser pertinente. De este modo, el futuro docente brinda una alternativa metodológica ante el desafío de poner en contexto algunos temas del quehacer profesional, en forma equivalente a como sucede en la realidad (Bain, 2023).

¹ La prueba INICIA (creada en 2008) evalúa conocimientos disciplinarios y pedagógicos básicos para ejercer la profesión docente. Tiene por objetivo fomentar y apoyar los procesos de transformación en las instituciones formadoras de profesores en Chile.

² Se entiende por “viñeta” el uso de texto narrativo (situación hipotética). No se consideran otros medios ni formatos (tales como ilustraciones, fotografías, audios o videos), que también podrían ser analizados como viñetas.

Se trata, por tanto, de un instrumento de reconocimiento, que ofrece la oportunidad de explorar temas complejos relacionados con el punto de vista, las creencias y la comprensión de una situación particular por parte de los encuestados. Según Goreth et al. (2020) las pruebas basadas en viñetas (ejemplos o situaciones breves de actuaciones docentes) han demostrado ser el método más adecuado para evaluar las competencias del profesorado, al aproximarse a las condiciones de la vida cotidiana en el aula. Empero, más allá de ello, desde un enfoque cualitativo, las viñetas basadas en texto también pueden contribuir a develar ambigüedades y mostrar la importancia de factores contextuales, culturales y éticos presentes en el quehacer profesional. A continuación, se enumeran algunas ventajas del uso esta técnica, a partir de los autores mencionados:

- Facilita la obtención de información acerca de procesos de toma de decisión profesional ante una situación hipotética de manera eficiente.
- Brinda la posibilidad de explorar temas complejos relacionados con distintos puntos de vista, ideas previas o creencias de los participantes.
- Permite un acercamiento al conocimiento implícito o tácito sobre un tema de manera enfocada, en lugar de abstracciones o respuestas de tipo genéricas.
- Al presentar situaciones hipotéticas, evita exponer casos reales con datos que pueden ser confidenciales. Al estar contextualizadas, dan la sensación de que los significados son sociales.
- Constituye un aporte a la autenticidad de la evaluación, potenciando su validez.
- Posibilita el uso de un lenguaje apropiado para los participantes.
- Al acompañarse de instancias de diálogo o reflexión, puede dar pie a soluciones innovadoras o emergentes, tal como sucede en el pensamiento profesional.
- Al exponer la misma información a todos los participantes, hace posible comparar respuestas individuales ante el mismo escenario.
- Provee insumos para nuevos estudios y para que se siga avanzando sobre el tema investigado.

Así también, se reconocen algunas posibles limitantes de las viñetas. La brevedad de los textos de los escenarios puede ser un obstáculo para exponer situaciones en su complejidad, por lo que es recomendable seleccionar adecuadamente las frases. El uso de palabras inadecuadas podría influir en la respuesta de los participantes, desviando la atención del foco esperado. Otro aspecto a vigilar para un buen uso de este tipo de reactivos es el modo de dar a conocer el contenido, que puede ser estático o interactivo, según se definan uno o varios momentos de

respuesta. Por último, se sugiere incorporar ajustes en la elaboración de los textos, toda vez que se aspire a garantizar la relevancia y la comparabilidad entre grupos.

Consejos para elaborar viñetas basadas en textos

La construcción de las viñetas es un proceso iterativo, caracterizado por el desarrollo simultáneo tanto de los conceptos clave como de los ítems (Renta-Davids et al., 2020). En concreto, se recomienda vigilar aspectos del contenido, características para los protagonistas y longitud, tal como se desglosa en la siguiente tabla:

Tabla 2. Recomendaciones para la elaboración de viñetas basadas en texto

Elemento	Consideraciones
Contenido del escenario	<p>Los textos pueden ser reconocidos por los participantes como un escenario típico de su trabajo. No son inusuales.</p> <p>Los textos incluyen palabras abiertas a la interpretación para promover distintas opciones de respuesta entre los participantes.</p> <p>Los textos aluden a situaciones en que la mejor decisión es aparente. Eso facilita detectar si el participante se acerca o aleja de la respuesta esperada.</p>
Características para los protagonistas	<p>Los nombres son comunes, evitando marcadores que induzcan a sesgos por edad o clase social, entre otros.</p> <p>Los datos personales se eligen de manera intencional, sin dar pistas de información secundaria que desvíe la atención del propósito investigativo.</p>
Longitud de la viñeta	<p>La extensión de la viñeta es variable. La decisión se toma acorde a su tipo, número de participantes y condiciones de aplicación.</p> <p>Hay que evitar que los participantes se cansen y entreguen respuestas superficiales.</p> <p>Las viñetas cortas requieren información concisa, para que los participantes puedan procesar el texto y responder en forma rápida.</p> <p>Las viñetas largas o una secuencia de varias viñetas, amerita copia impresa para que los participantes consulten y puedan hacer notas al texto.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Bain (2023)

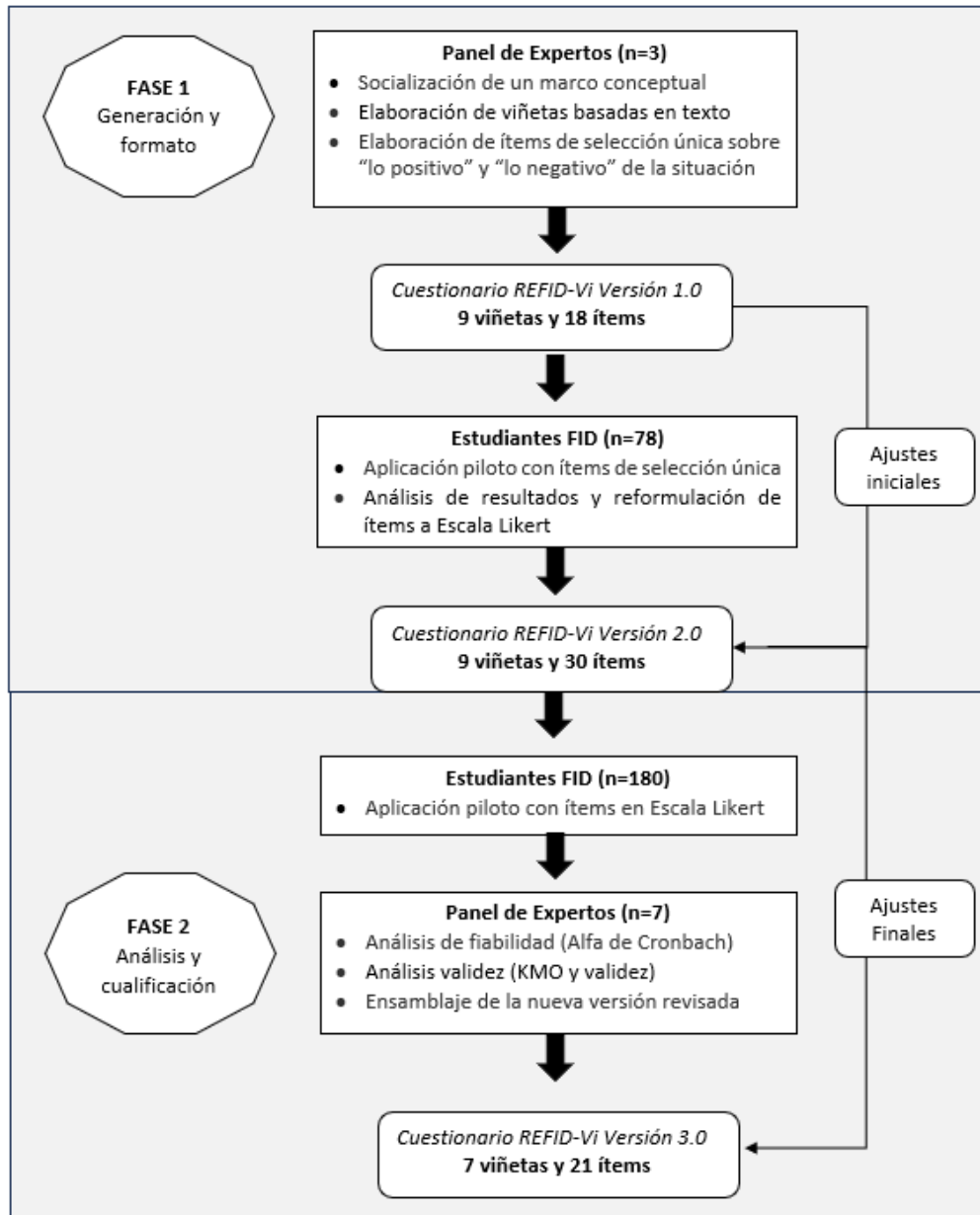
METODOLOGÍA

Según Bain (2023) existen diferentes vías para el diseño de las viñetas, entre las cuales están la revisión de literatura especializada y la entrevista con personas o profesionales que han vivido las situaciones a representar en los escenarios. Respecto del contenido, su elaboración puede ser a partir de registros de casos, análisis de situaciones o de incidentes que dan pie para tomar una decisión. Además, se sugiere trabajar en forma colaborativa (en co-creación) y realizar una prueba empírica para vigilar que la situación hipotética y las preguntas sean adecuadas a los fines de la investigación.

Etapas del diseño

El desarrollo de las viñetas basadas texto del presente estudio se llevó a cabo en dos fases, tal como se ilustra a continuación:

Figura 1. *Etapas de desarrollo y validez del Cuestionario REFID-Vi*



Etapa 1: Generación y formato

En la primera etapa, se revisó la literatura especializada en *Assessment Literacy* (Brookhart, 2011; Charteris & Dargusch, 2018; De Luca et al, 2016; Kohn et al., 2017; Moreno, 2021; Popham, 2013; Stiggins, 1995) y referentes clave para el ejercicio de la profesión docente en Chile (CPEIP 2021; MINEDUC, 2018). Asimismo, se revisaron formatos de reactivos tipo viñeta (Eyzaguirre, 2006; Meijer et al., 2023; Mertler & Campbell, 2005; Wildbrett et al., 2022). A partir de este marco conceptual, se seleccionaron temáticas que pudieran ser útiles para la elaboración de los escenarios. El proceso se realizó con un panel de expertos formadores (Tabla 3), de manera iterativa, combinando trabajo autónomo y reuniones grupales de retroalimentación. Esta dinámica facilitó el seguimiento a la escritura de las viñetas, así como llegar a acuerdos en aspectos formales y de contenido, tales como describir situaciones próximas a la experiencia escolar de los participantes, redactar textos en un máximo de 150 palabras y elaborar ítems que pudieran inducir a una toma de postura en vez de a respuestas automáticas. Asimismo, se generaron rondas de trabajo para revisar la claridad de ideas y la sintaxis.

Tabla 3. Perfil de expertos

Criterio de inclusión	Expertos formadores	Expertos sistema escolar
Conocimiento especializado	Académicos con estudios doctorales y publicaciones en temáticas afines a Evaluación Educativa y Formación Docente en revistas indexadas.	Profesores Licenciados en Educación que se encuentran categorizados como Experto 1 en la Evaluación Docente y han sido capacitados en Evaluación.
Experiencia y desempeño	Académicos con más de 10 años de experiencia docente en carreras FID que han liderado investigaciones de alto impacto a nivel nacional.	Profesores con más de 10 años de experiencia profesional, con cargos de Jefatura Técnica Pedagógica y/o Equipos de Liderazgo Educativo.

En esta fase se crearon en total nueve viñetas, que ejemplifican situaciones relacionadas de manera puntual con la evaluación de los aprendizajes. A saber: validez instruccional (viñetas 1, 3, 5 y 8), uso de instrumentos y procedimientos evaluativos (viñetas 4, 6, 9), y diversificación de evaluaciones y plagio en contexto de virtualidad (viñetas 2 y 7). El formato utilizado para la elaboración de las viñetas fue mixto: un escenario (texto narrativo) y dos preguntas de selección única referidas a “lo positivo” y “lo negativo” del planteamiento. En cada caso, se brindan cuatro opciones de respuesta, dos de las cuales apuntaban a un énfasis final-sumativo, orientado a Evaluación del Aprendizaje (EDA); y dos a un enfoque formativo-pedagógico, afín al enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA).

Tras el ensamblaje del cuestionario REFID-Vi (versión 1.0), se llevó a cabo una primera instancia de aplicación piloto con 78 estudiantes FID de primer año, en una muestra no probabilística por disposición (McMillan & Schumacher, 2011). El análisis de datos permitió concluir que los textos resultaron comprensibles, sin presentarse mayores consultas. Empero, las respuestas en los ítems de selección única se concentraron marcadamente en algunas opciones, con una correlación débil entre los enfoques y las respuestas ($r < 0.30$; Spearman=0.021; n.s.). Se infiere que el uso de marcadores “lo positivo” y “lo negativo” en los enunciados fue un obstáculo para los informantes, quienes se vieron exigidos a juzgar la situación hipotética en forma dicotómica, lo que se aleja del propósito de la consulta.

Acorde a lo anterior, se procedió a reformular los enunciados. Se optó por Escala Likert, siguiendo la tendencia de otros estudios de medición de actitudes e investigaciones sobre representaciones de la docencia de estudiantes FID chilenos (p.e. Sandoval et al., 2020). Las afirmaciones fueron reformuladas con el encabezado *Pienso que...* y se definió una escala con cuatro opciones de respuesta: *Coincido Totalmente*, *Coincido Parcialmente*, *Coincido Mínimamente* y *No Coincido*. Al final de cada escenario, se brindó un espacio de cinco líneas para que cada participante pudiera escribir un breve texto acerca de la situación hipotética. Tras una revisión de la funcionalidad de este nuevo formato con tres estudiantes de quinto semestre, se hizo el ensamblaje del Cuestionario REFID-Vi (versión 2.0) y se dio término a la primera fase.

Etapa 2: Análisis y cualificación

La segunda etapa del diseño se desarrolló entre noviembre de 2022 y junio 2023 (ver Figura 1). La primera actividad consistió en un nuevo proceso de pilotaje del instrumento, en una muestra no probabilística por disposición (McMillan & Schumacher, 2011) de 180 estudiantes FID, también de primer año. Idealmente, se pensó incluir el total de viñetas en un único instrumento. Sin embargo, dada las presiones de tiempo y las condiciones para el trabajo de campo, se hizo una redistribución de los escenarios en dos cuestionarios de menor extensión, manteniendo cinco viñetas diferentes por test. Así, cada viñeta fue contestada por al menos 70 estudiantes FID, quienes tuvieron la posibilidad de escoger al azar un formulario de 6 páginas, sin sobrepasar su disponibilidad horaria.

Aplicación y criterios éticos

En todos los casos, el cuestionario se administró en forma presencial, en formato de lápiz y papel, en espacios de aula y dentro de la jornada habitual de asistencia a la universidad. Con fines de transparencia y motivación, previo a la aplicación se presentó una cápsula audiovisual que explicaba el propósito del estudio, elaborada *ad hoc*. El instrumento incluyó un formulario de consentimiento informado para los participantes, visado con autoridades del Comité de Ética institucional. En la primera versión, el tiempo de respuesta osciló entre 45 y 55 minutos, lo que motivó un ajuste en la extensión de los ítems para la segunda versión, aplicada en 40 minutos, aproximadamente.

Estudio de confiabilidad

La consistencia interna del conjunto de ítems se estudió a partir de los datos derivados del segundo pilotaje. Para tales efectos, se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach, haciendo uso del paquete estadístico *Statistical Product*

and Service Solutions (SPSS-versión 21), de acceso institucional. El cuestionario con las viñetas 1, 3, 4, 8 y 9 (30 ítems) dio como resultado un nivel de fiabilidad de 0.816; mientras que el cuestionario con las viñetas 2, 4, 5, 6 y 7 (30 ítems) arrojó una solución de nivel de fiabilidad de 0.794. Estos valores sobre 0.70 son “adecuados” para un cuestionario el campo educativo (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020).

Estudio de validez

La validez de contenido del instrumento se calculó mediante el valor Kaiser-Meyer Olkin (KMO). Los resultados para la agrupación de viñetas 1, 3, 4, 8 y 9 indicaron un KMO de 0.665; y el cuestionario con las viñetas 2, 4, 5, 6 y 7 arrojó un KMO de 0.623. Los resultados de este análisis indicaron valores aceptables.

Dado el interés por integrar una pluralidad de voces en la construcción de las viñetas (enfoque émico) y dar sentido a los hallazgos para la escritura durante la FID, se evaluó la validez aparente (Gaber & Gaber, 2010). Este análisis fue realizado por un panel de expertos, distintos a los de la fase anterior: dos expertos formadores y cinco expertos del sistema escolar, acorde a los perfiles de la Tabla 3. Seis de ellos valoraron la *Proximidad a la realidad* y la *Claridad en la redacción* de los escenarios, en una escala de 1 a 6 puntos, donde el valor 1 equivale a “Para nada” y el valor 6 a “Mucho” (basado en Wildbrett et al., 2022). En adición, se realizó un análisis cualitativo de los reactivos, afinando la relación ítem-viñeta y la orientación hacia enfoque EDA-EPA. Estas rondas discusión se centraron en la selección de los mejores casos, eliminando ítems que podrían inducir a una pérdida de foco. También se realizaron dos entrevistas cognitivas a docentes con grado de magíster, cuya técnica permite examinar cómo se van procesando los pensamientos al responder encuestas de autoinforme (Karabenick et al., 2007). Esto derivó en ajustes menores en el uso de conectores y/o vocabulario, que mejoraron el diseño. Por último, cada integrante del panel se avocó a la tarea de identificar cuál sería la respuesta más adecuada ante la situación expuesta, a partir de las orientaciones vigentes del Decreto 67 (MINEDUC, 2018). Esta norma de experto es útil para el análisis en forma agrupada *ex post facto*. A modo de síntesis, en la Tabla 4 se ilustran los datos para las siete viñetas que componen el cuestionario REFID-Vi (versión 3.0).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El modelo de viñetas utilizado y todos los escenarios del cuestionario REFID-Vi (versión 3.0) se encuentran en Anexo. En coherencia con la finalidad del artículo, se presentan resultados parciales de la escritura en la *Viñeta Argumentación* y la *Viñeta Retroalimentación*. Material adicional puede ser solicitado en forma de metadatos.

Tres elementos se consideran para dar cuenta del registro de escritura. El primero, es un parafraseo del ESCENARIO (situación hipotética) de la viñeta. El segundo, RESULTADOS, muestra datos de los escritos realizados por los futuros profesores participantes. Para ello, se registraron las frases y las oraciones en su forma original en una plantilla Excel, listados en el orden de aparición. Las unidades de análisis se delimitaron aplicando el criterio de “simple” o “compuesto”, tomando como referencia la propuesta de Arancibia et al. (2019). De este modo, el texto de un futuro profesor podría dar lugar a dos o tres unidades, según si la afirmación escrita aludía a uno o más elementos

diferenciados. Para determinar estos contenidos se utilizaron Libros de Código, cuyas categorías han sido formalizadas en estudios previos (Maldonado-Fuentes, 2021, 2023). Algunas de estas etiquetas son Tipos de Evaluación, Estados Emocionales, Propósitos de la Evaluación, Agente Evaluador, entre otros. En tercer lugar, se presenta la DISCUSIÓN. Acá se incluyen comentarios escritos de algunos jueces del panel, citas de fuentes académicas y/o fragmentos textuales de estudiantes FID, que evidencian el uso de determinados elementos al escribir ante estas situaciones hipotéticas.

Tabla 4. Síntesis de validez aparente de escenarios, confiabilidad de ítems y norma de experto por ítem- Cuestionario REFID-Vi (Versión 3.0)

Título del escenario	Proximidad a la realidad		Claridad en la redacción		Ítems	Orientación del Ítem (*)	% de acuerdo panel experto
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.			
Argumentación	5.33	0.75	5.83	0.41	1.1	EDA	67%
					1.2	EDA	83%
					1.3	EDA	67%
Maqueta	6.00	0.37	6.00	0.00	2.1	EDA	83%
					2.2	EPA*	100%
					2.3	EDA*	67%
Ejercitación	5.50	0.50	5.67	0.47	3.1	EDA*	67%
					3.2	EDA*	67%
					3.3	EPA*	100%
Rúbrica	5.50	0.50	5.50	0.76	4.1	EPA*	67%
					4.2	EPA*	100%
					4.3	EPA*	100%
Retroalimentación	5.67	0.47	5.83	0.37	5.1	EDA	83%
					5.2	EPA*	100%
					5.3	EPA*	100%
Plan Lector	5.50	0.50	5.67	0.47	6.1	EDA*	83%
					6.2	EPA	67%
					6.3	EPA*	100%
Virtualidad	5.67	0.75	5.83	0.37	7.1	EDA	100%
					7.2	EPA*	83%
					7.3	EDA	83%

Nota: EDA = Evaluación del Aprendizaje; EPA = Evaluación para el Aprendizaje; Asterisco (*) indica sintonía con Decreto 67 (MINEDUC, 2018)

Los escritos de estudiantes y de profesores se presentan en letra cursiva y mayúscula inicial. Al final se explicita el perfil y el número del informante, separado por guion bajo, entre paréntesis de corchetes. A modo de ejemplo: [FID_3] es el tercer estudiante en Formación Inicial Docente que escribe ante ese escenario; y [Experto_2] es el segundo profesor del sistema escolar que comenta la situación.

Viñeta Argumentación

ESCENARIO: La situación muestra a una profesora de Lenguaje que durante las clases hace leer columnas de opinión a sus estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico. La tarea en clases se basa en el análisis de las tesis y de

los argumentos de autores, con instancias para que el alumnado elabore argumentos adicionales en pro o en contra de las tesis analizadas. Se concluye con información de la evaluación sumativa, cuyo instrumento cuenta con la aprobación de la Jefatura Técnico-Pedagógica. Se trata de una prueba de lápiz y papel, en la cual se solicita responder ítems de respuesta estructurada, de comprensión lectora o conocimiento declarativo del tema de la argumentación.

RESULTADOS: Esta situación hipotética fue leída por 96 futuros profesores, 87 de los cuales elaboraron textos al respecto, lo que equivale a un 90.6%. Del total, 75 fueron originadas en comentarios compuestos (86.2%), dado lugar a 204 unidades. La mayoría de las afirmaciones se agrupó en “Procedimiento de evaluación” (n=62), “Causa-Consecuencia” (n=56), “Estado Emocional” (n=42) y alusiones al “Tipo de ítem” (n=15). Se destacan ideas sobre lo inadecuado de la evaluación: *Luego de trabajar analizando tesis de los autores, siento que la forma de evaluar no es la mejor para demostrar lo aprendido* [FID_6]; *Al ser una evaluación muy cerrada, el pensamiento crítico con el cual se trabajó es desaprovechado* [FID_16]; *La profesora capacitó a los jóvenes con tal de poder expresarse y poder debatir tesis y argumentos. Al momento de colocar preguntas cerradas, todo esto se arruina* [FID_31].

Entre las consecuencias negativas que trae esta decisión, se documentan frases sobre rutina de las evaluaciones, pues *Cuando ya es algo repetitivo, aburre* [FID_3] y se corre el riesgo de *aprobar memorísticamente* [FID_22]. Algunos brindan algunas recomendaciones, como: *Sería más satisfactorio tener la posibilidad de responder preguntas de desarrollo* [FID_10]; *Se les debió dar un espacio para explicar y debatir sus argumentos* [FID_29]; *Mejor hubiera sido una mesa redonda o debate o un mini ensayo* [FID_85]. Se podría inferir un cuestionamiento a la decisión evaluativa, como se señaló en una de las entrevistas cognitivas.

En complemento, algunos explican que *Es algo conocido* [FID_24] o *Ya estamos acostumbrados* [FID_38]. Es decir, *Se está familiarizado con esta forma de evaluar* [FID_70], ya que *Tienen acostumbrados a los alumnos así desde primero básico* [FID_56]; *Los alumnos realmente se terminan acostumbrando a todo* [FID_17]. En consecuencia, *No es algo por lo cual un estudiante pierda la calma* [FID_9] pues *Produce tranquilidad responder de la misma manera o parecida en cada oportunidad* [FID_13] y *Porque en casi todos los establecimientos se ocupan los mismos métodos* [FID_37]. Más aún, *Los estudiantes se sienten tranquilos por la aprobación de la UTP* [FID_20] y hasta *Varias personas se podrían sentir cómodas* [FID_41] o *más motivados* [FID_21], ante lo conocido. En síntesis, es “habitual”, según uno de los participantes de la entrevista cognitiva.

En forma aislada, hay estudiantes que declaran que *Siempre hay cierto rechazo y mala disposición a este tipo de evaluación* [FID_26], *Siempre se tienen nervios al enfrentar una prueba* [FID_61], lo que se ve atenuado por el tipo de ítem, de Verdadero-Falso o Selección de Alternativas, ante el cual *Pueden tirar todo al azar y aprobar igualmente* [FID_6]. En definitiva, *La manera de evaluar se ajusta a lo tradicional, no hay innovación* [FID_67], lo que resulta paradójico pues *Se estuvieron semanas realizando de cierta forma la enseñanza y ¿para qué? Si al final se realiza una evaluación completamente diferente* [FID_72].

DISCUSIÓN: Pese a que las habilidades desarrolladas en la viñeta *Argumentación* se vinculan a los aprendizajes esperados en el currículum nacional para la Educación Secundaria, el escenario que se describe deja en evidencia un problema de validez instruccional, cuyo dominio es parte de la gestión curricular. En concreto, la evaluación sumativa aplicada no es coherente ni con la meta ni con las formas de respuesta que dieron los protagonistas en las tareas de aprendizaje. Así es observado por un entrevistado y por algunos jueces del panel: *El procedimiento que se utiliza como evaluación no es pertinente debido a que en las clases se trabajó con otro enfoque* [Experto_2]. Esta idea también es aludida por un número reducido de estudiantes: *No calzaba con lo estudiado* [FID_36], *Fue distante a las actividades realizadas en clases* [FID_65]. *El método de evaluación no era el apropiado para esa materia y contenido* [FID_44]; *La evaluación no coincide con el proceso de enseñanza de los alumnos* [FID_66].

Un elemento clave del caso es que lo anterior no fue advertido por la jefatura técnica, quien ha aprobado el tipo de evaluación. Dicha acción sintoniza con los hallazgos de Kittsteiner (2018), quien, al analizar el impacto del asesoramiento técnico-pedagógico en colegios chilenos, precisa que es habitual que “las planificaciones y las evaluaciones son recibidas, sin ser retroalimentadas y muchas veces existe descoordinación en las acciones que se deben llevar a cabo” (p.160). Esto pone en entredicho la premisa de que toda evaluación de los aprendizajes cumple con requisitos de calidad técnica, pues *No necesariamente por tener el Visto Bueno de UTP significa que el instrumento está correcto o es adecuado* [Experto_4]. En otras palabras, el control no asegura por sí mismo el cumplimiento de criterios de alfabetización en evaluación, como lo es la validez instruccional.

Una solución al problema es planteada por uno de los expertos del sistema escolar, quien insinúa: *En función de mi experiencia, el visado de UTP no asegura la pertinencia de la evaluación. Es mejor pedir a un colega que revise la prueba en vez de la UTP* [Experto_1]. *Es importante que quien asuma el cargo de UTP conozca de la validez* [Experto_4], agregó otro. Cabe destacar que este tipo de recomendaciones no fue insinuado en los escritos de los futuros profesores, quienes se encuentran en los primeros años de FID. Este hallazgo estaría en sintonía con la tesis de que el cambio de estudiante evaluado a profesor evaluador requiere de un aprendizaje social profesional (Maldonado-Fuentes, 2021). Ello podría verse favorecido en comunidades escriturales (Núñez Rojas & Poch Plá, 2014) que focalicen su interés en ilustrar respuestas basadas en un conocimiento especializado en evaluación.

Viñeta Retroalimentación

ESCENARIO: Este caso presenta la elaboración de un ensayo sobre un tema contingente, como actividad de clase en la asignatura de Lengua y Literatura. Para el cumplimiento de este propósito, se describe cómo el estudiantado se enfrenta a la tarea y cuáles son las instrucciones dadas por el docente. De este modo, se explicita que varios alumnos se preocupan por conseguir bibliografía pertinente e intentan preparar un texto de calidad. El punto dilemático radica en que se explicita el tipo de texto a evaluar (el ensayo), sin mayores precisiones respecto de su estructura y del producto esperado. En adición, el docente a cargo del proceso evaluativo omite instancias para el seguimiento del proceso de escritura.

El escenario finaliza cuando los estudiantes conocen anotaciones realizadas por el evaluador a sus trabajos, a modo de retroalimentación. Se trata de comentarios del tipo: "Bien, aunque puedes mejorar la estructura", "Revisar los aspectos formales", "Hay algunas ideas que solo se enuncian y no se desarrollan", "Aceptable, puedes mejorar mucho más". Dicha retroalimentación es recibida una semana antes de la entrega final, bajo la premisa de que se estaba brindando una evaluación formativa, aunque se omite información que permita tener claridad del producto y de la estructura definitiva del ensayo.

RESULTADOS: Esta situación hipotética fue leída por 91 futuros profesores, 67 de los cuales elaboraron textos al respecto. En otras palabras, la tasa de respuesta es del 73.6%. Del total, 54 fueron comentarios compuestos (80.5%), dado lugar a 169 unidades. La mayoría de las afirmaciones se agrupó en "Crítica al Procedimiento de evaluación" (n=28), "Estado Emocional" (n=27), "Impacto Positivo" (n=29) o "Impacto Negativo" (n=9) de la retroalimentación.

En general, se distinguen dos reacciones emocionales: Inseguridad y Seguridad. Los argumentos son del tipo: *Debido a los comentarios, los alumnos se sintieron mal e inseguros de sus capacidades* [FID_9], *Quienes evaluaron correctamente sintieron seguridad, pero aquellos que les fueron mal, no.* [FID_17]; *Luego de la crítica, se les hace sentir un poco inseguros para continuar* [FID_54]. En complemento, se puntualiza que la expectativa es *Recibir una crítica respetuosa (ya que) puede generar desmotivación si no se hace de forma adecuada* [FID_59]. Otra fuente de problema es cuando *Los estudiantes lo toman a mal, debido a que se verán con mayor trabajo al corregir sus ensayos* [FID_27]. Contrario a ello, hay estudiantes FID que valoraron la retroalimentación como *Adecuada, (dado que) puede acarrear beneficios al proceso de aprender* [FID_20], *ya que así van dominando las materias* [FID_34]. Asimismo, *Se sintieron orientados* [FID_66], con la ventaja de que *al seguir una retroalimentación pueden ser mejores en el próximo ensayo* [FID_37] y *Entregar un mejor trabajo* [FID_52].

Así también, se desprenden "Juicios Positivos" (n=8) al respecto, tales como: *Es eficiente la retroalimentación* [FID_51], *Me parece correcto* [FID_1], *Es bueno recibir retroalimentaciones para así enmendar el trabajo* [FID_77]. Como así también "Juicios Negativos" (n=4): *Poco aplicable* [FID_7], *Esta retroalimentación llega a ser ambigua* [FID_7], *La retroalimentación fue muy mala* [FID_38].

DISCUSIÓN: Tal como se ilustra, el escenario pone en tensión el uso formativo de la retroalimentación, que puede ser "efectiva cuando entrega información que retroalimenta al estudiante y él comprende cómo mejorar su aprendizaje" (Zepeda, 2017, p. 102). Por tanto, se trata de un uso de la retroalimentación como devolución cuya utilidad es discutible. Además, *revela verticalidad, sin dar a los estudiantes una base de lo que se evaluará* (Experto 2); *situación que es muy común y que requiere un monitoreo permanente, acompañado de un instrumento de registro* (Experto 5).

Un aspecto por destacar es lo que plantean los estudiantes FID al verbalizar lo que entienden por retroalimentación. Los textos aluden a una forma de escritura para mejorar en forma de *Comentarios* [FID_30] [FID_60] o *Anotaciones*

en el trabajo [FID_45], tal como se desprende de los siguientes fragmentos: *Se escribe a los estudiantes para ver en qué se equivocaron [FID_27], pueden ver errores que tuvieron en ese trabajo [FID_42], porque necesitaban saber sus errores a pesar de no saber cómo realizar el texto debidamente [FID_61].*

Otro aspecto que resalta en la forma de textualizar las ideas es el uso del “Deber Ser” en varios casos: *El profesor debió asegurarse que los alumnos comprendieron qué es un ensayo [FID_3], Un profesor debe explicar [FID_11] y Debe enseñar las bases sobre lo que se evaluará en el trabajo [FID_25].* O bien, *La retroalimentación debió ser más específica [FID_4] pues No dice realmente qué es lo que puede mejorar [FID_15].* En definitiva, *al generalizar ciertos aspectos se pierde motivación para modificar dicho trabajo [FID_58],* lo que resulta lejano a una comprensión acertada del propósito formativo de la evaluación.

CONCLUSIONES

El principal objetivo del presente estudio ha sido diseñar, validar y reportar resultados parciales del “Cuestionario REFID-VI” (original Fondecyt de Iniciación 11220291), cuya versión final permite aproximarse a las representaciones de los futuros docentes acerca de la Evaluación mediante viñetas basadas en texto. Para vigilar su calidad técnica, el instrumento fue sometido a un estudio de confiabilidad y de validez de contenido, que contó con la participación de jueces expertos y profesores del sistema escolar. Una fortaleza fue la participación voluntaria de futuros profesores de primer año universitario, cuya población es de interés para el diagnóstico de los conocimientos pedagógicos al ingreso a la FID. Sobre todo, en el campo de la evaluación educativa, donde se han actualizado normativas para la evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar chileno (MINEDUC, 2018).

Durante el proceso, se observó que la metodología de viñetas es ventajosa para los fines previstos, permitiendo a los investigadores en FID relacionarse con los participantes mediante un lenguaje directo y accesible (Renta-Davids et al., 2020). Otro aspecto positivo radicó en disponer una tarea de “escribir para aprender” al inicio de la FID, como hito anterior a los períodos de práctica donde suelen darse instancias de escritura reflexiva (Pañagua et al., 2019). Todavía más, estos resultados sintonizan con hallazgos previos acerca de que la escritura “tiene un rol como vehículo del conocimiento disciplinar o profesional” que supone “aprender a usar lenguaje técnico o especializado” (Ávila et al., 2022, p.225), que habilita al estudiantado como “miembros de las comunidades discursivas profesionales de las que pretenden formar parte en su futuro” (de la Peña & Santamaría 2020, p. 93).

En este sentido, los resultados cumplieron las expectativas de contribuir a la formación de docentes asumiendo que la escritura es epistémica, en tanto ayuda a organizar y elaborar nuevos significados (Casas-Deseures, 2020), lo que resulta importante para temas de interés profesional como los conocimientos especializados en Currículum, Didáctica y Evaluación. El trabajo escritural asociado a viñetas, entonces, podría ser considerado como una instancia renovada de escritura con énfasis formativo y pedagógico, que incita a tomar distancia del “yo” (experiencia personal, anecdótica) y favorece el acercamiento a la realidad del aula y la vida laboral. En otras palabras, resulta una forma apropiada para acortar la distancia entre lo que se aprende en la experiencia escolar vivida y lo que se requiere

(re)significar para un adecuado desempeño en el sistema escolar, impulsando el cambio de estudiante evaluado a profesor evaluador.

La idea de promover instancias formativas para situarse en el rol profesional de evaluar los aprendizajes pone en tensión la incidencia del modelo academicista en la FID, que ha puesto énfasis en dotar a los futuros profesores de sólidos conocimientos acerca de qué y cómo enseñar, en vez de poner atención al por qué y para qué hacerlo. Esto invita a superar el presupuesto de que el conocimiento profesional es acumulativo, para avanzar hacia la premisa que “se va construyendo desde estructuras de conocimiento previos y tienen un importante componente biográfico y narrativo” (Jiménez Raya, 2017, p.73). En ello, la escritura epistémica tendría un papel fundamental.

Finalmente, aunque las conclusiones de este estudio se basan en un grupo acotado de futuros profesores, brindan una aproximación a cómo se representa la evaluación, cuyo conocimiento especializado es necesario monitorear durante la trayectoria formativa. Se propone replicar las viñetas y las tareas de escritura en nuevos estudios de casos múltiples.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). Feedback during the process of writing thesis of teacher training programs: Description of the written comments of thesis supervisor. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Ávila, N., Figueroa, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés Lagos, A., & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (56), 212-254.
- Bain, K. (2023). Using text-based vignettes in qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/14733250231175386>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). UNC. (2005).
- Bombini, G., & Labeur, P (2013). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. Colección Le sens commun, éd. de Minuit.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Casas-Deseures, M. (2020). Aprender a escribir una autobiografía lingüística. Un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros. *Indagatio Didactica*, 12(2), 55-72. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17493>

- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M. & Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 12802. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*.
- Charteris, J., & Dargusch, J. (2018). The tensions of preparing pre-service teachers to be assessment capable and profession-ready. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 354–368. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1469114>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- De la Barrera, S. & Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción pedagógica*, 13(1), 32-36.
- de la Peña, A., & Santamaría, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.07>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272.
- Donoso, F., & Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad? La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 125-147. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Eyzaguirre, R. (2006). *Teachable moments around death: an exploratory study of the beliefs and practices of elementary school teachers* [Tesis de Doctorado, Universidad de California Berkeley].
- Gaber, J., & Gaber, S. (2010). Using face validity to recognize empirical community observations. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 138–146. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.08.001>
- Goreth, S., Straub, F., Rehm, M., & Geiřyel, B. (2020). Determination of a Reference Value for Adequate Assessment of Teaching Situations: Development of a Technical Education Expert Norm (PCK-T). *Journal of Technical Education and Training*, 12(4), 81–94. <https://doi.org/10.30880/jtet.2020.12.04.008>
- Jarpa, M., & Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofía Y Literatura*, 29(2), 364–381. <https://doi.org/10.15443/RL2928>
- Jiménez Raya, M. (2017). La pedagogía de casos como estrategia catalizadora del cambio hacia la autonomía del alumno y del profesor en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Educar em Revista*, (63), 67-83. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49138>

- Karabenick, S., Woolley, M., Friedel, J., Ammon, B., Blazeovski, J., Bonney, C., Groot, E., Gilbert, M., Musu, L., Kempler, T., & Kelly, K. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151.
<https://doi.org/10.1080/00461520701416231>
- Kittsteiner, E. (2018). Impacto Del Asesoramiento Técnico Pedagógico En Las Prácticas Docentes De Los Colegios Y Liceos De La Corporación Municipal De Rancagua, Durante El Año Escolar 2016. [Tesis presentada para obtener el grado de doctor en Educación, Universidad Privada de Tacna, Perú].
- Kohn, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W., & Tan, Ch. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 1-25.
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>
- Maldonado-Fuentes A. (2021). Representación escolarizada de la evaluación: un aprendizaje social profesional. *Alteridad*, 16(2), 184-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.02>
- Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2023). Representaciones sociales de la tarea de evaluar por profesores primarios: de lo instrumental a lo sociocultural en la formación docente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7534518.
- Marinkovich, J., & Córdova, A. (2014). Writing at university: Object of study, method and discourses. *Revista signos*, 47(84), 40-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson-Adisson Wesley.
- Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M., & De Bruijn, E. (2023): Teachers' conceptions of assessment literacy, *Teachers and Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>
- Mertler, C., & Campbell, C. (2005). Measuring teacher's knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016). Ley 20.903 "Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas".
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de, N°112 de 1999 y N°83 de 2001.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva, aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre, *Alteridad*, 16(2), 223-234.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Núñez Rojas, M., & Poch Plá, P. (2014). Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 303-321. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200018>

- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28.
- Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Renta-Davids, A.-I., Camarero-Figuerola, M., & Tierno-García, J.-M. (2020). Assessment of the Quality Education Awareness Competence of Pre-Service Educators Using Vignettes. *Sustainability*, 12(23), 10203.
<https://doi.org/10.3390/su122310203>
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13.
<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Ruiz, U., & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.
- Sandoval P., Maldonado A., Bustos R., Pavié A., Pinto A., Valdés, G., & Rodríguez, F. (2020). Informe Final Proyecto FONIDE N° 181800090: Representaciones sobre la Profesión Docente que poseen estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente en universidades del Estado.
- Sierra, J.E., Caparrós, E., Molina, M.D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Stiggins, R. (1995). *Assessment Literacy for the 21st Century. The Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Susinos, T., Saiz-Linares, Á., Ruiz-López, J., & Ceballos, N. (2019). Formación inicial de docentes como práctica participativa: Elaboración de un diccionario polifónico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 108–126. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11426>
- Wildbrett, J., Lohse-Bossenz, H., & Dörfler, T. (2022). Empirische Arbeit: Vignettenbasierte Messung pädagogisch-psychologischen Professionswissens bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1-14.
- Zabalza, M. (2013). Escribir en la Universidad. *Educação*, 38(1), 15-39.
- Zepeda, S. (2017). *El fin justifica los medios: intencionalidades de la evaluación*. En Förster, C. (Coord.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Capítulo 4 (pp. 95-119). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

AGRADECIMIENTOS:

Se agradece a Alex Pavié Nova, Manuel Rubio, Mónica Tapia-Ladino y Sandra Zepeda por su contribución en la generación de ideas y aportes técnicos para la validación de las situaciones hipotéticas del instrumento presentado en esta publicación. Así también, se agradece a profesores del sistema escolar y a los estudiantes en Formación Inicial Docente por su participación voluntaria en la aplicación y revisión de este.

FINANCIAMIENTO:

Este artículo se enmarca en la ejecución del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11220291 “Alfabetización en Evaluación: Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar financiado por la Agencia Nacional de Investigación (ANID) de Chile.

SOBRE LA AUTORA:

Ana Carolina Maldonado-Fuentes es académica del Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Profesora de Castellano, Magíster en Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación (Beca CONICYT 2017-2020). Co Investigadora del Proyecto FONIDE-181800090 (2018), investigadora responsable del FONDECYT INICIACIÓN 11220291 (2022-2025) Línea de trabajo: Formación Inicial Docente.

<http://orcid.org/0000-0002-9198-5882>

ANEXOS:

ANEXO 1

Formato de las viñetas

Instrucción

En esta parte se te pide completar una escala de valoración con afirmaciones referidas a escenarios hipotéticos que describen situaciones típicas que ocurren en el sistema escolar. Luego de dar lectura a cada escenario, selecciona y marca con una cruz (X) la alternativa que más se acerca a lo que consideras tu postura. Las opciones son:

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

Al final se te solicita puedas añadir comentarios a tu respuesta.

Para vigilar la validez en la aplicación se te pide NO adelantarte y NO retroceder mientras contestas el cuestionario.

ESCENARIO 1.

Texto del escenario

Considere la situación descrita en este escenario para responder las preguntas 1.1 a 1.3

1.1 Pienso que ... Encabezado del primer ítem

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

1.2 Pienso que ... Encabezado del segundo ítem

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

1.3 Pienso que ... Encabezado del tercer ítem

Coincido totalmente	Coincido parcialmente	Coincido mínimamente	No coincido

ANEXO 2

Textos tipo escenarios de cada viñeta

Viñeta Argumentación (107 palabras)

Andrea, Profesora de Lenguaje, trabajó el desarrollo de pensamiento crítico con un 3° Medio durante varias semanas. Para ello, hizo leer columnas de opinión en la prensa. La tarea consistió en analizar las tesis de los autores y los argumentos que las sustentaban. A partir de ello, los estudiantes debían elaborar argumentos adicionales en pro o en contra de las tesis analizadas. Al momento de la evaluación final, la prueba tenía ítems de Verdadero y Falso sobre la organización discursiva de un texto tipo columna de opinión y preguntas de Selección Múltiple de comprensión lectora de un texto argumentativo; que fueron aprobados por la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP).

Viñeta Maqueta (110 palabras)

En Geografía, la profesora Castillo implementa una evaluación que consiste en la elaboración de una maqueta para representar las zonas donde se han registrado los últimos sismos y terremotos. La tarea la inician en la sala de clase y se permite que los estudiantes la terminen en su casa. Cuando llega el momento de calificar las maquetas, la profesora aplica una rúbrica previamente socializada. Algunos estudiantes obtienen notas sobresalientes y otros, notas deficientes. Después de clase, un estudiante le indica a la profesora que él hizo su trabajo sin ayuda, pero que a muchos estudiantes que obtuvieron notas excelentes presentaron productos hechos por familiares con habilidades artísticas y conocimiento geográfico.

Viñeta Ejercitación (111 palabras)

En la clase de Matemática, la profesora Meza constantemente les hace resolver guías de más de 50 ejercicios semanales. Después hace un taller en el cual deben resolver en forma grupal alrededor de 10 ejercicios en unos 40 minutos, que son comentados con la docente. Como era de esperar, al final de la unidad, se evalúa mediante una prueba compuesta por una gran cantidad de ejercicios, muchos de los cuales son similares a los de la clase. De allí que, en general, los resultados son positivos con altos niveles de aprobación; lo que es valorado favorablemente por el Departamento de Matemática. No obstante, los estudiantes perciben que no están aprendiendo mucho.

Viñeta Rúbrica (121 palabras)

La Sra. Marta es profesora de Historia y ha planificado que los estudiantes realicen un proyecto grupal sobre el tema del patrimonio local, ampliamente investigado por ella. Para esto, se han desarrollado distintas actividades tendientes a implementar el proyecto en fases, clase a clase. Durante este tiempo, se consideró la aplicación de una Rúbrica para la autoevaluación grupal con una ponderación del 30%. Ante

esta posibilidad, los grupos se autocalificaron con nota máxima. Por otro lado, las calificaciones realizadas por la profesora, que ponderaban el 70% del resultado del proyecto, fueron muy bajas. Pese a que las instrucciones del proceso evaluativo no fueron del todo claras, los estudiantes aceptan, porque se trata de una docente bien evaluada en la comunidad escolar.

Viñeta Retroalimentación (138 palabras)

Los estudiantes de Tercero Medio tuvieron que desarrollar un ensayo sobre un tema contingente de interés en la asignatura de Lengua y Literatura. La mayor parte de ellos se esforzó en conseguir bibliografía pertinente y preparar un texto de calidad a pesar de que solo tenían claro de que un ensayo era un texto de carácter argumentativo. El profesor no hizo mayor seguimiento del proceso de escritura. Casi al término del período instruccional, se reciben de vuelta los trabajos y se conocen algunas anotaciones escritas: "Bien, aunque puedes mejorar la estructura", "Revisar los aspectos formales", "Hay algunas ideas que solo se enuncian y no se desarrollan", "Aceptable, puedes mejorar mucho más". Los estudiantes recibieron estos comentarios una semana antes de la entrega final, pero sin aún tener la claridad del producto y de la estructura definitiva del ensayo.

Viñeta Plan Lector (144 palabras)

Las profesoras Aguirre y Cortez están a cargo del Plan Lector en sus respectivos cursos. La profesora Aguirre se hizo cargo de impartir el curso de Lengua y Literatura de 3º medio A y frente a la lectura domiciliaria, ella propone a sus estudiantes diferentes procedimientos de evaluación (cápsulas audiovisuales, obras de teatro, infografías, afiches, etc.) para que cada uno/a seleccione según las experiencias previas que hayan tenido con estas distintas modalidades de trabajo. Por el contrario, para el mismo plan lector, la profesora Cortez, quien trabaja en el 3º medio B, solo realiza pruebas de lápiz y papel con alternativas y, eventualmente, incluye una o dos preguntas abiertas. Ante lo dispar de los procedimientos de evaluación aplicados, los estudiantes de los 3º medio B se han coordinado para presentar una queja a la dirección de la escuela, por lo rutinario de las evaluaciones.

Viñeta Virtualidad (115 palabras)

En tiempos de pandemia Covid-19, dado el contexto de modalidad no presencial, fue posible evaluar por medio del computador o dispositivos electrónicos (teléfono celular, Tablet). Los estudiantes se conectaban a una plataforma educativa o aplicación vía Internet, a la que tenían acceso en forma remota o virtual. Los profesores y las profesoras de Historia y Geografía aplicaron una misma prueba a tres cursos, con la finalidad de diagnosticar los conocimientos sobre la Antigüedad y la Edad Media. Luego de la evaluación, se descubrió que varios estudiantes tenían respuestas idénticas entre sí, lo que sugería copia. Dicha idea generó un debate entre los profesores y algunos proponen tomar medidas para evitar que se repita lo sucedido.

ANEXO 3

Ítems Escala Likert

1.1 Pienso que la evaluación es adecuada porque los ítems cuentan con el visto bueno de una autoridad Técnico-Pedagógica del establecimiento.

1.2 Pienso que se eligieron ítems apropiados para que los estudiantes analicen los argumentos de las tesis planteadas en los textos de la prueba.

1.3 Pienso que la evaluación en esta situación permite que los estudiantes se enfoquen en demostrar dominio de los contenidos centrales de la argumentación.

2.1 Pienso que, en este caso, habría que restar puntaje a los trabajos en los que hubo participación de externos.

2.2 Pienso que era necesario implementar instancias de monitoreo a los avances de la tarea durante las clases.

2.3 Pienso que los estudiantes que realizaron su trabajo de manera autónoma deberían recibir la máxima calificación en esta situación.

3.1 Pienso que, al haber resultados positivos en la evaluación, se puede concluir que la prueba fue un instrumento adecuado para evidenciar los aprendizajes.

3.2 Pienso que se eligieron ítems apropiados medir el grado de apropiación de los procedimientos para resolver los ejercicios matemáticos.

3.3 Pienso que se debería dosificar la cantidad de ejercicios matemáticos en el desarrollo de las guías y talleres para dar tiempo a su revisión en la clase.

4.1 Pienso que es positivo que los estudiantes hayan evaluado su trabajo, asumiendo un 30% de la calificación en esta situación.

4.2 Pienso que es necesario tener una conversación para consensuar los criterios de la rúbrica con los estudiantes.

4.3 Pienso que los estudiantes necesitan preparación para confiar en su propio juicio y autoevaluar su trabajo de modo más autocrítico en esta situación.

5.1 Pienso que los estudiantes pudieron inferir aspectos por mejorar en los trabajos a partir de los comentarios del docente.

5.2 Pienso que la retroalimentación entregada de este modo impide superar errores porque se centró en una visión globalizadora del trabajo.

5.3 Pienso que es necesario que el profesor brinde retroalimentación mientras sucede el proceso de escritura, aunque el ensayo sea un texto basado en la opinión individual.

6.1 Pienso que la queja es inadecuada, porque después de leer un libro en forma autónoma, los estudiantes debieran estar en condiciones de rendir cualquier tipo de evaluación.

6.2 Pienso que es positivo que cada docente cuente con la libertad para implementar procedimientos evaluativos que permitan constatar los aprendizajes logrados en las lecturas.

6.3 Pienso que es ventajoso que los estudiantes puedan elegir cómo mostrar sus aprendizajes y contar con distintas alternativas de evaluación del plan lector.

7.1 Pienso que es oportuno aplicar medidas ejemplificadoras, como registrar anotaciones negativas a algunos estudiantes.

7.2 Pienso que esta situación brinda la posibilidad de dialogar con los estudiantes en torno al sentido de la evaluación diagnóstica.

7.3 Pienso que la prueba implementada en esta situación permite conocer el grado de conocimiento del grupo curso, a partir de lo cual se pueden establecer remediales