



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Facultad de Filosofía y Educación.
Escuela de Pedagogía.
Educación Básica.

“Percepciones de los estudiantes de un sexto básico respecto a las prácticas de retroalimentación de sus profesores, posterior a evaluaciones calificadas, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Quilpué”.

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Profesora Guía: Gloria Contreras Pérez.

Estudiantes: Claudia Fernández Maureira.

Karolina Hinojosa Reyes.

M. de los Ángeles Valenzuela Garrido.

Natalia Yáñez Sánchez.

30 de Junio del 2015

Índice	Páginas
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo 1 “Planteamiento del problema”	12
1.1. Introducción	13
1.2. La evaluación	13
1.3. La retroalimentación	14
1.4. Objetivos de la Investigación	18
1.4.1. Objetivo General	18
1.4.2. Objetivos Específicos	19
Capítulo 2 “Marco Teórico”	20
2.1. Introducción	21
2.2. Evaluación del aprendizaje	21
2.3. Retroalimentación en educación	22
2.3.1. Etapas de una retroalimentación	26
2.3.2. Tipologías de retroalimentación	27
2.3.2.1. Tipología Tunstall & Gipps (1996)	27
2.3.2.2. Tipología Cinthia Cuellar (2002)	30
2.3.2.3 Tipología Daniel Wilson (2002)	31
2.3.2.4. Tipología Gloria Contreras (2014)	32
2.3.3. Factores para una retroalimentación efectiva	41
2.3.3.1. Diálogo	41
2.3.3.2. Contexto	42
2.3.3.3. Tiempo	42
2.3.3.4. Especificidad y claridad de los criterios y objetivos a desarrollar	44

2.3.3.5. Tipos de retroalimentación	45
2.3.4. Percepción de los estudiantes respecto a la retroalimentación	45
2.3.4.1. Funciones de la retroalimentación percibidos por los estudiantes	46
2.3.4.2. Reflexión frente a la retroalimentación	46
2.3.4.3. Retroalimentación individualizada	47
2.3.4.4. Especificidad en la entrega de comentario	48
2.3.4.5 Tipo de comentario	48
2.3.4.6. Influencia de la calificación	49
2.3.4.7. Preferencia de actividades	50
2.3.4.8. Ámbito emocional	50
2.3.4.9. Tiempo para la retroalimentación	51
2.3.4.10. Contraste entre docentes y estudiantes	52
Capítulo 3 “Marco metodológico”	53
3.1. Introducción	54
3.2. Justificación del diseño de intervención	54
3.3. Diseño de intervención	57
3.4. Selección de casos y recolección de la información	57
3.5 Técnicas de recolección de información	60
3.5.1. Observación no participante	61
3.5.2. Entrevista	63
3.5.3. Revisión de documentos	65
3.6. Validación por expertos	65
3.7. Análisis de los datos	66
3.7.1. Transcripción y ordenamiento de la información	66
3.7.2. Reducción de datos	68
3.7.3. Categorización y codificación de la información	70

3.8. Conclusiones	73
3.9 Triangulación	75
3.9.1. Tipos de triangulación	77
Capítulo 4 “Análisis”	79
4.1. Introducción	80
4.1.1. Objetivos específico de investigación 1	80
4.1.2. Objetivos específicos de investigación 2	81
4.2 Definición de categorías y asignación de códigos	81
4.2.1. Objetivo específico 1	81
4.2.2. Objetivo específico 2	85
4.3 Análisis de los instrumentos de recogida de información	86
4.3.1. Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita realizadas por los docentes	86
4.3.1.1. Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita, asignatura de Matemáticas.	86
4.3.1.2 Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita, asignatura de Lenguaje y Comunicación.	92
4.3.2. Análisis de observación respecto al proceso de retroalimentación oral realizados por los docentes.	99
4.3.2.1. Análisis de observación respecto al proceso de retroalimentación oral, asignatura de Matemáticas.	99
4.3.2.2. Análisis de observación respecto al proceso de retroalimentación oral, asignatura de Lenguaje y comunicación.	112
4.3.3. Análisis entrevistas	120
4.3.3.1. Análisis entrevistas, asignatura de Matemáticas.	122
4.3.3.2. Análisis entrevistas, asignatura Lenguaje y comunicación.	135

Capítulo 5 “Conclusiones”	149
5.1. Introducción	150
5.1.1. Objetivo específico 1	150
5.1.2. Objetivo específico 2	154
5.1.3. Objetivo General	160
5.2. Limitaciones y proyecciones de la investigación	164
5.2.1. Limitaciones	164
5.2.2. Proyecciones	165
Bibliografía	166
Anexos	172
Pauta Revisión de Documentos	173
Pauta de Observación Docente	175
Entrevista a Estudiante	178

RESUMEN

El presente trabajo documenta un proceso de investigación cualitativa respecto al proceso de retroalimentación realizado por una docente de la asignatura de Matemáticas y otra de la asignatura de Lenguaje y Comunicación a estudiantes de sexto año básico de un establecimiento de la comuna de Quilpué.

Para llevar a cabo dicha investigación se aplican tres instrumentos de recogida de información, estos son una pauta de observación del proceso de retroalimentación oral, otra pauta de revisión de documento del proceso de retroalimentación escrita realizadas por las docentes y finalmente una entrevista semiestructurada que recoge las percepciones de estudiantes respecto a los procesos mencionados que realizan dichas docentes.

La información recogida y el posterior análisis de ésta tienen como finalidad establecer relaciones entre las prácticas de retroalimentación oral y escrita que realizan docentes de ambas asignaturas con las percepciones de sus estudiantes respecto a dichas prácticas, con el fin de aportar información significativa al escaso cuerpo de conocimiento respecto al proceso de retroalimentación que posee actualmente posee el país, y que éste a su vez sea un aporte para los agentes que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

A modo de conclusión se destaca que la percepción que tiene el estudiante respecto al proceso de retroalimentación, difiere en algunos aspectos con la práctica que realizan las docentes, manifestando la necesidad de requerir mayor especificidad e individualización al momento de efectuar dicho proceso. Por otra parte, se evidencia que la integración de las modalidades orales y escritas realizadas por las docentes propicia una práctica favorecedora del proceso de retroalimentación.

ABSTRACT

This paper documents a process of qualitative research conducted regarding the feedback process by a mathematics teacher and a Language and Communication teacher to students of sixth grade, from an establishment of Quilpué.

To carry out this research an analysis of the application of three data collection instruments is done, these are a pattern of teacher observation on the oral feedback process undertaken by investigated teachers. a guideline for a reviewing document process regarding written feedback by the teachers concerned and finally a semi-structured interview that captures the perceptions of students about the processes carried out by these teachers.

The information collection and subsequent analysis of this aim to establish relations between the practices of feedback that teachers perform in both subjects with the perceptions of students about such practices, both orally and in writing in order to provide meaningful information to the limited body of knowledge regarding the feedback process that we have as a country, and this at the same time be a contribution to the agents that make up the teaching and student learning.

As a conclusion it is noted that the perception of the student about the feedback process differs in some aspects with the practice performed by teachers, stating the need to require greater specificity and individualization when the process is apply. On the other hand, it appears that the integration of oral and written arrangements made by educational practice promotes a favorable feedback process.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación evoca el concepto de retroalimentación, con el propósito de aportar significativamente al cuerpo de conocimientos en educación, especialmente para la orientación de las prácticas de retroalimentación docente.

La definición del concepto de retroalimentación adoptada para este estudio consiste en la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia de un sistema, que es transmitida de manera dialógica con el objetivo de cerrar dicha brecha. Es decir, independiente de cual sea la modalidad en que se lleve a cabo el proceso de retroalimentación, el objetivo de ésta siempre debe ser permitir la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Sadler (1989) en Clarke (2000) detalla lo anterior, explicando que el aprendiz debe conocer la meta o nivel de referencia que se busca, con el fin de que éste pueda comparar su nivel actual de desempeño con la meta a alcanzar, y de esta manera pueda realizar acciones que le permitan acortar la brecha existente entre ellas. De lo anterior Gipps, McCallum & Hargreaves (2000) señalan que la retroalimentación debería implicar realizar juicios sobre las estrategias, habilidades y/o logros que el estudiante ha realizado o alcanzado.

Sadler (1989), se refiere a que la simple entrega de una retroalimentación no conduce necesariamente a una mejora del aprendizaje de los estudiantes, pero aclara que la retroalimentación debe ser pensada por los profesores como un proceso continuo que permita despertar la noción de excelencia, que es parte de su vocación docente para que los estudiantes puedan adquirir este estándar para ellos mismos. El mismo autor indica que toda retroalimentación será realmente

efectiva cuando promueva la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual

Sadler (1989) hace referencia al fundamental rol del docente, explicando que hay una premisa fundamental para que los estudiantes sean capaces de mejorar, desarrollando la capacidad de controlar la calidad de su propio trabajo durante la producción real, es decir, que desarrollen destrezas evaluativas necesarias para apreciar la calidad de sus trabajos con objetividad en relación al estándar más alto de referencia. Dichas destrezas pueden ser desarrolladas entregándoles experiencias evaluativas auténticas y directas a los estudiantes.

Por todo lo anterior es que el presente estudio interioriza en las percepciones de estudiantes acerca de las prácticas de sus profesoras, diseñando objetivos que permitan dirigir la investigación.

El trabajo investigativo se organiza en capítulos que organizan el camino a seguir para el cumplimiento de los objetivos propuestos, articulados de la siguiente manera:

Capítulo I: Planteamiento del Problema de Investigación.

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema, en él se dan a conocer los objetivos elaborados para delimitar y desarrollar la presente investigación. Además, se fundamentan la importancia del concepto de retroalimentación para la investigación, los propósitos y motivaciones del estudio.

Capítulo II: Marco Teórico.

A través de este capítulo se espera dar sustento teórico a los conceptos claves que se trabajan en la investigación, pues no sería posible abordarlos sin una adecuada contextualización. De esta manera, se ofrece también al lector una amplia referencia teórica que ofrece diferentes visiones y posturas de diversos autores y resultados de investigaciones sobre el proceso de retroalimentación,

construyendo así, una definición adecuada para el ámbito educativo, específicamente para el ámbito de la evaluación formativa.

Este capítulo aborda las temáticas que permitirán concretar el desarrollo de los objetivos de investigación, de este modo, se abordarán en primer lugar una definición de los conceptos de evaluación y retroalimentación, en segundo lugar, tipologías de retroalimentación, fundamentales para posteriormente caracterizar las prácticas de retroalimentación de las docentes observadas, factores que influyen en una retroalimentación efectiva y percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de retroalimentación realizadas por sus docentes

Capítulo III: Marco Metodológico.

El propósito de este capítulo, es guiar el acceso y trabajo de campo de la investigación. En él se presenta la articulación metodológica que permitirá producir conocimientos desde la temática propuesta. Del trabajo realizado para la obtención de los datos e información necesaria para dar cumplimiento a los objetivos diseñados.

Lo anterior, se lleva a cabo en el marco del enfoque de investigación cualitativo adoptado para motivos de este estudio, asimismo se presenta el diseño metodológico seleccionado, la contextualización, la selección de la muestra a estudiar, las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de información y finalmente la secuencia a realizar para el análisis de la información recopilada.

Capítulo IV: Análisis de la Información.

Este capítulo revela el análisis llevado a cabo por las investigadoras en torno a la información obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos. Este análisis obedece a las fases declaradas en el capítulo anterior de Marco Metodológico, llevando a cabo procesos de transcripción, reducción de información, categorización y codificación enmarcados en la técnica de triangulación, fundamental para asegurar la confiabilidad y validez de los

resultados dado que ésta emerge del ejercicio continuo de contrastación de la información y perspectivas de las investigadoras.

Capítulo V: Conclusiones.

En el capítulo final de conclusiones, aparecen los resultados y productos de la investigación y asimismo, la interpretación que los investigadores realizan de los mismos, para dar respuesta a los problemas y objetivos que se han formulado en la investigación.

El propósito de la elaboración de conclusiones del presente trabajo investigativo es aportar significativamente al cuerpo de conocimiento respecto a la retroalimentación educativa, para todos los agentes que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente para la orientación de las prácticas de retroalimentación por parte del docente.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

1.1. Introducción

En el siguiente capítulo se presenta el planteamiento del problema, en el cual se justifican los propósitos y motivaciones que se han considerado para efectuar la presente investigación, se establece además el objetivo general y los objetivos específicos que guiarán y delimitarán el presente trabajo investigativo.

1.2. La evaluación

La evaluación es un proceso que une la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, tiene el potencial de transformar ambos, el profesor puede obtener información acerca de la naturaleza y profundidad de los aprendizajes y así orientar su enseñanza, y a su vez, los estudiantes pueden monitorear sus propios aprendizajes (Contreras, 2014, p.162).

Lo anterior plantea la evaluación, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como un posibilitador para la toma de decisiones tanto para el docente como los educandos, que permita favorecer la continuidad de dichos procesos. A esto Mauri & Barberá (2007) agregan el rol mediador que cumple la evaluación, donde es primordial y fundamental que tanto docentes como estudiantes conozcan y compartan la finalidad pedagógica que esta posee.

Investigaciones basadas en la perspectiva actualizada de la evaluación del aprendizaje, reflejan que para que la evaluación tenga un potencial formativo y aporte de manera significativa al aprendizaje, debe contar con al menos, las siguientes características: Autenticidad, desafío cognitivo y potencial para la retroalimentación (Contreras, 2014).

1.3. La retroalimentación

Para fines de la presente investigación, utilizaremos el último concepto al que hace referencia Ramaprasad (1983) en Contreras (2014), la retroalimentación, entendida como “la información sobre la brecha entre un estado de referencia y un estado deseable, la que es usada para cerrar dicha brecha” (p. 164). Considerando además, que es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no un suceso aislado que se aplica de manera ocasional o posterior a una evaluación.

Por lo definido anteriormente y con el fin de que la retroalimentación provoque algún efecto en quien la recibe, será fundamental desplegar estrategias en el aula que permitan desarrollar en los estudiantes la autonomía y un rol activo dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la vez en los docentes, una mejor comprensión de la evaluación formativa y retroalimentación en cuanto a que ésta no trata de la simple entrega de un resultado o calificación, ya que aquello no necesariamente conducirá a una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

A lo anterior, Sadler (2010) indica que toda retroalimentación será realmente efectiva cuando promueva la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual, pues la retroalimentación debería ayudar al estudiante a comprender mejor el objetivo del aprendizaje, el estado de sus logros, en relación con ese objetivo y las maneras de acortar las diferencias entre su estado actual y el estado deseado. De esta manera, el docente deberá contar con criterios previamente establecidos y comunicados a los estudiantes, diseñar e implementar un sistema adecuado para recoger la información sobre el aprendizaje y estrategias para comunicarla y usarla para que los estudiantes aprendan mejor (Contreras, 2014).

Sadler (1989) señala que la retroalimentación debe ser usada por los profesores para despertar la noción de excelencia, que es parte de su vocación docente para que los estudiantes puedan adquirir este estándar para ellos mismos. De esta manera, se considera que un docente que no ha desarrollado las habilidades necesarias para realizar una retroalimentación efectiva, no podrá evidenciar los procesos de aprendizaje que han desarrollado sus estudiantes.

Evans (2013) en Contreras (2014) define la retroalimentación como un proceso en el que se incluyen todos los intercambios de retroalimentación generados en el proceso de evaluación, ocurridos tanto dentro como fuera del contexto de aprendizaje inmediato. En él, se enfatiza la naturaleza dinámica y social del aprendizaje, involucrando la entrega de comentarios y sugerencias en un diálogo que permita a los estudiantes mejorar y desarrollar habilidades de autoevaluación y monitoreo.

En una investigación realizada en Israel, se demostró el valor de la retroalimentación de buena calidad, en oposición a la información otorgada solo por calificaciones. Se trabajó con tres grupos de estudiantes a quienes se les dio información sobre su desempeño de diversas maneras: al primer grupo se le informó con puntajes y notas, al segundo grupo, con puntajes, notas y comentarios de buena calidad, y al tercer grupo, sólo con comentarios de buena calidad. El tercer grupo fue el que más obtuvo ganancias en aprendizaje (Butler, 1988 en Contreras, 2014, p. 168).

La explicación entregada por la investigadora, señala que el primer grupo no fue orientado en cuanto a cómo mejorar sus desempeños; Por otro lado, el segundo grupo sufrió un efecto de “cancelación” entre nota y comentarios, pues, ante la presencia de la nota, los estudiantes no tomaron en cuenta los comentarios a pesar de la orientación que estos otorgaban. Finalmente el tercer grupo, al obtener sólo comentarios, los aprovecharon y aprendieron más (Contreras 2014).

Todos los resultados de investigaciones presentados anteriormente, reflejan los beneficios que ofrece el realizar una retroalimentación efectiva, es decir, acorde a lo que realmente necesita mejorar el estudiante, en el tiempo correspondiente, y como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cada actividad o evaluación que se realice y no al finalizar el proceso o con la mera corrección de lo realizado.

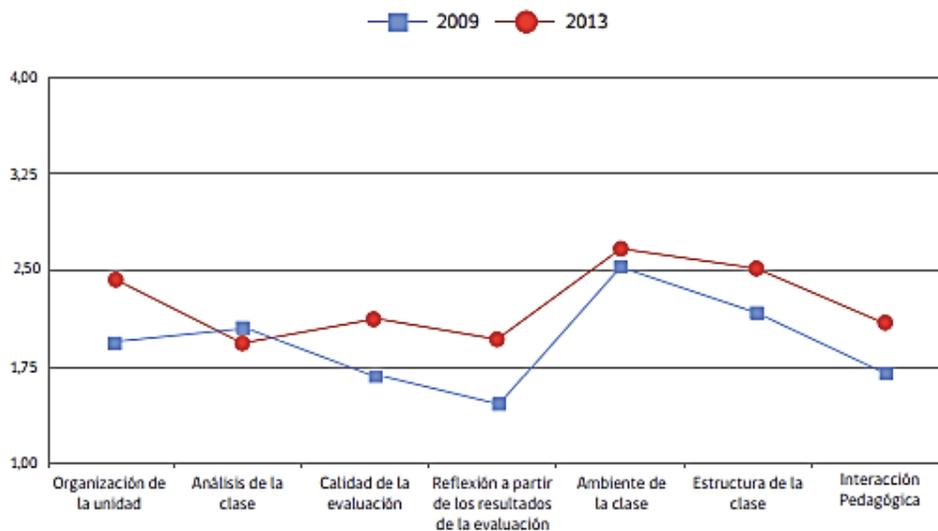
En Chile, las investigaciones en cuanto a este tema son realmente escasas. En la búsqueda bibliográfica realizada no surgieron datos relacionados a investigaciones efectuadas por especialistas en retroalimentación sobre prácticas en escuelas o universidades de nuestro país, sino, solo información proveniente de estudios realizados en el extranjero.

A lo anterior, se agrega que el concepto de retroalimentación es relativamente nuevo en el sistema educativo chileno, por lo que el conocimiento en cuanto a este proceso esencial para el aprendizaje es insuficiente y débil.

Por lo anterior, se deduce que la falta de información en cuanto al proceso de retroalimentación tiene estrecha relación con los deficientes resultados que cada año entrega la evaluación docente¹, obtenidos desde el año 2003 hasta la actualidad, específicamente en la dimensión cuatro: Reflexión sobre los resultados de evaluación, donde se presentan los porcentajes más bajos de desempeño docente. A continuación se presenta un gráfico de los resultados de la evaluación docente del año 2013, emanado por el ministerio de educación, en el cual se ve reflejado que la dimensión *Reflexión sobre los resultados de evaluación* es la que presenta el desempeño insatisfactorio y básico más alto frente a otras dimensiones que mide dicha evaluación nacional.

¹ http://edu.uamericas.cl/EDU/files/2011/07/la_evaluacion_docente_en_chile.pdf

Perfil en Dimensiones de Portafolio
 Reevaluados 2009/2013 con Resultado Final Básico 2009
 (n=2.067)



Por otro lado, los documentos emanados desde el Ministerio de Educación, particularmente los Programas de estudio y Bases curriculares², son un reflejo claro de esto, pues la forma en que presentan y estructuran los contenidos y las actividades que se sugieren, no muestran intención alguna de considerar la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino más bien promueven la evaluación como un suceso aislado dentro de dicho proceso, donde la calificación es su objetivo central.

Considerando lo anterior y habiendo observado que los múltiples estudios que se han desarrollado sobre retroalimentación han sido realizados en contextos sociales y educativos que difieren de nuestra realidad, haciendo aún más compleja la tarea de relacionarla con el actual sistema educativo de nuestro país, es que surge la necesidad de aportar información al contexto educativo chileno en cuanto a la posible existencia de relaciones entre las prácticas de retroalimentación

²http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

realizadas por los docentes posterior a evaluaciones sumativas y las percepciones que presentan los estudiantes a partir de dichas prácticas.

La presente investigación pretende ser un aporte efectivo y significativo al cuerpo de conocimiento respecto a la retroalimentación educativa, para todos los agentes que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente para la orientación de las prácticas de retroalimentación por parte del docente. Se espera además ser una contribución a la escasa información existente en nuestro país respecto de dicho proceso dialógico. Para lo anterior, el trabajo investigativo se focalizará en los procesos de retroalimentación que emergen de los resultados de evaluaciones sumativas.

Se realizará un trabajo de observación y entrevistas con el objetivo de explorar posibles relaciones entre las prácticas de retroalimentación de profesores y las percepciones de sus alumnos sobre dichas prácticas. Para esto se acudirá a un establecimiento de dependencia particular subvencionado de la quinta región, específicamente a un sexto año básico.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

- Establecer relaciones entre las prácticas de retroalimentación que realizan las docentes de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas con las percepciones de sus estudiantes respecto a dichas prácticas en un sexto básico de un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar las modalidades de devolución de evaluaciones sumativas a los estudiantes de sexto año básico de un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región.
- Conocer las percepciones de los estudiantes de un sexto año básico respecto a las modalidades de devolución de sus profesoras, posterior a evaluaciones sumativas en un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Introducción.

En el siguiente capítulo se presenta el marco teórico en el cual se abordan las principales temáticas relacionadas con la investigación, tales como: definición de los conceptos de evaluación y retroalimentación, etapas de retroalimentación, tipologías de retroalimentación, factores que influyen en una retroalimentación efectiva y percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas de retroalimentación realizadas por sus docentes. Se realiza además, una recopilación de diferentes visiones y posturas de autores, dando a conocer los resultados de diversas investigaciones enfocadas en la evaluación, específicamente en el proceso de retroalimentación educativa.

2.2. Evaluación del aprendizaje.

“La evaluación educativa es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener información sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos” (Huerta, 2003, p. 797).

Además de lo anterior y para que la evaluación cumpla con su propósito, es necesario que docente y alumno compartan en algún grado la finalidad pedagógica de la evaluación (Mauri & Barberá, 2007).

Todo proceso evaluativo presenta tres roles fundamentales: un rol diagnóstico, uno formativo y otro sumativo. Para fines del presente trabajo investigativo, se trabaja el proceso de retroalimentación, el cual se enmarca principalmente en el rol formativo de la evaluación.

Camilloni (2004) en Anijovich (2010) define este rol como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo. Por otro lado Popham (2013) la define como el proceso planificado en que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procesos de enseñanza en curso, o bien, por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. Esta última definición se considera la más completa y adecuada, pues alude a la evaluación como un proceso bidireccional y especifica los agentes involucrados. De este modo, se supone la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un impacto o hecho aislado de ellos.

2.3. Retroalimentación en educación.

Para que el proceso de evaluación formativa sea realmente efectivo, surge la retroalimentación, la cual ha sido definida y abordada desde distintas perspectivas y disciplinas. Según Von Bertalanffy (1969) en Anijovich (2010), declara que gran variedad de sistemas tecnológicos y de la naturaleza viviente siguen el esquema de la retroalimentación que se aplicó a innumerables dominios de la ciencia, la tecnología y la industria. Igualmente, Anijovich (2010) lo reconoce como el concepto procedente del campo de la teoría de sistema como aquella información que tiene algún impacto y que genera algún cambio sobre un sistema que busca autorregularse a sí mismo.

Desde el ámbito educativo, la definición de este concepto en el Diccionario de las Ciencias de la Educación indica que “todo aprendizaje se apoya en la posibilidad de información sobre las propias acciones, para que de esta forma sea posible corregirlas y perfeccionarlas” (Huerta, 2003, p. 707).

Una definición usada extensivamente en la literatura educativa es la de Ramaprasad (1983) en Sadler (1989) quien basado en la teoría de sistemas, se refiere a la retroalimentación como la información sobre la brecha entre el actual nivel y el nivel de referencia de un sistema de parámetros que es usado para

alterar de alguna manera esta brecha. Sadler (1989) en Clarke (2000) interpreta lo anterior relacionándolo al ámbito educativo, señalando que el aprendiz debe conocer la meta o nivel de referencia que se busca, con el fin de que este pueda comparar su nivel actual de desempeño con la meta a alcanzar, y de esta manera pueda realizar acciones que le permitan acortar la brecha existente entre ellas. De lo anterior Gipps, McCallum & Hargreaves (2000) señalan que la retroalimentación debería implicar realizar juicios sobre las estrategias, habilidades y/o logros que el niño ha realizado o alcanzado.

Otros autores, como Kulhavy (1977) en Sadler (2010), se refieren a la retroalimentación como cualquiera de los numerosos procedimientos que se utilizan para comunicarle a un estudiante si la respuesta a una pregunta es correcta o incorrecta. Mientras que Bruner (1974) en Gibbs & Simpson (2009), define el concepto como “la corrección de errores o conocimiento de resultados en relación al aprendizaje mismo” (p. 29). Ambos autores se refieren a la comunicación de los errores, pero cualquiera sea el tipo de corrección, no hace alusión a una posible mejora que permita dar una mirada hacia el futuro, posibilitando un aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Desde una visión más actualizada Anijovich (2010) se refiere a retroalimentación como “un intercambio más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes” (p.139).

Complementando lo anterior, Askew & Lodge (2000) en Retna & Cavana (s.f.) lo definen como todo el diálogo para apoyar al aprendizaje en situaciones formales e informales. Entonces, por definición, esto también debería incluir instrucciones. Ambos planteamientos coinciden en que el proceso de retroalimentación debe efectuarse a través del diálogo con el propósito de comunicar la manera de llevar a cabo dicho proceso.

Los investigadores Elwood & Bode (2014) distinguen estos procedimientos como de tipo oral o escrito, tanto individual como grupal, y dependiendo del grado de explicitud, directo e indirecto.

La de tipo directo ofrece comentarios explícitos y detallados. Respecto a esto, Sadler (1989), se refiere a que la simple entrega de una retroalimentación no conduce necesariamente a una mejora del aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a la de tipo indirecto Elwood & Bode (2014), señalan la importancia que requiere la participación de los alumnos en un aprendizaje guiado, resolviendo problemas y reflexionando, impulsándolos a participar activamente del proceso, empleando un mayor esfuerzo cognitivo. A este planteamiento, Sadler (1989) agrega que es necesario que el docente intervenga aportando la información adecuada y creando situaciones específicas de reflexión, análisis y revisión del aprendizaje. Respecto a lo anterior, Mauri & Barberá (2007) en su investigación de estudio de caso, concluyeron la importancia de que el alumno relacione y reflexione posibles causas de error, es decir, una participación activa alejada de un rol pasivo para que la retroalimentación sea efectiva.

Sadler (1989), expresa que hay una premisa fundamental para que los estudiantes sean capaces de mejorar, desarrollando la capacidad de controlar la calidad de su propio trabajo durante la producción real, es decir, que desarrollen destrezas evaluativas necesarias para apreciar la calidad de sus trabajos con objetividad en relación al estándar más alto de referencia. Dichas destrezas pueden ser desarrolladas entregándoles experiencias evaluativas auténticas y directas a los estudiantes. Además, se indica que “un alumno autónomo es aquel que dispone de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros” (Anijovich, 2010, p.140).

Topping (2009) en Anijovich (2010) desarrolló un trabajo en el cual se investiga “la contribución de la retroalimentación entre pares, en la cual se evidencia un ciclo de procesos cognitivos y emocionales, y que permite avanzar y

contribuir a los aprendizajes tanto de quienes reciben como de quienes la ofrecen” (p. 140).

Anijovich (2010) señala que cuando el alumno asume un rol activo dentro del campo de la evaluación tendrá más posibilidades de revisar sus tareas y mejorarlas, por lo que en el proceso de autoevaluación el estudiante tendrá mayores posibilidades, a través de la revisión de sus tareas, de reflexionar sobre la calidad de sus trabajos, analizarlos y emitir un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos para convertirse en un estudiante autónomo.

Complementando lo anterior, Sadler (2010) hace referencia a que cualquiera sea la modalidad en que se lleve el proceso de retroalimentación, ésta debe centrarse en promover la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual, pues la retroalimentación debería ayudar al estudiante a comprender mejor el objetivo de aprendizaje, el estado de sus logros en relación a ese objetivo y las maneras de acortar las diferencias entre su estado actual y el estado deseado.

A partir de la revisión bibliográfica realizada respecto a las distintas visiones y definiciones del proceso de retroalimentación que han aportado diferentes autores a la literatura educativa para fines de la presente investigación, se ha articulado la siguiente definición de retroalimentación: “Información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia de un sistema, que es transmitida de manera dialógica con el objetivo de cerrar dicha brecha. La retroalimentación puede ser realizada de diversas maneras, por ejemplo, oral o escrita, gestual, grupal o individual; descriptiva o evaluativa, etc. Por lo tanto, independiente de cual sea la modalidad en que se lleve a cabo el proceso de retroalimentación, el objetivo de esta siempre debe ser permitir la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”.

2.3.1. Etapas de una retroalimentación.

Las investigadoras Mauri y Barberá (2007) desarrollan un estudio de caso, en donde analizan el programa de evaluación de un profesor. Dicho programa se entiende como “un conjunto de situaciones de evaluación en las que profesores y alumnos se implican a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y en cada una de las situaciones de evaluación” (p. 485). Respecto a las situaciones de evaluación estas son definidas como el “conjunto de actividades que profesores y alumnos desarrollan con la finalidad de evaluar los resultados del aprendizaje y que puede caracterizarse por los tipos de actividades de evaluación que se identifican a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 485). A lo anterior, las autoras indican que dichas situaciones conllevan actividades de diferentes tipos, incluso aquellas que tienen lugar antes y después de un procedimiento evaluativo.

Las situaciones de evaluación están constituidas por actividades de diferentes tipos, descritas por Mauri y Barberá (2007) como:

- Las actividades de **preparación** se refieren a aquellas actividades que se llevan a cabo antes de la aplicación del instrumento evaluativo concreto (examen, proyecto, etcétera) con la finalidad de prepararlo (realizar un guion de estudio, repaso conjunto de los temas en clase, sesión de dudas antes de la prueba, etcétera).
- Las actividades de **evaluación** propiamente dichas, entendidas como aquéllas que concentran las tareas de evaluación específicas que se deberán resolver en un tiempo, condiciones y situación determinada.
- Las actividades de **corrección** dirigidas a corregir y calificar las tareas que componen la actividad de evaluación propiamente dicha mediante la aplicación de los criterios de evaluación y de puntuación.
- Las actividades de **comunicación** dirigidas a devolver y comunicar a los alumnos los resultados de su aprendizaje obtenidos en las tareas de evaluación.
- Las actividades de **aprovechamiento** que se caracterizan por

explotar didácticamente los resultados de la evaluación –errores y aciertos– en el marco de nuevas tareas. (p. 489).

2.3.2. Tipologías de retroalimentación

Para efecto de clasificar y caracterizar el proceso de retroalimentación, se han construido diversas tipologías, entre las cuales destacan principalmente autores como Tunstall & Gipps (1996), Cuellar (2009) y Wilson (2002)

2.3.2.1 Tipología de Tunstall & Gipps (1996):

Esta tipología surge de un estudio que tuvo como objetivo investigar los distintos tipos de retroalimentación que se otorgaban a los estudiantes de enseñanza básica, en el área de matemática.

Tunstall & Gipps (1996), definen retroalimentación como cualquier comentario que realice el docente, oral o escrito, positivo o negativo para sus estudiantes. En base a esta definición, construyen la siguiente tipología esperando que ayude a articular enfoques que fomenten un ambiente de aprendizaje positivo, y que además, sirva como vínculo entre evaluación y aprendizaje.

La tipología creada fue organizada en la siguiente tabla:

	Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
Tipo	A1	B1	C1	D1
Categoría	Recompensa	Aprobación	Describir logros	Construyendo mejores niveles de logros
Tipo	A2	B2	C2	D2
Categoría	Castigo	Desaprobación	Especificar logros	Construyendo el camino para mejorar

En la tabla se muestran dos grandes grupos, una de tipo evaluativa y la otra de descriptiva.

En la primera, la retroalimentación evaluativa es claramente positiva o negativa, limitándose a la simple entrega de juicios de acuerdo a normas explícitas o implícitas, relacionándose más con aspectos afectivos y cognitivos del aprendizaje.

A su vez, existen subdivisiones de la retroalimentación evaluativa, que son:

A1 “Recompensa”: Es la retroalimentación evaluativa más positiva, ya que desarrolla la motivación extrínseca. Se realiza a través de símbolos escritos u orales, como elogios, calcomanías, caritas felices, así como la muestra pública del trabajo.

A2 “Castigo”: Es la forma de retroalimentación evaluativa más negativa, ya que da a conocer lo insatisfactorio del trabajo realizado. Algunos ejemplos son comentarios negativos, caritas tristes, expulsión de la sala de clases, privar del recreo, destrucción del trabajo.

B1 “Aprobación”: Es la forma de retroalimentación evaluativa positivo, donde se expresa la aprobación de los profesores por el trabajo o participación de los alumnos, mediante elogios que comunican al alumno, a través de expresiones verbales y no verbales, que está desarrollando un buen trabajo. Por ejemplo, expresiones faciales, uso de marcas, expresión de sentimientos personales y uso de palabras cariñosas, y elogios en general.

B2 “Desaprobación”: Es de tipo evaluativo negativo, relacionado a sentimientos generales de desaprobación por parte del profesor, ya que el esfuerzo del alumno puesto en la tarea no fue suficiente y la concentración es considerada ser la causa del poco rendimiento. Tiene como objetivo corregir habilidades sociales, actitudes y aspectos cognitivos de la enseñanza. La desaprobación es expresada a través de la comunicación verbal y no verbal, como

expresiones faciales, tono de voz, gestos, frases de desaprobación que avergüenzan, humillan y pueden avergonzar al alumno.

En cuanto a la retroalimentación de tipo descriptiva, ésta entrega descripciones enfocadas en logros o mejoramiento del aprendizaje predominando el énfasis cognitivo. En esta clasificación se observan subdivisiones que se asocian claramente con la evaluación formativa.

Estas subdivisiones son:

C1 “Describir logros”: Es lo que los profesores usan para proveer información sobre lo que ellos consideran ser las bases de lo que es ser un alumno competente, es decir, se especifica los logros o aprendizajes obtenidos con elogios específicos, y la reafirmación de lo que se está haciendo bien, por medio del uso de criterios. No se basa en los sentimientos sobre el éxito, sino en los criterios para el éxito, de este modo, el enfoque está dado en el trabajo y no en lo personal. Un ejemplo de este tipo de retroalimentación es decirle al estudiante: “Esto está bien, rotulaste los ejes del gráfico, y la distancia entre los números es equivalente”.

C2 “Especificar logros”: Es la retroalimentación descriptiva que los profesores usan para especificar cómo algo que está siendo aprendido puede ser mejorado, es decir, se enfoca dónde se encuentran los errores. Al igual que en C1, no se basa en los sentimientos personales, sino en las tareas cognitivas, mediante la comunicación de criterios que no están bien desarrollados. Ejemplos de este tipo de retroalimentación son comentarios como: “No parece un 8, por eso es que lo leí como un 6”, Corrigiendo: “¿Es eso went?” Tan solo intenta esa una vez más. Tienes las letras correctas pero no en el orden correcto ¿verdad? “wen” “w” “e” “n”.

D1 “Construyendo mejores niveles de logros”: El docente es más un facilitador del aprendizaje que un juez dentro del proceso. Esta retroalimentación descriptiva implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar

sobre el trabajo que se está realizando. El alumno es estimulado a explicar o demostrar el logro, usando su propio trabajo. Un ejemplo sería: “Esa es una buena idea para averiguar el significado de una palabra ¿Cómo pensaste en eso?”.

D2 “Construyendo el camino para mejorar”: Este tipo de retroalimentación sugiere al alumno estrategias para desarrollar su propio trabajo, y motivarlos a su vez, para evaluarlos. Un punto clave es el sugerir en vez de decirle al alumno qué mejorar, y esto permite al alumno tener más autonomía al momento de tomar decisiones por sí mismo. Por ejemplo, en una discusión de estrategias que ayudan a desarrollar el trabajo: “Lo que tenemos que hacer es escuchar el primer sonido para darte una pista de que palabra es o no. Cosa que cuando hayas aprendido todos los sonidos, podrás adivinar más fácilmente los sonidos ¿Verdad? Daniel, ¿Cuál es el siguiente paso? Si es algo que quieres hacer con cartón, dibújalo primero. Bien, esa es una buena idea. Entonces...si vas a hacer algo...el siguiente paso es dibujar un diseño...si tienes una mejor idea, lo puedes borrar”.

2.3.2.2. Tipología de Cinthia Cuellar (2009):

Otra tipología estudiada es la de Cuellar (2009) en Cortez, Figueroa, Torres y Vergara (2011), quien establece cuatro tipos de actividades de retroalimentación:

- **Motivacional:** Este tipo de retroalimentación está enfocada principalmente en la motivación, teniendo como propósito fomentar y apoyar el aprendizaje. Algunos ejemplos son “Me gusta cómo haz completado la tarea” “Muy bien, sigue así”.
- **Evaluativa:** Este tipo de retroalimentación está enfocada en medir el rendimiento de los estudiantes a través de una puntuación o una calificación. Un ejemplo de esto es la simple entrega de resultados a través de una nota.
- **Descriptiva:** Este tipo de retroalimentación está enfocada principalmente en decirle al estudiante cómo corregir su razonamiento, con el fin de optimizar los aprendizajes mediante la indicación de lo que el estudiante

necesita mejorar. Un ejemplo de esto es: “Se encontró con precisión el número de estudiantes de 4^o grado que dijo que el helado de chocolate era su favorito. Ahora debes dividir este número por el número total de estudiantes para obtener el porcentaje de estudiante que dijo que el helado de chocolate era su favorito”.

- **Efectiva:** Este tipo de retroalimentación está enfocada principalmente en mejorar el aprendizaje del estudiante, moviendo el razonamiento de éste al siguiente nivel. Por ejemplo: “Estoy de acuerdo con el patrón que ha identificado en la tabla. No estoy convencido de que la regla que escribió sirva para todos los valores de la tabla. ¿Cómo podría probar esto?”.

2.3.2.3. Tipología de Daniel Wilson (2002):

Otra tipología estudiada es la de Wilson (2002) en Cortez, Figueroa, Torres y Vergara (2011), quien establece una organización piramidal para diferenciar la retroalimentación de tipo formal de la informal. Esta última se puede llevar a cabo de forma verbal, no verbal, escrita y/o actuada, teniendo en consideración como fuentes de obtención de información a docentes, compañeros o el estudiante mismo.

La de tipo formal recibe generalmente una valoración expresada como calificación, mientras que en la de tipo informal los estudiantes no reciben una calificación, pudiendo darse una simple conversación con el maestro, un comentario con un compañero o una explicación de los padres.

A partir de las tipologías presentadas anteriormente es posible identificar aspectos en común, tales como:

- Todas poseen un enfoque evaluativo en el cual se entregan juicios de aprobación o desaprobación respecto a las tareas que realiza el estudiante en el proceso de aprendizaje, impidiendo que éste conozca el porqué de los errores y de lo que hizo bien. Por otro lado también consideran un enfoque centrado en los criterios de

evaluación, los cuales le permiten al estudiante reflexionar sobre su trabajo y cómo poder mejorarlo.

- Además se identifica una diferencia respecto a las distintas tipologías, esta es respecto a los agentes encargados de la entrega de la retroalimentación. En la tipología de Tunstall & Gipps (1996) y la de Cuellar (2009) en Cortez, Figueroa, Torres y Vergara (2011), la retroalimentación se lleva a cabo de manera unidireccional, es decir desde el docente al estudiante. Mientras que en la tipología de Wilson (2002) en Cortez, Figueroa, Torres y Vergara (2011), participan estudiantes, docentes e incluso padres o apoderados.

2.3.2.4. Tipología Gloria Contreras (2014)

La siguiente tipología elaborada por la docente Gloria Contreras es diseñada a través de una recopilación de diversos autores, se presenta con la finalidad de guiar el trabajo investigativo, específicamente, para caracterizar las prácticas de retroalimentación que realizan los docentes en estudio.

Nombre	Definición	Ejemplos
<p>1. Recompensa.</p>	<p>Es retroalimentación evaluativa, está dirigida al ego y es refuerzo positivo en su expresión más pura. La usan los profesores para felicitar el esfuerzo, actitudes y ciertas habilidades; también para reforzar determinados comportamientos y como</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos: caritas felices, calcomanías, estrellas, elogios, stickers. • Premios: el permitirle sentarse en algún lugar preferencial; salir al recreo primero. • El reconocimiento del rendimiento del alumno por una audiencia

	soborno para motivar a los alumnos.	mayor: ser aplaudido.
2. Castigo.	Es la retroalimentación evaluativa más negativa. Los profesores la usan para indicar desaprobación. El propósito es señalar todo lo que parece insatisfactorio, incluso con acciones físicas, por ejemplo, expulsar de la sala de clases. Se usa públicamente como una manera de ejemplificar. Ejemplos.	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos de desaprobación: caritas tristes. • Ser removido del contacto social: “siéntate solo allá atrás”, separarlo del grupo de amigos en el curso. • Negar algo que el alumno disfrute, por ejemplo, no dejarlo salir a recreo • Destrucción del trabajo. • Remover al profesor como amigo.
3. Aprobación verbal y no verbal.	Este tipo de refuerzo es evaluativo, de corte tradicional, dirigido al ego y positivo. Es descrito como “la expresión de aprobación por parte del profesor hacia el trabajo de los alumnos”. Se trata	<ul style="list-style-type: none"> • Palmoteadas cariñosas. • Expresiones faciales positivas; dedo en alto en señal de aprobación. • Expresiones físicas de aprobación, como

	<p>de una retroalimentación general y no específica y se usa para motivar.</p>	<p>tocar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Bien hecho!”. • “Buena niña”. • “Excelente! ¡Estás mejorando realmente!”. • “Yo estoy muy contento(a) contigo”. • Vistos buenos y calificaciones en las pruebas.
<p>4. Desaprobación verbal y no verbal.</p>	<p>Este tipo de retroalimentación es evaluativo, dirigido al ego y relacionado a sentimientos generales de desaprobación por parte del profesor al alumno, que lo pueden avergonzar, humillar o asustar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Estoy desilusionado de ti, esperaba mucho más”, • “Tú podrías hacerlo mucho mejor, pero eres tan flojo”. • “Estoy muy disgustado contigo hoy”. • “¿Has dejado tu cerebro en tu casa?”. • Expresiones faciales de desaprobación. • Uso de la voz, subirla o usar un tono especial. • Acciones físicas, como apuntar al alumno frente al resto del curso.

		<ul style="list-style-type: none"> • Subrayar errores. • Poner cruces en las pruebas, malas calificaciones.
5. Especificar aprendizajes.	<p>Retroalimentación descriptiva dirigida al trabajo. Identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de comentarios específicos, comunicando los criterios y el modo en que éstos se han alcanzado; en otras palabras, definen el criterio y el estándar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Esto está bien, pues rotulaste los ejes del gráfico y la distancia entre los números es equivalente". • Identificación de una serie de criterios para el éxito: ‘Esto está muy bien explicado, lo estás haciendo muy bien’; ‘... tienes cuatro tipos de frutas, uno en cada vaso y has tratado de escribir una palabra debajo.
6. Especificar lo que hay que mejorar.	<p>Esta es retroalimentación descriptiva y dirigida al trabajo, y los profesores la usan para corregir y/o especificar lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Usa sinónimos y consulta el diccionario para no repetir palabras y usa un vocabulario más formal". • “No parece un 8, por eso es que lo leí como un 6” • “Tienes las letras correctas pero no en el

		<p>orden correcto ¿verdad?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especificando el criterio para el éxito: “Matías, quiero que vayas sobre todas otra vez y escribas tu símbolo igual en cada una, ese de ahí es tu símbolo igual, tienes que escribirlo para cada una otra vez”. • “¿Es un precioso dibujo de un acuario, tiene las ranitas, los palitos y las redes, todo tiene su nombre como es debido, pero no crees que hubieras podido escribir algo sobre las ranitas si no hubieras hablado por tanto tiempo” • “Quiero que vayas y encuentres cómo deletrear todas las palabras que yo subrayé, porque te equivocaste en todas
--	--	---

		<p>ellas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicar o escribir la respuesta correcta.
<p>7. Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos.</p>	<p>Es retroalimentación descriptiva y dirigida al trabajo, es más bien verbal. Implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el profesor facilita el proceso de aprendizaje. El alumno es estimulado a explicar o demostrar el logro usando su propio trabajo.</p>	<p>Hacer preguntas orientadoras.</p>
<p>8. Diseñar caminos para aprender.</p>	<p>Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del alumno, en que el profesor sugiere en vez de corregir o decirle al alumno qué hacer para mejorar, por lo tanto, éste tiene más espacio para</p>	<p>Involucrando a los alumnos en evaluar estándares: ‘¿Estás conforme con tu cuento?, ¿Cómo crees que podrías mejorar?’</p> <p>Inducir y apoyar a los alumnos a examinar su trabajo.</p> <p>Diagnóstico con el</p>

	<p>tomar decisiones por sí mismo. Es usado por los profesores para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera en que considera al alumno como un legítimo aprendiz. Es una relación más de “profesor con estudiante” que de “profesor a estudiante”. Puede ser uno a uno o con el grupo curso.</p>	<p>alumno</p> <p>Destacando la importancia de los trabajos futuros.</p> <p>Especificando un criterio y articulando estándares cuando emergen del trabajo de los alumnos.</p> <p>Junto al alumno, comparar actual desempeño con rendimientos pasados.</p> <p>Revertir el rol. “Pretender” un juego con el alumno como ayudante del profesor.</p> <p>Discusión de estrategias que ayudan en desarrollar el trabajo: ‘lo que tenemos que hacer es escuchar el primer sonido para darte una pista de qué palabra es.</p>
<p>9. Retroactiva.</p>	<p>Como su nombre lo indica, este es un tipo de retroalimentación que tiene efecto sobre</p>	<p>“Debes revisar esta multiplicación: tienes un error en las reservas ya que no las sumas.”</p>

	aspectos pasados. Es específica y está orientada a que los estudiantes puedan rehacer su tarea, pudiendo optar a una mejor calificación.	
10. Proactiva.	La retroalimentación proactiva está más bien centrada en habilidades generales, de manera de poder tener un mejor desempeño en futuras tareas similares	A futuro, debes tener en cuenta que en ambos ejes, x e y, la distancia entre los números debe ser la misma.” “Trata de distribuir mejor tu tiempo en las próximas pruebas”.
11. Dirigida a la persona del estudiante.	Como su nombre lo indica, la retroalimentación dirigida a la persona del estudiante destaca aspectos positivos o negativos relacionados con la persona del estudiante, ya sea su personalidad o conducta.	Te felicito, has hecho un gran esfuerzo al subir tus notas”. “Eres muy inteligente, sigue así”. “Debes poner atención y concentrarte más”.
12. Dirigida al trabajo realizado.	Como su nombre lo indica, la retroalimentación dirigida al trabajo del estudiante	“Identificaste ventajas y desventajas asociadas al proceso de globalización”. “Te equivocaste al

	destaca aspectos positivos o negativos del trabajo realizado por el estudiante.	sumar números enteros”. “Lograste despejar la incógnita, pero no llegaste al resultado final”.
13. Correctiva.	Una retroalimentación se denomina correctiva si solo señala lo bueno y lo malo del trabajo del estudiante. De este modo, describe aciertos y desaciertos del trabajo realizado sin explicar causas o proponer mejoras.	Notas o calificaciones, vistos buenos o malos, puntajes
14. Orientadora.	La retroalimentación orientadora guía al estudiante para que encuentre sus errores y los corrija por sí mismo. Puede realizarse en forma de preguntas dirigidas al estudiante.	
15. Específica.	Se trata de una retroalimentación dirigida al trabajo del estudiantes, es clara, estructurada, detallada y contiene específicamente qué está bien y qué mal.	

	Generalmente, este es el tipo de retroalimentación que esperan los estudiantes.	
16. General.	Se trata de una retroalimentación que apunta a aspectos generales ya sea del contenido de la prueba o más transversales.	Revisa las operaciones básicas en tu prueba.” “Debes leer mejor las instrucciones”

2.3.3. Factores para una retroalimentación efectiva.

En la literatura existen diversas definiciones acerca de retroalimentación efectiva que están apoyadas desde la perspectiva de distintos autores. Estas numerosas interpretaciones explican la importancia y a su vez la complejidad involucrada en este proceso (Retna & Cavana, s.f.).

2.3.3.1 Diálogo.

Entendiendo la retroalimentación como un proceso dialógico, Vigotsky (1978) en Asladair & Mc Ginty (2013), en su teoría de aprendizaje social en cuanto a la Zona de Desarrollo Próximo, enfatiza que el desarrollo cognitivo de los individuos es el resultado de la interacción social. Esta interacción puede ampliar y mejorar el conocimiento de los individuos bajo la guía de los adultos o sus propios compañeros.

A partir de la definición de retroalimentación como un proceso dialógico, Contreras (2014) indica la importancia de considerar el diálogo como un factor del proceso de retroalimentación para que el estudiante pueda comprender la orientación entregada por el docente. Es por esto, que el docente debe enfocarse

en guiar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades que le permitan decodificar e interpretar la información que se emite, con el fin de acortar la brecha entre su estado inicial y el estado de referencia.

Dado lo anterior, se considera el diálogo como primer factor fundamental para una retroalimentación efectiva.

2.3.3.2. Contexto.

En cuanto al contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente el proceso de retroalimentación, Blair & McGinty (2013), sostienen que los espacios físicos y un clima de trabajo adecuado, son factores determinantes e influyentes al momento de desarrollar exitosamente el proceso de retroalimentación, dichos factores son facilitadores para un buen intercambio dialógico entre docentes y estudiantes ya que le permite al estudiante sentirse cómodo, relajado, entusiasmado y accesible ante los intercambios de la retroalimentación. Respaldando lo anterior, Burke & Pieterickv (2010) en Blair & McGinty (2013) agregan que los estudiantes deben sentirse cómodos y confiar unos en otros con el fin de proporcionar una retroalimentación honesta y constructiva.

2.3.3.3. Tiempo.

En cuanto al factor tiempo en la entrega de la retroalimentación, Freeman & Lewin (1998) en Tunstall & Gipps (1996), afirman que es crítico, es decir, que debe ser entregada lo más pronto posible luego del suceso, pues en su investigación concluyeron que mientras más largo es el tiempo transcurrido, es menos posible que el estudiante lo encuentre útil o se sienta inclinado a actuar sobre ello. Por el contrario, una retroalimentación entregada demasiado temprano, antes que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de trabajar en un problema particular o tarea, puede ser contraproducente.

“El trabajo que se toman los profesores al momento de la corrección, en muchos casos, no es de utilidad para los alumnos, puesto que no llega ni en un momento adecuado ni de una manera comprensible para ellos, por lo que la comunicación de los resultados no produce cambios efectivos” (Stiggins, 2005 en Mauri & Barberá, 2007, p.2).

“Si al momento de ofrecer retroalimentación, la mirada está puesta hacia el pasado o en los errores cometidos, los estudiantes no suelen realizar ninguna acción al respecto” (Anijovich, 2010, p.135). Apoyando lo anterior, Wotjas (1998) en Gibbs & Simpson (2009) señala que si en la entrega de resultados, el alumno no se conforma con la calificación recibida, no tomará en cuenta la retroalimentación otorgada, mientras que a otros solo les interesa el resultado final, desinteresándose por el trabajo corregido.

Para evitar que ocurra esto, Anijovich (2010) propone que debe existir la instancia de mejora con una mirada hacia el futuro, por ejemplo, solicitando a los alumnos que vuelvan a entregar sus tareas con las modificaciones indicadas o que diseñen un plan de mejora para los próximos trabajos.

En cuanto al tiempo que dedica el docente al trabajo pedagógico, “la retroalimentación debe ser considerada como parte integral de la enseñanza y de la evaluación. Ello implica dedicar tiempo en forma planificada para corregir, comentar, comunicar, diseñar e implementar actividades didácticas para los estudiantes” (Contreras, 2014, p. 169). A partir de lo anterior, Stiggins (1998) en Remesal (2011) indica que los profesores pueden utilizar cerca del 40% de su tiempo en actividades relacionadas con la evaluación, sin embargo, los profesores no son capacitados ni preparados para enfrentar esta exigente tarea. De este modo, el tiempo que dediquen los profesores para diseñar, implementar y corregir tareas de evaluación se convierte en un factor fundamental para lograr una retroalimentación efectiva. Los resultados de la investigación realizada por Knight (2003) revelan que hubo casos en que profesores indicaron sentir una falta de

tiempo, dificultando su habilidad para tener interacciones individuales y de calidad con los estudiantes por un periodo prolongado de tiempo. Lo expuesto anteriormente refleja la realidad que viven los docentes en cuanto a la constante falta de tiempo que poseen para realizar sus quehaceres pedagógicos de una forma óptima y en pro de obtener los mejores aprendizajes y enseñanzas en sus estudiantes.

2.3.3.4. Especificidad y claridad de los criterios y objetivos a desarrollar.

Otro principio importante para llevar a cabo una retroalimentación efectiva, es la formulación de objetivos y criterios claros, según Knight (2003) el proceso de retroalimentación debería involucrar claras expectativas acerca del desempeño y aprendizaje del alumno, una explicación acerca de criterios específicos para juzgar el desempeño de los estudiantes, pasos para mejorar este desempeño y una comprensión compartida de calidad.

La formulación de objetivos y criterios claros, deben ser especificados y compartidos para actitudes, procesos y resultados de aprendizaje a desarrollar (Anijovich, 2010). Es importante también que dichos criterios y objetivos sean entregados de manera explícita y que a su vez éstos sean comprendidos por los estudiantes, para que estén en conocimiento de lo que desarrollarán y lo que será evaluado.

Rust, O'Donovan & Price (2005) en Blair & McGinty (2013) identifican tres elementos principales de un proceso de evaluación constructivista. En primer lugar, los estudiantes y los profesores están involucrados en el desarrollo y aplicación de criterios de evaluación. En segundo lugar, se aseguran de que los criterios de evaluación sean explícitos. Por último, los estudiantes participan activamente en el proceso de retroalimentación. De lo anterior, se desprende el rol activo de los alumnos en el proceso de retroalimentación, comprometiéndolos a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, estimulando la capacidad

de reflexionar, autorregularse, y tomar decisiones respecto a las tareas futuras que se presenten en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.3.3.5. Tipos de retroalimentación.

En relación con lo anterior e integrando la tipología de los autores Tunstall & Gipps (1996), una retroalimentación de tipo descriptiva debería resultar más efectiva, ya que ésta entrega descripciones enfocadas en logros o mejoramientos de los aprendizajes predominando el énfasis cognitivo, por lo que se le atribuye un carácter objetivo. A diferencia de la retroalimentación descriptiva, está la evaluativa, la cual se limita a la simple entrega de juicios, relacionada con aspectos afectivos y cognitivos del aprendizaje, otorgándosele un carácter de subjetividad.

A pesar de los esfuerzos realizados por el docente para entregar una retroalimentación efectiva, es fundamental examinar la perspectiva del estudiante, ya que la realización de un buen trabajo por parte del docente no garantiza que el proceso se lleve a cabo de manera eficaz (Retna & Cavana, s.f.), frente a esto surge la interrogante ¿Qué hace el estudiante respecto a la información obtenida de ésta retroalimentación?

2.3.4. Percepciones de los estudiantes respecto a la retroalimentación.

En el proceso dialógico de retroalimentación es fundamental considerar la perspectiva del alumno, ya que es el protagonista de este proceso, y en él recae el deber de tomar decisiones respecto a su propio aprendizaje. Es por esto que en el siguiente apartado se presentan las percepciones basadas en estudios de distintos autores, y en algunos casos las percepciones explícitas de los estudiantes obtenidas a partir de los mismos, acerca de las prácticas de retroalimentación que realizan sus profesores, el reconocimiento de lo que puede ser efectivo o no para mejorar, lo que aprecian como buenas o malas prácticas de

retroalimentación y finalmente el contraste de las distintas percepciones que se generan entre docentes y estudiantes sobre la retroalimentación.

2.3.4.1. Funciones de la retroalimentación percibidas por los estudiantes.

En una investigación realizada en Finlandia:

Se clasificó en tres grupos las percepciones de los estudiantes universitarios de acuerdo a las funciones que le otorgan a la retroalimentación. Por una parte, la *función de desarrollo* alude al apoyo que la retroalimentación provee al estudiante para conocer sus fortalezas y debilidades (metacognición) y de esta manera mejorar sus aprendizajes. Por otra, la *función instrumental* que enfatiza la habilidad del estudiante para mejorar su trabajo a futuro y obtener mejores calificaciones, con poco énfasis en el aprendizaje en sí. Finalmente, la *función inspiracional* en la cual la retroalimentación influye emocional y motivacionalmente sobre el estudiante, propiciándole una mayor seguridad en lo que hace, sugiriendo una relación de a mayor inseguridad del estudiante, mayor retroalimentación necesita. (Ormshaw, 2007 en Contreras, 2014, p. 166-167).

2.3.4.2. Reflexión frente a la retroalimentación.

Según un estudio realizado por Chickering & Gamson (1987) en Gibbs & Simpson (2009), los estudiantes universitarios señalan que necesitan ayuda para evaluar qué conocimientos tienen y en qué nivel de competencia se encuentran. Estos alumnos indican necesitar con frecuencia la posibilidad de recibir sugerencias de mejora y ponerlas en práctica. Además en los distintos momentos de los procesos de aprendizaje, los estudiantes prefieren tener la oportunidad de reflexionar sobre qué han aprendido, qué tienen que seguir aprendiendo y cómo van a autoevaluarse. Es decir, los alumnos requieren información útil y valiosa por parte del docente que, apelando a la función de desarrollo, permita generar un

cambio en la brecha a través de intercambios dialógicos que favorezcan la metacognición. Así lo demuestra Esther, una niña que participó en un estudio longitudinal realizado con niños de entre 9 y 10 años por Hargreaves (2013), quien indicó preferir una retroalimentación mediante preguntas por parte del profesor, ya que según su experiencia, este procedimiento le permitía pensar más profunda y reflexivamente.

Es importante destacar el rol fundamental que cumple el estudiante, pues si este no asume el protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando acciones que le permitan efectuar cambios y mejorar la forma en que lleva a cabo dichos procesos, aunque el docente realice todas las acciones pedagógicas necesarias para lograr una retroalimentación efectiva, esta no se llevará a cabo óptimamente.

2.3.4.3. Retroalimentación individualizada.

En el mismo estudio longitudinal realizado por Hargreaves (2013), una estudiante explicó lo útil que fue cuando la profesora otorgó retroalimentación individualizada: “*Ella <la profesora> se dedica a hablar con usted, y le dice lo que tiene que mejorar*”. Y se observó que todos los niños expresaron su enojo y malestar cuando el profesor no les dio una retroalimentación más individualizada.

Así lo demuestran Evans (2013), Jonsson (2013) en Contreras (2014), quienes exponen la visión de estudiantes universitarios, los cuales prefieren una retroalimentación de manera presencial, individual y personalizada. Es por esto que un aspecto importante para favorecer la efectividad de la retroalimentación, según los mismos autores, es que ésta sea entregada individualmente, así los alumnos la recibirán de acuerdo a sus propias fortalezas y debilidades.

2.3.4.4. Especificidad en la entrega de comentarios.

En la investigación de Hargreaves (2013), los niños dijeron que su aprendizaje se benefició cuando la retroalimentación del profesor incluyó detalles importantes, pero no excesivos. En cuanto a la especificidad de los comentarios uno de los estudiantes sometidos a la investigación explicó: *“Creo que es mejor que me diga que estoy bien en detalle y descripción, entonces sé que soy bueno en eso, y tengo que mantener eso. Pero sólo poner excelente, en realidad no ayuda”*.

Pajares & Graham (1998) en Peterson & Irving (2007), dan un ejemplo concreto sobre la percepción de un grupo de estudiantes de educación secundaria respecto al tipo de retroalimentación que prefieren recibir de sus maestros frente a la elaboración de un poema. Los estudiantes prefieren crítica honesta y comentarios constructivos que ofrezcan orientación en lugar de alabanza vacía y palabras de aliento.

Acerca de lo anterior (Jonsson, 2013 en Contreras, 2014, p. 166) distingue características propias según sea el carácter que adopta la retroalimentación. De esta manera, si al estudiante se le permite corregir o rehacer su tarea pudiendo optar a una mejor calificación, estos preferirán una retroalimentación de carácter retroactivo, es decir, con alta especificidad. De lo contrario, si no se le permite al estudiante rehacer su trabajo, estos optarán por una retroalimentación proactiva, la cual se centra en habilidades generales que le permitirán al estudiante tener mejores desempeños en tareas similares.

2.3.4.5. Tipo de comentarios.

Un factor fundamental para una retroalimentación efectiva corresponde a los comentarios que en ella se realizan. Estos, son parte esencial del proceso dialógico y por tanto, la cantidad y calidad que de ellos se entregue, permitirá al

estudiante tomar decisiones fundamentadas y útiles que le permitan orientar su trabajo en tareas futuras similares.

Al realizar la entrega de comentarios a los estudiantes, pueden generarse inconvenientes que dificulten el proceso de retroalimentación. Así lo señalan Chanock (2000), Higgins, Hartley, y Skelton (2001), Lea & Calle (1998), y Maclellan (2001) en Blair & McGinty (2013) quienes indican que en numerosos estudios han hecho hincapié en que los estudiantes de educación superior encuentran la retroalimentación difícil de entender, y que los profesores suelen encontrar difícil de explicar lo que quieren decir. En este contexto, los estudiantes que no entienden los comentarios debido a la terminología académica utilizada son, por tanto, incapaces de responder al asesoramiento brindado (Chanock, 2000; Maclellan, 2001 & Weaver, 2006, en Blair & McGinty 2013).

Por su parte, Murphy (2010) en Contreras (2014) en un estudio realizado en tres universidades con estudiantes y docentes de distintas carreras y niveles, evidenció las perspectivas de los estudiantes respecto a la retroalimentación escrita, quienes señalaron tener problemas recurrentes por la falta de legibilidad en la letra de los docentes, por lo que les parecía mejor y más provechoso si los comentarios fueran tipeados. Otra situación problemática para ellos es la incompreensión de los símbolos o abreviaturas usadas por sus profesores, quienes suelen utilizar una heterogeneidad de códigos con distintos significados para cada uno.

2.3.4.6. Influencia de la calificación.

Black & William (1998) en Gibbs & Simpson (2009) indican que frente a la ausencia de calificación en un proceso evaluativo, se ha demostrado que los estudiantes universitarios leen con mayor atención e interés la retroalimentación realizada por el docente, utilizándola para guiar sus futuros aprendizajes.

Por el contrario, Peterson & Irving (2007) afirman que los estudiantes secundarios consideran más la retroalimentación cuando ésta es acompañada de una calificación. Lo anterior, se fundamenta en la relación existente entre el logro alcanzado por el estudiante y su ego, donde frente a una calificación, este último considerará su valor como la medida de su aprendizaje.

Es decir, respecto a la influencia de la calificación en cuanto a la percepción que tengan los estudiantes sobre la retroalimentación, Contreras (2014) destaca que aunque exista la presencia de una calificación en el proceso evaluativo, acompañada de cruces, vistos o símbolos que señalan algún tipo de retroalimentación, constituye en sí una entrega de información muy limitada para el estudiante, pues éste tendrá poca posibilidad de mejorar, especialmente si la calificación es deficiente, ya que podría causar desmotivación (Jonsson, 2013 en Contreras, 2014), y una mala percepción en cuanto a su autoeficacia (Gibbs & Simpson, 2009) en Contreras (2014).

2.3.4.7. Preferencia de actividades.

En cuanto al tipo de evaluación, según Agius & Wilkinson (2013) algunos estudiantes declaran preferir las de tipo formativo por sobre las evaluaciones sumativas, pues consideran a las primeras más provechosas. Kniveton (1996) en Gibbs & Simpson (2009), concluye que los estudiantes universitarios consideran que los trabajos y actividades evalúan sus habilidades de una forma más amplia en relación al examen, pues les permiten ajustar y organizar su propia forma de trabajo.

2.3.4.8. Ámbito emocional.

El ámbito emocional, tiene gran influencia en la mejora del aprendizaje, pues determina la disposición que el estudiante asuma frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto los respectivos procesos de evaluación. Lo anterior es señalado por Hargreaves (2013), donde los niños que participaron de

su investigación expresaron que la retroalimentación negativa y positiva provocó emociones que podrían perjudicar o apoyar el aprendizaje. En el mismo estudio, varios niños dijeron, además, que sentían que la alabanza les animó a seguir aprendiendo.

Dado que la retroalimentación está fuertemente influenciada por las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus profesores, el éxito de esta dependerá en gran medida del establecimiento de una buena relación, una actitud positiva y de apertura tanto por parte del docente como del estudiante. Por el contrario, si el docente se muestra autoritario en sus comentarios y recomendaciones, posiblemente el estudiante no las tomará en cuenta (Contreras, 2014).

2.3.4.9. Tiempo para la retroalimentación.

Sadler (1998) en Blair & McGinty (2013), de acuerdo a una investigación realizada a estudiantes de pregrado, afirmó que los alumnos evaluaron bien a los profesores que dedicaban tiempo a la retroalimentación y les hacían sentir en confianza.

Carles (2006), Gibbs & Simpson (2009), Murphy (2010) en Contreras (2014) plantean que al hacer un análisis desde aspectos que podrían denominarse formales, los estudiantes estiman que el tiempo que media entre la aplicación de un procedimiento evaluativo y la entrega de retroalimentación sobre sus resultados es una variable muy influyente para una retroalimentación exitosa. Esto implica que cuando se entrega al final de un curso o período académico, aquella resulta poco o nada útil pues el estudiante no tendrá la oportunidad de demostrar que ha mejorado, decayendo su propio interés en el aprendizaje.

2.3.4.10. Contraste entre docentes y estudiantes.

En consecuencia “se trata de que ambos, profesor y alumno, compartan progresivamente el significado pedagógico de la evaluación, usándola como instrumento real de mediación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Mauri & Barberá, 2007, p. 484). Respecto a este aspecto, Maclellen (2001) en Contreras (2014) en su investigación, encontró grandes discrepancias entre percepciones de docentes y estudiantes sobre el concepto de retroalimentación:

“En una universidad del Reino Unido, preguntó tanto a estudiantes como profesores sobre el proceso de evaluación, encontrando discrepancias en lo que retroalimentación se refiere, según sea vista por profesores o por estudiantes. Dichos resultados mostraron que mientras la mayoría de los profesores considera que “con frecuencia” la retroalimentación era útil a los estudiantes y contribuía a un mejor aprendizaje, para la mayoría de los estudiantes esto ocurría solo “a veces” e incluso para un 30% de ellos, esto “nunca” ocurría. Es decir, aunque los profesores quieren y crean hacer una buena retroalimentación, la investigación señala que, por diversas razones, muchos estudiantes no la reconocen como tal o no saben aprovecharla” (Contreras, 2014, p.165)

Reafirmando lo anterior, Carless (2006) en Contreras (2014) establece que los profesores piensan que su retroalimentación es más detallada y útil que lo que perciben sus estudiantes.

Capítulo 3

Marco metodológico

3.1. Introducción.

Entendiendo una investigación como un “proceso de creación acerca de la estructura, el funcionamiento o el cambio de algún aspecto de la realidad” (Briones, 1990, p.13) y a partir de lo establecido en el capítulo anterior, en el cual se exponen los lineamientos teóricos-conceptuales que guiarán la presente investigación, se presenta a continuación la articulación metodológica que permitirá comprender la manera en que se accede a la realidad con la finalidad de producir conocimientos desde la temática propuesta. Lo anterior, se lleva a cabo a partir de la definición y comprensión del enfoque de investigación adoptado para motivos de este estudio, asimismo el diseño metodológico seleccionado, la contextualización, la selección de la muestra a estudiar, las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de información y finalmente la secuencia a realizar para el análisis de la información recopilada.

3.2. Justificación del diseño de investigación.

La temática en la que se inscribe la investigación corresponde al proceso de evaluación, específicamente en la retroalimentación. Dicho trabajo se lleva a cabo en un establecimiento de dependencia particular subvencionada perteneciente a la ciudad de Quilpué, constituyéndose en objeto de estudio las percepciones que tienen los educandos de sexto año básico respecto de las modalidades de devolución que realizan sus docentes en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación y las posibles relaciones existentes entre ellas.

Tal como fue expuesto en primera instancia en el planteamiento del problema del presente trabajo de investigación, se considera que en el sistema escolar el proceso de retroalimentación se lleva a cabo de manera deficiente por parte de los docentes, y además existe una escasa información en nuestro país

respecto a la temática de estudio, siendo estas las principales motivaciones para investigar la situación planteada. Para esto se trabaja en base a los lineamientos que plantea la investigación cualitativa, pues dicho enfoque reúne las características necesarias para poder desarrollar el presente trabajo, características que se mencionan a continuación.

Una investigación de tipo cualitativa nos permite estudiar a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y de cotidianidad, además de encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le otorguen. Al desarrollarse de este modo la investigación, esta puede ir transformándose o variando a medida que avanza o se accede al campo además de que “en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado de estudio” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.9). Lincoln (2012) complementa lo anterior indicando que el término cualitativo permite enfocarnos en la cualidad de los sujetos de estudio y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia.

Conforme a los objetivos establecidos previamente para la realización de la investigación planteada, se consideran las palabras de Morse (2003) en Vasilachis (2006), quien indica que es prudente recurrir a un estudio de tipo cualitativo cuando:

Se sabe poco acerca de un tema, cuando el contexto es entendido de manera deficiente, cuando los límites del campo están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado (p.28).

Sumado a lo anterior y respecto a las características del tipo de investigación que se ha decidido emplear, Rodríguez, Gil y García (1996) la

definen como aquella que “permite estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32). De acuerdo a lo anterior es que la presente investigación cualitativa se desarrolla en base a las propias palabras habladas y/o escritas y a conductas observables de las personas que participan del estudio.

Los mismos autores señalan que toda investigación cualitativa posee cuatro fases fundamentales, fases que son tomadas en consideración al momento de organizar y orientar la presente investigación:

- **Preparatoria:** Consta de dos etapas, una reflexiva y de diseño que se establecen en un marco teórico y posteriormente la etapa de organización y planificación de las tareas que se realizarán durante el proceso.
- **Trabajo de campo:** Consta de dos etapas, en la primera llamada *acceso al campo*, el investigador ingresa al lugar donde se desarrollará el trabajo investigativo de manera paciente, procurando ser respetuoso con el contexto y espera hasta ser aceptado por los sujetos de estudio. En la segunda llamada *recogida de datos*, el investigador, a través de la selección de las técnicas de recogida de información adecuadas para la investigación, recolecta datos teniendo en cuenta la suficiencia de la información y selección de la misma en cuanto a las necesidades teóricas del estudio.
- **Analítica:** se estudian los datos obtenidos a través de un análisis, con el fin de obtener resultados y verificar conclusiones.
- **Informativa:** Se dan a conocer los resultados de la investigación a través de un documento que presenta los datos sistemáticamente.

3.3. Diseño de investigación.

Dentro de los diseños metodológicos que se utilizan para realizar un estudio cualitativo y para fines del presente estudio, se ha decidido trabajar bajo el diseño de investigación cualitativa denominado *teoría fundamentada*, el cual “va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales” (Salgado, 2007). Además, este es útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno del planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los participantes o a la muestra de interés.

3.4. Selección de los casos y recolección de la información.

Para efectos del cumplimiento de los objetivos propuestos en la presente investigación, se gestiona el ingreso a la fuente de información que se utiliza para la recolección de datos y posterior análisis y conjetura de éstos. El trabajo investigativo se desarrolla en un establecimiento educacional de dependencia particular subvencionado ubicado en la comuna de Quilpué, región de Valparaíso. El motivo por el cual se considera realizar el trabajo en dicho establecimiento es por el conocimiento previo que se tiene de éste, y la buena recepción que ha otorgado al momento de la realización de otros trabajos académicos.

El primer acercamiento a la fuente de información se realiza con la directora del establecimiento en cuestión, la cual manifiesta su interés y disposición para facilitar el ingreso al campo, acordando gestionar con las docentes de las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación una reunión con el fin de proponerles ser parte de ésta investigación. Dicha selección de asignaturas se debe a la petición recibida por parte de los directivos del establecimiento, quienes consideran que este trabajo será un aporte significativo para dichas asignaturas. Posterior a este encuentro, se confirma al grupo de investigación la realización del

estudio y el curso en el cual se desarrollará. Es la profesora de la asignatura de Matemática, quien a su vez está a cargo de la jefatura del sexto año básico, curso asignado para la investigación, la responsable de informar a los apoderados del trabajo a realizar.

El proceso de contextualización de la presente investigación comienza con el ingreso al campo en calidad de observadoras, asistiendo a doce horas pedagógicas divididas equitativamente entre las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, con la finalidad de “sensibilizarse con el entorno, identificar los informantes que puedan aportar datos significativos y comprometerse con la situación de investigación” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.8).

A partir del proceso anterior, se logra identificar características del grupo curso, tales como: el número de educandos del sexto año básico correspondiente a 42 alumnos, el nivel de participación por parte de ellos, la disposición frente a las explicaciones de los docentes y el aporte de comentarios para la construcción de la clase.

Por otro lado, el grupo responsable de la investigación procura generar instancias de conversación con la profesora jefe del curso con el fin de obtener información acerca de las características individuales de todos los estudiantes.

Para efectos de esta investigación se selecciona una muestra intencionada, la que según Quintana (2006) “tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados”. La muestra seleccionada conforme a los fines de la presente investigación consta de doce alumnos, divididos en tres grupos compuesto de cuatro estudiantes cada uno según un rango establecido de notas,

dichos rangos se obtienen a partir del promedio obtenido de la asignatura de Matemáticas y Lenguaje y comunicación de cada estudiante.

Cabe señalar que la muestra seleccionada se realiza basándose sólo en los promedios anuales del año 2014 de las asignaturas antes mencionadas, y no excluye a alumnos con necesidades educativas especiales.

Los rangos establecidos son:

- Primer rango: 4.1 – 5.0

- Segundo rango: 5.1 – 6.0

- Tercer rango: 6.1 – 7.0

Además de considerar el promedio de los estudiantes para la muestra en las asignaturas en cuestión, también se considera la orientación realizada por la profesora jefe del curso quien brindó información respecto a la disposición que podría presentar el alumno en base a su personalidad y actitud al momento de ser entrevistado.

Dicha muestra tiene por objeto conseguir una visión representativa de los alumnos respecto a los distintos rendimientos académicos existentes en el curso, para posteriormente propiciar instancias de contraste al momento de analizar la información recopilada en base a los objetivos de investigación diseñados.

3.5. Técnicas de recolección de información.

Existen tres técnicas de recogida de datos que destacan sobre todas las demás en los estudios cualitativos: la observación, la entrevista y la revisión de documentos.

El principio guía del procedimiento de recogida de datos cualitativos es el de la inspección de primera mano que obliga al investigador a buscar la mayor proximidad a la situación, a la involución analítica de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales. (Pérez, 1998, p.11)

Los datos cualitativos se recogen en situaciones donde el investigador puede acceder fácilmente a su adquisición sin tener que recurrir a intermediarios. (Pérez, 2002)

A través de las técnicas de entrevista, observación y revisión de documentos, se pretende con la primera, obtener información sincera y verdadera que será proporcionada por los alumnos del sexto año básico, y con las dos últimas conocer las prácticas de retroalimentación oral y escrita de las docentes a cargo de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. En palabras de Martínez (2006) las técnicas de recogida de información antes mencionadas son las más apropiadas, pues:

Se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como también para ocultarlo. Existe, sin embargo, un "lenguaje natural" más universal, el lenguaje no verbal, que es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que depende del sistema nervioso

autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo (p. 138).

3.5.1. Observación no participante.

Martínez (2006) plantea como esencial a toda investigación, que las tareas básicas de recoger datos, categorizarlos e interpretarlos se entrelazan continuamente, es decir, que no se efectúan siempre en tiempos sucesivos una a continuación de la otra. En efecto, el método básico de toda ciencia es la observación constante de los datos o hechos y la interpretación de su significado. Pero “la observación y la interpretación son inseparables, ya que resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra. Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar su interpretación” (Martínez, 2006, p. 128).

Para Valles (1999), la observación se fundamenta en la búsqueda del realismo y la reconstrucción del significado, contando con el punto de vista de los sujetos estudiados, además de permitir al investigador contar con su propia versión y las contenidas en documentos.

Dada la importancia de la observación en toda investigación y el carácter flexible del paradigma cualitativo, el presente estudio analiza diferentes aspectos del contexto escolar, considerando el espacio físico en el que se desenvuelven los actores educativos, las rutinas adoptadas para la clase, el comportamiento de los alumnos y su relación con sus docentes.

“Suele entenderse por técnicas de observación los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno que estudia” (Valles, 1999, p. 143). Para fines de este estudio es fundamental la observación en varios momentos del trabajo en terreno, inicialmente, durante un período de dos semanas para conocer el contexto del sexto año básico y sus rutinas en las

asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, posteriormente, presenciar los momentos de aplicación de los procedimientos evaluativos en las asignaturas indicadas y finalmente observar las prácticas de retroalimentación de las docentes luego de la aplicación de dichos procedimientos evaluativos.

Esta investigación procura no intervenir en la realidad escolar del sexto año básico, para captar de la manera más natural el comportamiento del curso y su relación con las prácticas de sus docentes. Para esto es necesaria una observación de tipo no participante, la cual Quintana (2006) define como una técnica útil que permite apoyar el mapeo, librando al investigador de una descalificación por incompetencia cultural. De este modo, será posible crear un panorama general del curso y sus profesoras dejando fluir naturalmente la clase como en cualquier otro momento en que no se encuentren los investigadores.

Para la realización del estudio el grupo investigativo determina acudir al centro en pareja para realizar la observación, con el objetivo de recoger información respecto a las modalidades de devolución oral de las docentes participantes del estudio, en base a las actividades de comunicación dirigidas a devolver y comunicar a los alumnos los resultados de su aprendizaje obtenidos en las tareas de evaluación, y aprovechamiento que se caracterizan por explotar didácticamente los resultados de la evaluación en el marco de nuevas tareas propuestas por las autoras Mauri y Barberá (2007). Dicha observación será registrada a través de una pauta de observación que en un principio se completa individualmente, para luego transcribir una única pauta por pareja observadora.

Quintana (2006) afirma que contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación sobre los aspectos más relevantes, en consecuencia, se utilizarán cuadernos de apuntes y pautas de observación.

3.5.2. Entrevista.

Pérez (2002) define la entrevista como una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. Para Martínez (2006) constituye un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica y metodológica con el enfoque cualitativo. A la vez Kvale (1996) en Martínez (2006) señala que “el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p. 140).

Respecto a lo anterior Corbetta (2007) indica que en toda entrevista cualitativa, a pesar de que es el entrevistador quien plantea los temas de conversación, debe ser la voz del entrevistado la sobresaliente y, en el mejor de los casos, quien aplica la entrevista debe limitarse a hablar muy poco de manera de estimular y animar al entrevistado el cual, a su vez, tendrá plena libertad de exponer su forma de ver las cosas, sus pensamientos y motivaciones. “Dado que el objetivo es tener acceso a la perspectiva del sujeto estudiado, la entrevista cualitativa debe ser flexible, adaptarse a las personalidades distintas de los entrevistados, poder cambiar de un sujeto a otro” (Corbetta, 2007, p. 346).

Corbetta (2007) clasifica las entrevistas según su grado de estandarización, es decir, “el grado de libertad o restricción que se concede a los dos actores, el entrevistador y el entrevistado” (p. 349). Como se ha mencionado anteriormente, la entrevista es un tipo de instrumento de recogida de información de tipo no estandarizado y a esto se debe su flexibilidad y capacidad de adaptación a los distintos contextos empíricos. En cuanto al grado de flexibilidad que esta presenta el mismo autor distingue tres tipos básicos: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Para fines del presente trabajo investigativo

se ha definido aplicar a la muestra de estudiantes del sexto año básico, una entrevista del tipo semiestructurada.

La técnica antes mencionada permite, a partir de una pauta de preguntas previamente establecidas, entrar en un diálogo con quien es entrevistado, de manera de lograr obtener la mayor cantidad de información necesaria para el estudio. Además, debido a su carácter conversacional, genera un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente (Díaz, 2004 en Ozonas y Pérez, 2004). Asimismo Corbetta (2007), señala que frente a un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, las preguntas que considere oportunas y aplicar el instrumento en los términos que le parezcan convenientes.

Considerando el enfoque cualitativo de la presente investigación, se utiliza una entrevista semiestructurada como método de recogida de información de las percepciones de los estudiantes del sexto año básico, dicho instrumento está compuesto por catorce preguntas relacionadas a las prácticas de retroalimentación de las profesoras y cuyo objetivo es recoger información acerca cómo perciben los estudiantes de un sexto año básico las prácticas de retroalimentación que realizan sus profesores de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, posterior a la devolución de procedimientos de evaluación calificados”. La aplicación de las entrevistas semi-estructuradas, se realiza a doce estudiantes del curso antes señalado, los cuales han sido escogidos bajo la estrategia de selección de muestreo intencionado.

Las entrevistas son realizadas en dos instancias, la primera de ella se lleva a cabo luego de la realización de dos procesos de retroalimentación posterior a dos situaciones de evaluación calificada por parte de la profesora de Matemáticas. La segunda instancia es efectuada luego de realizados dos procesos de retroalimentación posterior a dos situaciones de evaluación calificada por parte de

la profesora de Lenguaje y Comunicación. En ambas instancias, cada investigadora entrevista a cuatro estudiantes de manera personal a cada uno de ellos. Para lo anterior, cada estudiante cuenta con las respectivas evaluaciones calificadas a las cuales corresponden las observaciones de retroalimentación realizadas por el grupo investigador, de manera que las preguntas que componen la entrevista son en parte, ejemplificadas y relacionadas a las características de la retroalimentación que en ellas se realiza.

3.5.3. Revisión de documentos.

Para efectos de los objetivos propuestos en el presente trabajo, se decide realizar una revisión a los procedimientos de evaluación escritos que se aplica a los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

Para llevar a cabo el proceso anterior, se elabora una pauta de análisis de documentos con criterios que nos permitan reconocer las estrategias de retroalimentación escrita que utilizan las profesoras de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática en procedimientos evaluativos escritos calificados, para posteriormente caracterizar dichas prácticas docentes.

3.6. Validación por expertos.

Con el objetivo de que los instrumentos de recogida de información anteriormente mencionados tomen validez, se solicita la revisión de éstos con el fin de recibir opiniones que puedan contribuir a mejorar y posteriormente a la aprobación de dichos instrumentos por parte de un experto en la temática en estudio, magister en evaluación educacional y Doctor en educación, Livio Núñez Tapia.

3.7. Análisis de los datos.

La etapa de investigación que se presenta a continuación corresponde al análisis de los datos recogidos. Considerando el enfoque cualitativo adoptado para fines de la investigación se realiza un análisis reflexivo a partir de los datos recolectados por medio de la utilización de instrumentos de recogida de información como son la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión de documentos.

El análisis de datos cualitativos es emocionante porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final (Rubin y Rubin, 1995, p. 3).

El análisis de contenido que se propone para efecto de dar cuenta de los objetivos específicos planteados para esta investigación, a partir de las ideas de Rodríguez, Gil y García (1996) siguen las fases de transcripción y ordenamiento, transversalmente un proceso de reducción de datos, fase de categorización y codificación, fase de conclusiones y finalmente un proceso transversal llamado triangulación, los que se describen a continuación:

3.7.1. Transcripción y ordenamiento de la información

Sánchez y Revuelta (2005) exponen los aportes de diversos autores sobre el proceso de transcripción en el marco de la investigación cualitativa actual. Plantean que no se dispone todavía de sistemas o reglas de transcripción estándar, pero sí algunas recomendaciones a considerar. Lo que sí queda claro, es que se debe transcribir la cantidad con exactitud necesaria que requiera la pregunta de investigación.

Flick (2004) en Sánchez y Revuelta (2005) señala que una transcripción exactísima de los datos absorbe tiempo y energía que se podría invertir más

razonablemente en su interpretación. Este autor hace referencia a algunos consejos que ofrecen los investigadores cualitativos en un sistema de transcripción para el discurso hablado: manejabilidad (respecto al dominio de quien transcribe), legibilidad (capacidad para ser interpretada por el analista y por el ordenador), y sencillez en la redacción para poder analizar fácilmente la información. El mismo autor, afirma también que la imposición del anonimato en los datos (nombres, referencias de área y tiempo) constituye un rasgo central en el procedimiento de transcripción.

Respecto a las características antes mencionadas, Alvarez- Gayou (2005); Miles & Huberman (1994) y Rubin & Rubin (1995) en Fernández (2006), plantean que es preciso que la información obtenida durante el trabajo de campo sea presentada de un modo ordenado para analizar y llegar a conjeturar conclusiones.

Para la presente investigación, es necesario transcribir dos de los tres instrumentos de recogida de información:

En primer lugar, las investigadoras realizan una transcripción individual acerca de las prácticas de devolución oral de las docentes investigadas, completando una pauta de observación que consideran las características del contexto y comentarios literales significativos para el estudio.

En segundo lugar, transcribir individualmente las entrevistas realizadas con la muestra de estudiantes seleccionada, utilizando el programa Microsoft Word, redactando preguntas y respuestas de manera literal. Con el fin de equilibrar el trabajo, cada investigadora se encargará de transcribir las entrevistas aplicadas con una cantidad equitativa de estudiantes.

En cuanto a la pauta de análisis de documentos, no se realiza transcripción, debido a que la retroalimentación escrita de las pruebas obtenidas, no presentan una cantidad significativa de aspectos referentes a los criterios preestablecidos en el instrumento de recogida de información.

3.7.2. Reducción de datos.

Para el análisis de los datos obtenidos en una investigación cualitativa existe un proceso transversal llamado reducción de datos el cual consiste en la simplificación, el resumen y la selección de la información obtenida mediante los instrumentos de recogida de datos.

En una primera instancia, se realiza una limpieza de los datos que no son significativos para motivos del estudio y que no apuntan al cumplimiento de los objetivos de esta investigación, para posteriormente desarrollar las tareas de categorización y codificación.

La primera reducción de datos que se lleva a cabo es respecto a las pautas de observación acerca de las prácticas de retroalimentación oral que realizan las docentes objeto de estudio. En ella, se consideran todos los comentarios que las investigadoras consideran importantes y coherentes con los objetivos planteados para la investigación. De esta manera, se completa una única pauta de observación con los registros de ambos observadores no participantes, con el fin de entregar una única pauta con información y no repetir ni redundar en el contenido que ofrecen los datos recolectados. La segunda reducción de los datos obtenidos a través de la observación de la retroalimentación oral realizada por las docentes en cuestión, se lleva a cabo a través de una narración que expone los tipos de comentarios orales que realiza la profesora de la asignatura de Matemáticas a los estudiantes y otra en relación a la profesora de Lenguaje y Comunicación. Lo anterior, con el objetivo de analizar la información obtenida de manera reducida, para posteriormente caracterizar las modalidades de devolución de las docentes objeto de estudio respecto a la retroalimentación oral en evaluaciones sumativas, basándose en la categorización y codificación realizada a partir de la tipología descrita en el capítulo de marco teórico para fines de la presente investigación.

Posteriormente, se realiza la reducción de datos en cuanto a la retroalimentación escrita que realizan las docentes en la corrección de los procedimientos evaluativos que aplican a los estudiantes del sexto año básico, donde cada investigadora completa doce pautas de análisis que permiten visualizar de manera simple las generalidades de dichas prácticas. Posterior a esto, y al no encontrarse con mayores diferencias en el proceso de retroalimentación escrita en los distintos instrumentos de evaluación aplicados por las docentes investigadas, se completa una única pauta en relación a la asignatura de Matemáticas y otra en relación a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Por último y llevado a cabo lo anterior, se realiza una narración en la cual se desarrolla y analiza cada aspecto de la pauta de revisión de documentos en base a la tipología escogida y descrita en el capítulo de marco teórico para fines de la presente investigación.

Finalmente, se realiza la reducción de datos de las entrevistas aplicadas a los alumnos del sexto año básico por el equipo de investigación, las que por supuesto no consideran la edición ni eliminación de comentarios importantes recibidos por parte de los alumnos, pues como menciona Farías, L. & Montero, M (2005):

“Es claro que al tomarnos cualquier libertad con los textos, aunque sea mínima, podríamos tergiversar su sentido, por tanto, es más bien una reducción de elementos que no aportan al cumplimiento de los objetivos de esta investigación, como muletillas, repeticiones constantes de una misma idea, y algún tipo de comentario que no sea pertinente para la investigación” (p. 12).

En primera instancia, se reduce la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes de sexto año básico a través de la eliminación de las muletillas ocupadas por los estudiantes y por la omisión de respuestas que no tienen coherencia con los objetivos propuestos para la

investigación. Posterior a este proceso, se vuelve a realizar una reducción de la información por medio de la utilización del programa Microsoft Excel, registrando en este documento cada respuesta obtenida de las preguntas aplicadas en la entrevista semiestructurada separadas por cada rango establecido y mencionado anteriormente. Cumplido lo anterior, se desarrolla un análisis por rango respecto a la información obtenida, con el objetivo de contrastar las respuestas en base al desempeño académico de los alumnos investigados y por último, se analiza la información globalmente para dar una respuesta general de todas las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes investigados.

Por último, todas las respuestas obtenidas en las entrevistas se analizan a partir de la asignación de categorías, las cuales son definidas en base al apartado de percepciones descritas en el capítulo de marco teórico para fines de la presente investigación.

Rodríguez, Gil y García (1996) mencionan que entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación.

3.7.3. Categorización y codificación de la información

Dentro del proceso transversal de reducción de datos que ocurre durante todo el transcurso del análisis de una investigación, se encuentra una etapa llamada categorización y codificación, ésta tiene como objetivo disponer y facilitar el acceso al amplio material recopilado para su posterior análisis, es decir, de la enorme masa de la información cualitativa disponible, se reduce la información a través de la búsqueda de dimensiones que presenten características similares, para luego establecer categorías analíticas y definir códigos que logren facilitar el alcance de los objetivos propuestos en toda investigación.

Según Rodríguez, Gil y García (1996) la identificación y clasificación de elementos es la actividad que realizamos cuando categorizamos y

codificamos un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de todos los datos recopilados para identificar en ellas determinados componentes temáticos similares, que nos permitan posteriormente clasificarlas en una u otra categoría.

Respecto a la categorización Mejías (2011) indica que es el proceso en el cual el contenido de la información recopilada durante la investigación, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea o un aspecto importante del objeto de estudio. En el caso de la codificación el autor añade que es la operación en la cual se asigna a cada unidad categorial establecida anteriormente una determinada notación, etiqueta, palabra, entre otras. Generalmente los códigos son términos, o abreviaturas de palabras que corresponden a los significados de las categorías definidas en un comienzo.

Es de suma importancia que las categorías cumplan con los criterios de objetividad y de pertinencia, es decir, que sean inteligibles para diferentes investigadores, de manera que la interpretación del contenido de las unidades genere cierta consistencia y por otra parte que sean significativas y relevantes en función de la investigación y de los objetivos propuestos.

Para la presente investigación el proceso de categorización y codificación se llevará a cabo para la información recopilada de cada instrumento de recogida de datos.

En primer lugar y respecto a las prácticas de devolución tanto oral como escritas de las docentes investigadas, para la información recopilada en las pautas de observación de dichas prácticas como la provenientes de las pruebas escritas, se plantearán categorías preestablecidas en base a la tipología escogida para el presente estudio, es decir, las categorías preestablecidas para el análisis de la información recopilada serán:

A. Retroalimentación evaluativa

A.1. Recompensa.

A.2. Castigo.

A.3. Aprobación verbal y no verbal.

A.4. Desaprobación verbal y no verbal.

B. Retroalimentación descriptiva:

B.1. Especificar aprendizajes.

B.2 Especificar lo que hay que mejorar.

B.3 Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos.

B.4 Diseñar caminos para aprender.

C. Retroalimentación proactiva.

D. Retroalimentación retroactiva.

E. Retroalimentación dirigida al estudiante.

F. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado.

G. Retroalimentación correctiva.

H. Retroalimentación orientadora.

I. Retroalimentación general.

Luego de que la información obtenida a partir de dos instrumentos de recogida de información esté categorizada, se establecerán códigos que permitirán reorganizar la información para que el investigador acceda a ella fácilmente para su posterior análisis. Se espera con esta categorización y codificación responder al objetivo específico número uno de la presente investigación.

Respecto a las percepciones que tienen los estudiantes en cuanto a las prácticas de devolución realizadas por sus docentes, para la información recopilada a través de entrevistas se establecerán categorías preestablecidas en base a lo expuesto en el sustento teórico de la presente investigación, es decir, las categorías preestablecidas para el análisis de la información recopilada serán:

- A. Modalidad de retroalimentación.**
- B. Reflexión frente a la retroalimentación.**
- C. Especificidad en la entrega de comentarios.**
- D. Comentarios dirigidos al ego.**
- E. Comentarios dirigidos al trabajo.**
- F. Influencia de la calificación.**
- G. Comprensión y legibilidad de los comentarios.**
- H. Proactiva.**
- I. Retroactiva.**

Luego de que la información obtenida a partir del instrumento de recogida de información esté categorizada, se establecerán códigos que permitirán reorganizar la información para que el investigador acceda a ella fácilmente para su posterior análisis. Se espera con esta categorización y codificación responder al objetivo específico número dos de la presente investigación.

3.8. Conclusiones.

Luego de que se han recogido y analizado los datos significativos para la investigación, Pérez (1998) plantea que se está en condiciones de dar respuesta a los problemas y objetivos que se han formulado en la investigación. “La interpretación de los resultados debe integrarse en el marco teórico preciso para poder proponer las acciones oportunas a llevar a cabo” (Pérez, 1998, p. 124).

Los autores Rodríguez, Gil y García (1996) exponen que en esta etapa aparecen los resultados y productos de la investigación y la interpretación que los

investigadores realizan de los mismos. Esta tarea de elaborar conclusiones no puede circunscribirse a ningún momento particular del proceso de análisis, ya que la lectura inicial de los datos hace aflorar en los analistas impresiones que constituyen las primeras conclusiones provisionales. “Antes incluso de comenzar las tareas de categorización y codificación, la lectura del material recogido permite ir anotando las ideas fundamentales, los acontecimientos, normas o conductas más relevantes en relación con el tema de estudio” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 30).

Los mismos autores señalan que la obtención de estas conclusiones es posiblemente la tarea en la que se exige una mayor experiencia del o los investigadores, que deben ser capaces de contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, y de plasmarlos en un informe narrativo.

El propósito de la elaboración de conclusiones del presente trabajo investigativo es aportar significativamente al cuerpo de conocimiento respecto a la retroalimentación educativa, para todos los agentes que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente para la orientación de las prácticas de retroalimentación por parte del docente. Se espera además ser una contribución a la escasa información existente en nuestro país respecto de dicho proceso dialógico, como se expone en el capítulo de planteamiento del problema.

Para llevar a cabo esta fase concluyente, se da respuesta a cada objetivo específico planteado en la presente investigación.

En primer lugar, se concluye respecto a las prácticas de retroalimentación escrita de ambas docentes, y posteriormente a las prácticas de retroalimentación oral que realiza tanto la docente de Matemáticas como la de Lenguaje y Comunicación. Lo anterior, se contrasta con los postulados teóricos presentes en el marco teórico de la presente investigación.

En segundo lugar, se concluye sobre las percepciones de los estudiantes respecto al proceso de retroalimentación que se lleva a cabo posterior a evaluaciones sumativas. Para lo anterior, se realiza en primera instancia una comparación respecto a los comentarios obtenidos por parte de los alumnos sobre las prácticas de retroalimentación que realiza tanto la docentes de Matemáticas como la de Lenguaje y Comunicación, para posteriormente elaborar conclusiones basadas tanto en las evidencias recogidas como en el contraste realizado con el sustento teórico presentado en el marco teórico.

Finalmente, se concluye el objetivo general de la investigación estableciendo relaciones entre la caracterización de las prácticas de retroalimentación ofrecidas por las docentes y las percepciones de los estudiantes a partir de dichas prácticas.

3.9. Triangulación

En cuanto a la validez de una investigación cualitativa, Hansen (1979) en Pérez (1998) define que su determinación exige estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica. Existen diferentes procesos de validez, sin embargo para esta investigación se adopta una de las más utilizadas, la triangulación.

Okuda y Gómez (2005) indican que el término metafórico de la triangulación representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de investigación y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes.

Por otro lado Prieto (s.f.), la define tanto como:

Una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que

puedan compararse y contrastarse. Podría decirse que constituye una forma de asegurar la confiabilidad y validez de los resultados dado que ésta emerge del ejercicio continuo de contrastación entre tres ejes articulados entre sí: los investigadores, la teoría de base surgida en el momento del análisis de la información y los datos obtenidos en la recolección de la información (p.23).

Trend (1979) en Pérez (1998), caracteriza este proceso como aquel en el que se debe reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema, siendo necesario además que dicha recogida sea efectuada desde puntos de vista distintos, a modo de realizar comparaciones múltiples del o los fenómenos involucrados, utilizando varias y diversas perspectivas y procedimientos.

Complementando lo anterior, Elliott (1980) en Pérez (1998) indica que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas. Asimismo Pérez (1998) señala que “las técnicas triangulares de investigación en las ciencias humanas y sociales intentan señalar o explicar más concretamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano con el fin de estudiarlo desde diferentes perspectivas, utilizando tanto los datos cualitativos como los cuantitativos” (p. 81).

Denzin (1979), en Pérez (1998), define de manera general a la triangulación como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno (p.281). Asimismo Kemmis (1998) en Pérez (1998) señala que corresponde a un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos, de manera que a partir de dicho entrecruzamiento obtener datos de gran interés que permitan no solo el

contraste de los mismos, sino también obtener nuevas informaciones que no hayan sido aportadas en un primer nivel de lectura de la realidad.

3.9.1. Tipos de triangulación.

Denzin (1979) en Pérez (1998) señala la existencia de diversas modalidades de triangulación de acuerdo a los agentes y procesos involucrados, de las cuales son utilizadas para la presente investigación la de tipo de investigador y metodológica, que se definen a continuación.

- a) **De investigador:** Es aquella basada en investigaciones realizadas por varios investigadores. Este tipo de verificación se lleva a cabo por medio del contraste de la información por parte del grupo de investigación, de manera que a través del debate, el análisis de los datos y el contraste y discusión sobre la misma, se logra un cierto grado de credibilidad de la información obtenida.

La triangulación intersubjetiva nos permite contrastar los diferentes puntos de vista que tienen los implicados sobre una misma realidad.

Al momento de realizar el análisis de los datos recogidos a través de la aplicación de las pautas de observación y revisión de documentos y las entrevistas realizadas a los estudiantes, resulta fundamental para esta investigación, generar instancias de discusión y reflexión donde cada una de las investigadoras pueda exponer sus ideas, puntos de vista e incluso percepciones creadas luego del trabajo de campo llevado a cabo en el establecimiento.

- b) **Metodológica:** Consiste en la utilización del mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. En este caso la triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos, dicha variedad permite contrastar puntos de vista diferentes sobre una misma situación.

El proceso de triangulación del tipo metodológica se evidencia en esta investigación en la variedad de métodos utilizados para recoger información relevante para fines de este estudio. De este modo, posterior a la aplicación de una pauta de observación de clase, una pauta de revisión de documentos y una entrevista semi- estructurada a la muestra intencionada del curso en estudio, se realiza un entrecruzamiento de la información recabada a través de cada uno de dichos instrumentos de acuerdo al requerimiento de los objetivos específicos de esta investigación.

Complementando los tipos de triangulación definidos anteriormente, Cisternas (2005) define un tipo de triangulación con el marco teórico, de la cual señala que es indispensable realizar “la acción de revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada, pues es indispensable que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico” (p.69- 70). De esta forma, el mismo autor indica que el marco teórico es otra fuente de información esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar.

En el caso de la presente investigación, todos los datos obtenidos a través de la aplicación de los diversos instrumentos de recogida de información, son analizados, relacionados y contrastados a los referentes bibliográficos presentados en el marco teórico de esta, con la finalidad de establecer relaciones entre las teorías e investigaciones en él presentadas y los datos recogidos en el trabajo de campo en la escuela.

Capítulo 4

Análisis

4.1. Introducción

El presente capítulo muestra al lector, el análisis llevado a cabo por las investigadoras en torno a los datos obtenidos a través de diversos instrumentos de recogida de datos, éstos son: una pauta de observación docente respecto a las prácticas de retroalimentación aplicada a las docentes de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, una pauta de revisión de documentos aplicadas a los instrumentos de evaluación corregidos por las docentes anteriormente mencionadas y finalmente, una entrevista semiestructurada realizada a doce estudiantes de sexto año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilpué.

Considerando la diversidad de información dispuesta para el análisis, se propone el desarrollo de éste a partir de los objetivos específicos propuestos para la presente investigación:

4.1.1 Objetivo específico de investigación 1:

- Caracterizar las modalidades de devolución de evaluaciones calificadas a los estudiantes de sexto básico de un establecimiento particular subvencionado de la Quinta Región.

Instrumento de recogida de información

- Pauta de observación respecto a la retroalimentación oral realizada por las docentes.
- Pauta de revisión de documentos respecto a la retroalimentación escrita que realizan las docentes.

Método:

- Se considera realizar un análisis individual y exhaustivo de la información proporcionada por cada instrumento mencionado anteriormente.

4.1.2 Objetivo específico de investigación 2:

- Conocer las percepciones de los estudiantes de un sexto año básico respecto a las modalidades de devolución de sus profesoras posterior a evaluaciones sumativas en un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región.

Instrumento de recogida de información:

- Entrevista semiestructurada respecto a las percepciones de doce alumnos sobre las prácticas de retroalimentación realizadas por las docentes de Matemática y Lenguaje y Comunicación.

Método:

- Se realiza un análisis detallado respecto a las respuestas proporcionadas por cada uno de los estudiantes, llevando a cabo procesos de comparación, relación y generalización a partir de la revisión bibliográfica presentada en el marco teórico.

4.2 Definición de categorías y asignación de códigos.

4.2.1 Objetivo específico 1: Para caracterizar las modalidades de devolución de evaluaciones calificadas a los estudiantes de sexto básico de un establecimiento particular subvencionado de la Quinta Región, se establecen las siguientes categorías y códigos preestablecidos.

A. Retroalimentación evaluativa (*Código Ret.eval*): La retroalimentación evaluativa es claramente positiva o negativa, limitándose a la simple entrega de juicios de acuerdo a normas explícitas o implícitas, relacionándose más con aspectos afectivos y emocionales.

A.1. Recompensa (*Código Recom*): Es la retroalimentación evaluativa dirigida al ego y es refuerzo positivo en su expresión más pura. La usan los profesores para felicitar el esfuerzo, actitudes y ciertas habilidades; también para reforzar determinados comportamientos y como soborno para motivar a los alumnos.

A.2. Castigo (*Código Cast*): Es la retroalimentación evaluativa más negativa. Los profesores la usan para indicar desaprobación. El propósito es señalar todo lo que parece insatisfactorio, incluso con acciones físicas, por ejemplo, expulsar de la sala de clases. Se usa públicamente como una manera de ejemplificar.

A.3. Aprobación verbal y no verba (*Código Aprobverbnoverb*): Este tipo de refuerzo es evaluativo, de corte tradicional, dirigido al ego y positivo. Es descrito como “la expresión de aprobación por parte del profesor hacia el trabajo de los alumnos”. Se trata de una retroalimentación general y no específica y se usa para motivar.

A.4. Desaprobación verbal y no verbal (*Código Desaprobverbnoverb*): Este tipo de retroalimentación es evaluativo, dirigido al ego y relacionado a sentimientos generales de desaprobación por parte del profesor al alumno, que lo pueden avergonzar, humillar o asustar.

B. Retroalimentación descriptiva (*Código Ret.desc*): Entrega descripciones enfocadas en logros o mejoramiento del aprendizaje predominando el énfasis cognitivo.

B.1. Especificar aprendizajes (*Código EspAprend*): Retroalimentación descriptiva dirigida al trabajo. Identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de comentarios específicos, comunicando los criterios y el modo en que éstos se han alcanzado; en otras palabras, definen el criterio y el estándar.

B.2. Especificar lo que hay que mejorar (*Código Esp.mejoras*): Esta es retroalimentación descriptiva y dirigida al trabajo, y los profesores la usan para corregir y/o especificar lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes.

B.3. Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos (*Código ConstrAprend*): Es retroalimentación descriptiva y dirigida al trabajo, es más bien verbal. Implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el profesor facilita el proceso de aprendizaje. El alumno es estimulado a explicar o demostrar el logro usando su propio trabajo.

B.4. Diseñar caminos para aprender (*Código Diseñarcamaprend*): Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del alumno, en que el profesor sugiere en vez de corregir o decirle al alumno qué hacer para mejorar, por lo tanto, éste tiene más espacio para tomar decisiones por sí mismo. Es usado por los profesores para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera en que considera al alumno como un legítimo aprendiz. Es una relación más de “profesor con estudiante” que de “profesor a estudiante”. Puede ser uno a uno o con el grupo curso.

C. Retroalimentación proactiva (*Código Retproa*): La retroalimentación proactiva está más bien centrada en habilidades generales, de manera de poder tener un mejor desempeño en futuras tareas similares.

D. Retroalimentación retroactiva (*Código Retretro*): Como su nombre lo indica, este es un tipo de retroalimentación que tiene efecto sobre aspectos pasados. Es específica y está orientada a que los estudiantes puedan rehacer su tarea, pudiendo optar a una mejor calificación.

E. Retroalimentación dirigida al estudiante (*Código Al estudiante*): Como su nombre lo indica, la retroalimentación dirigida a la persona del estudiante destaca aspectos positivos o negativos relacionados con la persona del estudiante, ya sea su personalidad o conducta.

F. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (*Código Al trabajo*): Como su nombre lo indica, la retroalimentación dirigida al trabajo del estudiante destaca aspectos positivos o negativos del trabajo realizado por el estudiante.

G. Retroalimentación correctiva (*Código Corr*): Una retroalimentación se denomina correctiva si solo señala lo bueno y lo malo del trabajo del estudiante. De este modo, describe aciertos y desaciertos del trabajo realizado sin explicar causas o proponer mejoras.

H. Retroalimentación orientadora (*Código orien*): La retroalimentación orientadora guía al estudiante para que encuentre sus errores y los corrija por sí mismo. Puede realizarse en forma de preguntas dirigidas al estudiante.

I. Retroalimentación específica (*Código Retesp*): Se trata de una retroalimentación dirigida al trabajo del estudiantes, es clara, estructurada, detallada y contiene específicamente qué está bien y qué mal. Generalmente, este es el tipo de retroalimentación que esperan los estudiantes.

J. Retroalimentación general (*Código retgen*): Se trata de una retroalimentación que apunta a aspectos generales ya sea del contenido de la prueba o más transversales.

4.2.2. Objetivo específico 2: Para conocer las percepciones de los estudiantes de un sexto año básico respecto a las modalidades de devolución de sus profesoras posterior a evaluaciones sumativas en un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región, se establecen las siguientes categorías y códigos preestablecidos.

A. Modalidad de retroalimentación (*código modalret*): Esta categoría considera los comentarios que hacen alusión a la retroalimentación tanto individual, grupal, oral y escrita.

B. Reflexión frente a la retroalimentación (*código reflexret*): Tiene que ver con la oportunidad que tienen los estudiantes para reflexionar sobre qué han aprendido y qué tienen que seguir aprendiendo.

C. Especificidad en la entrega de comentarios (*código especificom*): La docente incluye detalles importantes y comentarios constructivos que ofrecen orientación hacia lo que debe realizar el estudiante para mejorar.

D. Comentarios dirigidos al ego (*código comenego*): Destaca aspectos positivos o negativos relacionados con la persona del estudiante, ya sea su personalidad o conducta.

E. Comentarios dirigidos al trabajo (*código comentra*): Destaca aspectos positivos o negativos del trabajo realizado por el estudiante.

F. Influencia de la calificación (*código infcalif*): En esta categoría se aprecia la diferencia en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes respecto a la utilidad que le otorgan a la retroalimentación dependiendo de su desempeño académico.

G. Comprensión y legibilidad de los comentarios (*código comprenlegicom*): Esta categoría incluye respuestas sobre la retroalimentación escrita, la comprensión o incomprensión de los comentarios escritos, debido a la legibilidad, redacción y conexión espacial.

H. Proactiva (*código proact*): La retroalimentación proactiva se centra en habilidades generales, de manera de poder tener un mejor desempeño en futuras tareas similares.

I. Retroactiva (*código retroact*): La retroalimentación que permite rehacer una tarea, pudiendo optar a una mejor calificación.

4.3. Análisis de los instrumentos de recogida de información.

4.3.1. Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita realizadas por las docentes.

4.3.1.1. Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita, asignatura de Matemáticas.

Las 2 pruebas escritas de Matemáticas han sido diseñadas por la docente de la asignatura en base a 16 preguntas de selección múltiple. Para este estudio, se han analizado 24 pruebas corregidas, correspondientes a la muestra de los alumnos seleccionada para este estudio.

A. Retroalimentación evaluativa. (*Código Ret.eval*):

Se observa una retroalimentación escrita de tipo evaluativa y correctiva, donde la docente solo atribuye tickets y cruces de color rojo a las respuestas correctas e incorrectas respectivamente, dichos símbolos se encuentran ubicados espacialmente de manera correcta en la corrección de la prueba del alumno.

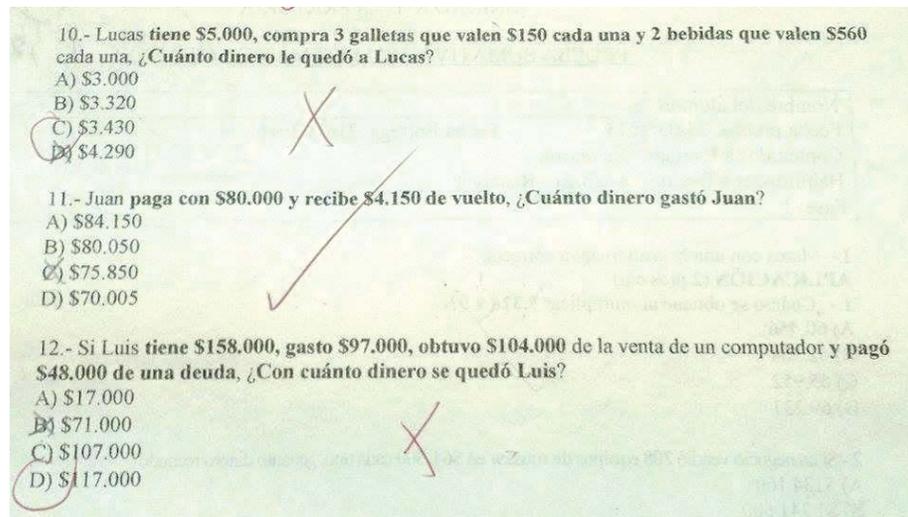


Figura 1: Prueba de Matemáticas.

A.1. Recompensa (*Código Recom*):

No es posible observar comentarios escritos que apunten a la entrega de recompensa por parte de ésta a los alumnos.

A.2. Castigo (*Código Cast*):

Los documentos analizados no presentan comentarios o símbolos que actúen como castigo para los alumnos que han obtenido bajas calificaciones.

A.3. Aprobación verbal y no verbal (*Código Aprobverbnoverb*):

Se observan tres comentarios de tipo aprobatorio a los alumnos que han obtenido nota destacada, los cuales son: ¡Muy bien! a un alumno del primer rango, ¡Excelente! a un alumno del tercer rango, y por último, también a una alumna del tercer rango, ¡Excelente, eres genial! En cuanto a los símbolos, coloca tickets para señalar lo aciertos y la nota aprobatoria.

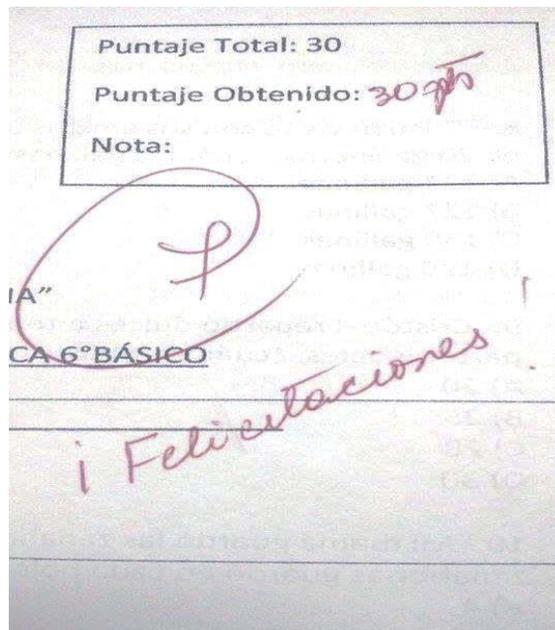


Figura 2: Prueba de Matemáticas.

A.4. Desaprobación verbal y no verbal (*Código Desaprobverbnoverb*):

No se observan comentarios referidos a la desaprobación respecto a los alumnos que han tenido bajas calificaciones. En cuanto a los símbolos, coloca cruces para indicar los errores y la nota desaprobatoria, que en este caso fueron tres las observadas.

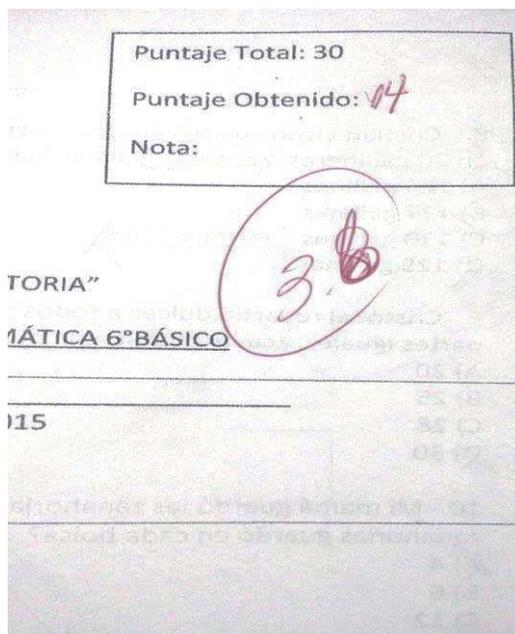


Figura 3: Prueba de Matemáticas

B. Retroalimentación descriptiva. (Código Ret.desc):

No se observa una retroalimentación escrita de tipo descriptiva, pues la docente no ofrece comentarios específicos que estén enfocados en logros o mejoramientos para el aprendizaje de sus estudiantes.

B.1. Especificar aprendizajes (Código EspAprend):

La docente no entrega comentarios específicos que actúen como refuerzo para lo que el alumno ha hecho bien.

B.2. Especificar lo que hay que mejorar (Código Esp.mejoras):

No se observan comentarios específicos respecto a lo que el estudiante debe mejorar para alcanzar el aprendizaje esperado, sólo realiza marcas a las respuestas correctas, indicándole al alumno lo que debía responder.

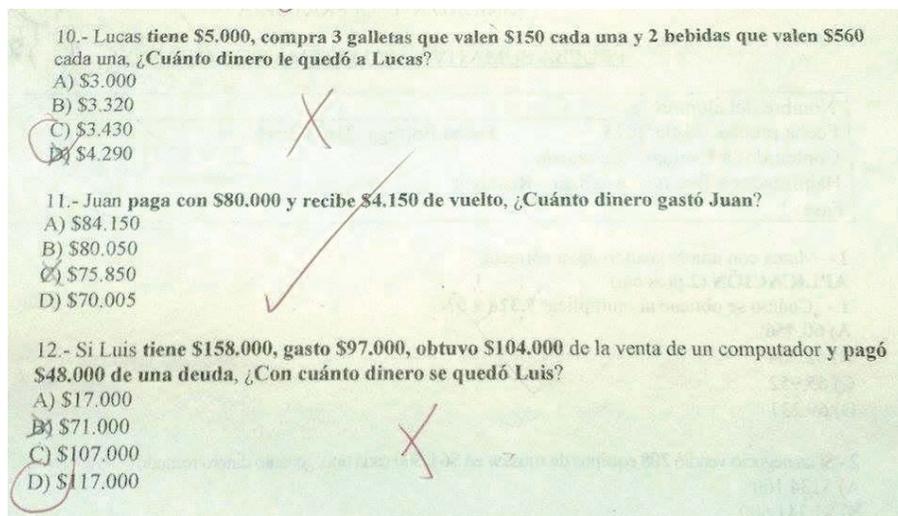


Figura 4: Prueba de Matemáticas.

B.3. Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos (código ConstrAprend):

La profesora no realiza comentarios que orienten o estimulen a los alumnos para demostrar el logro del trabajo realizado por estos.

B.4. Diseñar caminos para aprender (Código Diseñarcamaprend):

No se observan comentarios realizados por la docente que propicien una discusión conjunta acerca del trabajo que realizan los alumnos.

C. Retroalimentación proactiva (código Retproa):

La docente no realiza comentarios escritos que promuevan una mejora en tareas futuras similares.

D. Retroalimentación retroactiva (*código Retretro*):

No se observan comentarios escritos que especifiquen la posibilidad de mejorar la nota de los estudiantes con bajas calificaciones en las evaluaciones.

E. Retroalimentación dirigida al estudiante *código Al estudiante*:

Se observa sólo un comentario dirigido a la persona del estudiante, específicamente a una alumna del tercer rango que ha obtenido nota siete, donde la docente comenta: ¡Excelente, eres genial!

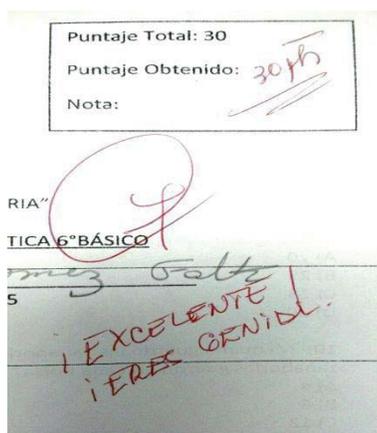


Figura 5: Prueba de Matemáticas.

F. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (*Código Al trabajo*):

No se observan comentarios positivos ni negativos dirigidos al trabajo realizado por los estudiantes.

G. Retroalimentación correctiva (*Código Corr*):

Se observa una retroalimentación correctiva por parte de la docente hacia los alumnos en las evaluaciones aplicadas, ya que solo señala lo bueno y lo malo

del trabajo del estudiante a través de tickets, cruces y la asignación de notas según corresponda a cada caso.

H. Retroalimentación orientadora (*Código orien*):

No se observa una retroalimentación escrita que oriente al estudiante a encontrar sus errores corregirlos por sí mismo.

I. Retroalimentación específica (*Código Retesp*):

No se observa retroalimentación escrita que sea detallada y específica de lo que está bien o está mal respecto del trabajo realizado por el alumno.

J. Retroalimentación general (*Código retgen*):

No se observan comentarios escritos sobre aspectos generales en las evaluaciones.

A partir de la categorización y análisis realizado se concluye que la retroalimentación entregada a través de los instrumentos evaluativos corregidos en la asignatura de Matemáticas, son más bien del tipo evaluativo en la cual solo se atribuyen ticket y cruces respecto a los aciertos y errores de los estudiantes y en cuanto a los comentarios presentes en ellas, estos son escasos y de aprobación no verbal referidos al ego del estudiante.

4.3.1.2. Análisis de las prácticas de retroalimentación escrita, asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Las dos pruebas escritas de Lenguaje y Comunicación han sido diseñadas por la docente de la asignatura en base a preguntas de verdadera y falso,

selección múltiple y desarrollo. Para este estudio, se han analizado 24 pruebas corregidas, correspondientes a la muestra de los alumnos seleccionada para este estudio.

A. Retroalimentación evaluativa (*Código Ret.eval*):

Se observa una retroalimentación escrita de tipo evaluativa, donde la docente solo atribuye tickets, cruces y marcas de color rojo a las respuestas correctas e incorrectas respectivamente.

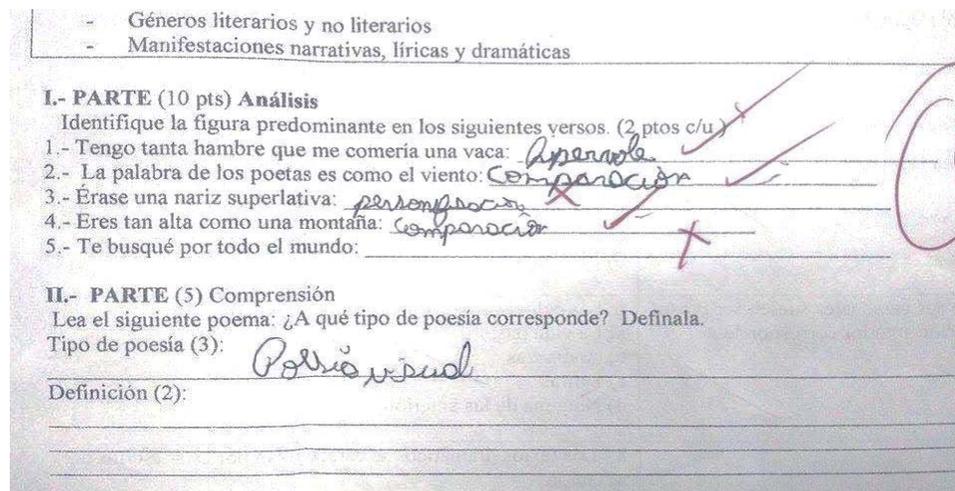


Figura 6: Prueba de Lenguaje y Comunicación.

A.1. Recompensa (*Código Recom*):

No se presenta ningún tipo de recompensa en la prueba escrita.

A.2. Castigo (*Código Cast*):

No se presenta este tipo de retroalimentación, de ningún modo.

A.3. Aprobación verbal y no verbal (*Código Aprobverbnoverb*):

Las únicas manifestaciones de este tipo de retroalimentación son a través de la asignación de tickets a las respuestas correctas y situar en la parte superior de la prueba escrita la calificación aprobatoria correspondiente para cada prueba.

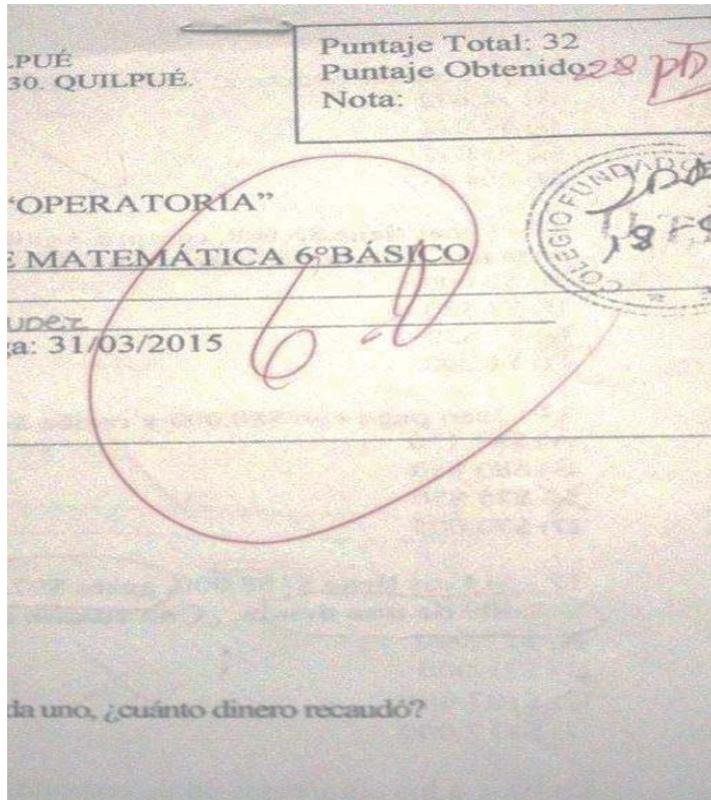


Figura 7: Prueba de Lenguaje y Comunicación.

A.4. Desaprobación verbal y no verbal (*Código Desaprobverbnoverb*):

Entre las formas de desaprobación se encuentra el subrayar una parte de la pregunta que no ha sido respuesta por el estudiante, asignar cruces para las respuestas incorrectas, y situar en la parte superior de la prueba escrita la calificación desaprobatoria correspondiente solo a tres instrumentos evaluativos.

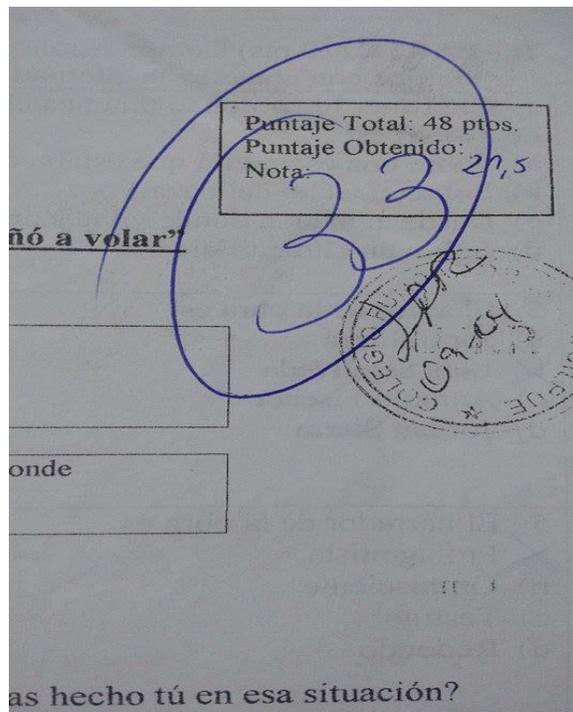


Figura 8: Prueba de Lenguaje y Comunicación.

B. Retroalimentación descriptiva (*Código Ret.desc*):

No se observan descripciones enfocadas en logros o mejoramiento del aprendizaje.

B.1. Especificar aprendizajes (*Código EspAprend*):

La docente no entrega comentarios específicos que actúen como refuerzo para lo que el alumno ha hecho bien.

B.2. Especificar lo que hay que mejorar (*Código Esp.mejoras*):

No se aprecian comentarios dirigidos a especificar lo que ha hecho bien el estudiante.

B.3. Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos (*Código ConstrAprend*):

Esta categoría es más bien verbal, de todas formas, no se presentan comentarios escritos que promuevan un diálogo con el estudiante sobre sus errores.

B.4. Diseñar caminos para aprender (*Código Diseñarcamaprend*):

No se observan comentarios realizados por la docente que propicien una discusión conjunta acerca del trabajo que realizan los alumnos.

C. Retroalimentación proactiva (*Código Retproa*):

La docente no realiza comentarios escritos que promuevan una mejora en tareas futuras similares.

D. Retroalimentación retroactiva (*Código Retretro*):

No se observan comentarios escritos que especifiquen la posibilidad de mejorar la nota de los estudiantes con bajas calificaciones en las evaluaciones.

E. Retroalimentación dirigida al estudiante (*Código Al estudiante*):

No se presentan comentarios sobre aspectos positivos o negativos relacionados con la persona del estudiante.

F. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (*Código Al trabajo*):

No se observan comentarios positivos ni negativos dirigidos al trabajo realizado por los estudiantes.

G. Retroalimentación correctiva (*Código Corr*):

Se observa una retroalimentación correctiva por parte de la docente hacia los alumnos en las evaluaciones aplicadas, ya que solo señala lo bueno y lo malo del trabajo del estudiante a través de tickets, cruces y la asignación de notas según corresponda a cada caso, sin explicar causas o proponer mejoras.

H. Retroalimentación orientadora (*Código orien*):

En dos pruebas de la asignatura, se observa el comentario escrito “¿En qué consiste?” ofrecido por la docente, el cual pretende que el estudiante perciba que la respuesta entregada es incompleta.

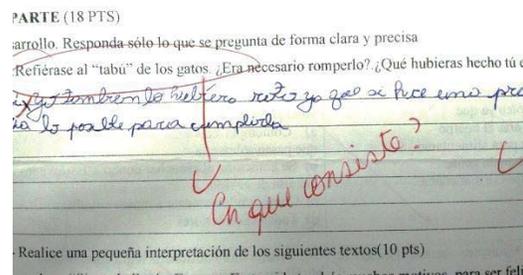


Figura 9: Prueba de Lenguaje y Comunicación.

I. Retroalimentación específica (*Código Retesp*):

No se observa retroalimentación escrita que sea detallada o específica sobre lo que está bien o mal respecto al trabajo realizado por el alumno.

J. Retroalimentación general (*Código retgen*):

En la corrección del instrumento evaluativo, la docente marca las faltas de ortografía y en el caso de un estudiante la docente le encierra parte del enunciado que faltó ser respondido.

En cuanto a las marcas y comentarios realizados por la docente, se puede afirmar que dichos símbolos se encuentran ubicados espacialmente de manera correcta en la retroalimentación escrita del instrumento evaluativo, y están escritos de manera ordenada, legible y comprensible.

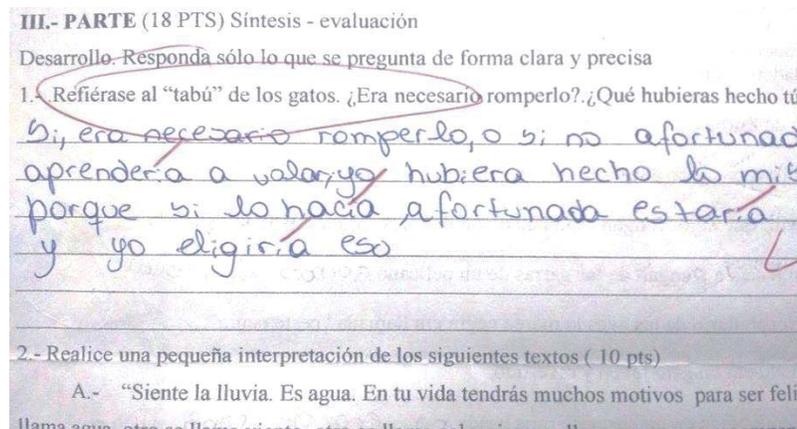


Figura 10: Prueba de Lenguaje y Comunicación.

A partir de la categorización y análisis realizado se concluye que la retroalimentación entregada a través de los instrumentos evaluativos corregidos en la asignatura de Lenguaje y comunicación, son más bien del tipo evaluativo en la cual solo se atribuyen ticket y cruces respecto a los aciertos y errores de los estudiantes y en cuanto a los comentarios presentes en ellas, se presentan en dos situaciones particulares y son realizados como una forma de orientar el trabajo del estudiante.

4.3.2. Análisis de observación respecto al proceso de retroalimentación oral realizado por las docentes.

4.3.2.1. Análisis de observación respecto al proceso de retroalimentación oral, asignatura de Matemáticas.

La observación realizada y registrada en un instrumento de recogida de información busca obtener datos acerca del proceso de retroalimentación oral realizado por la docente de la asignatura de Matemáticas. Dicho proceso es analizado a partir de dos evaluaciones escritas de carácter sumativo. El primero de ellos tiene como objetivo evaluar el contenido de “operatoria” y se desarrolló el día 24 de marzo del 2015, en cuanto al segundo instrumento evaluativo éste evalúa el contenido de “división” y se desarrolló el día 06 de abril del 2015. A modo de describir los instrumentos de evaluación aplicados, ambos están diseñados por parte de la docente investigada en base a 16 preguntas de selección múltiple.

Para ambos instrumentos transcurre aproximadamente una semana entre la fecha de aplicación y la realización del proceso de retroalimentación, de tal manera que en el caso del primer procedimiento evaluativo se retroalimenta el día 31 de marzo del 2015, y en el caso del segundo se realiza el proceso de retroalimentación el día 13 de abril del 2015. En la observación de las modalidades de devolución que realiza la docente de la asignatura se identificó que el tiempo dedicado a efectuar el proceso antes mencionado, es de aproximadamente una hora cronológica. En el caso del primer instrumento evaluativo éste se retroalimenta desde las 08:45 am hasta las 09:45 am y en el caso del segundo desde las 12:58 pm hasta las 14:08 pm.

Para dar inicio al proceso de retroalimentación los estudiantes se encuentran ubicados como de costumbre en la sala de clases, en filas de dos y tres estudiantes, y respecto a la actitud que presentan esta es en su mayoría

positiva, escuchando atentamente a la docente, participando y respetando el trabajo de sus pares.

- Situación de evaluación, actividad de comunicación: La docente en ambas ocasiones entrega las pruebas corregidas sin decir las notas en voz alta, con ayuda de alumnos escogidos por ella, y posteriormente señala que revisen y analicen los errores cometidos de manera individual, para luego compartir las respuestas de forma grupal y oral, corrigiendo en conjunto los errores en la pizarra.

En cuanto a la comunicación de errores y aciertos de ambos instrumentos evaluativos la docente realiza una revisión completa de las preguntas planteadas, en algunas ocasiones es ella quien lee los enunciados de los ejercicios y en otras son alumnos escogidos por la docente quienes se turnan en dicha lectura.

- Situación de evaluación, actividad de aprovechamiento: El tipo de retroalimentación que desarrolla la docente de Matemáticas se enfoca principalmente en la corrección de las respuestas incorrectas obtenidas por los estudiantes, de manera que ésta con un tono de voz elevado solicita a los estudiantes que levanten la mano si tienen incorrecta la pregunta que ella señala. Todos aquellos que levantan su mano salen a la pizarra para corregir los errores. Luego de eso la profesora retroalimenta en cuanto al error y estrategia que utilizaron para la resolución del ejercicio. Es decir, si una pregunta de la prueba ha sido respondida de forma correcta por todos los estudiantes, no realiza retroalimentación alguna respecto a esta ni a las estrategias de resolución empleadas para la resolución de ejercicios.

A continuación se presentan los comentarios realizados por la docente de la asignatura en base a la categorización definida en el presente capítulo. En una primera instancia se analizarán los comentarios realizados en la actividad de comunicación y posteriormente los realizados en la actividad de aprovechamiento.

- **Situación de evaluación:** Actividad de comunicación

A. Retroalimentación evaluativa (*Código Ret.eval*):

A.1 Recompensa (*Código Recom*):

En la actividad de comunicación, no se presentan comentarios referidos a refuerzos positivos durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

A.2 Castigo (*Código Cast*):

Durante el transcurso de la retroalimentación, la docente pregunta de manera individual a una estudiante sobre el procedimiento realizado para resolver un ejercicio, la alumna responde con un: *“no me acuerdo”* y la docente con un tono desafiante agrega: *“Te voy a interrogar y si no respondes bien, no te voy a colocar el 7”*

En el caso de dirigir una pregunta a una estudiante que tuvo un error en la realización de un ejercicio del instrumento evaluativo ésta señala con expresión desafiante y tono elevado: *“Tienes problema con la tabla del ocho, te la voy a interrogar”*.

Los comentarios nombrados anteriormente, fueron las únicas instancias donde la profesora demostró insatisfacción por los resultados de algunos estudiantes

A.3 Aprobación verbal y no verbal (*Código Aprobverbnoverb*):

La docente de manera grupal realiza una revisión de todas las alternativas pertenecientes a las pregunta del instrumento evaluativo, cuando los alumnos responden de manera correcta la docente recurrentemente los aprueba con comentarios tales como: *“¡Bien, muy bien!”*.

Lo mismo ocurre cuando se realizan preguntas dirigidas a un estudiante de manera individual. En un caso la docente le pregunta a un solo estudiante y al momento de que éste responde agrega: *“Bien ¿ve que lo hizo bien?”*

La docente de matemática al comenzar el proceso de retroalimentación realiza un comentario para todo el grupo curso: *“Los que no tienen errores, mucho mejor, podrán ayudar a corregir al resto”*.

La docente le indica de manera irónica y con un tono de voz elevado se dirige a un estudiante de manera individual, mientras éste conversa y no presta atención a la revisión de un ejercicio: *“Ya responde si tienes un 7 así que tienes súper claro lo que hay que hacer”*.

Por otra parte la docente en cuestión indica a una estudiante de buen rendimiento académico del curso y que ha obtenido una buena calificación en el instrumento de evaluación realizado, que pase a la pizarra para realizar la corrección y retroalimentación de un ejercicio para todos sus compañeros.

A.4 Desaprobación verbal y no verbal (*Código Desaprobverbnoverb*):

La docente previo a realizar la revisión de un ejercicio indica a todo el curso de manera general: *“Aquí era para matarlos si se equivocaron, porque solo había que sumar”*.

Por otra parte la docente le pregunta a una estudiante de manera individual: *“¿Y a ti acaso te fue muy bien?”*. La alumna responde: *“Sí, me saqué un 6,5”*. La profesora señala: *“Para mí no te fue tan bien, porque te equivocaste en una tontera”*

La docente indica a todo el curso, es decir, de manera grupal: *“Hay personas que saben hacer todo todo, pero ¡pucha que me da rabia cuando encuentro errores! ¡Por dios que me dan rabia los errores porque ustedes saben!”*

La docente le pregunta a un estudiante: “¿*Por qué te confundiste?*” Y ante la respuesta del alumno la profesora se sorprende con cara de incrédula abriendo mucho los ojos.

La docente pregunta al grupo curso “¿*Está bien?*” Y un alumno responde “*no*” A lo que la profesora exclama con tono elevado “¿*Quién dijo no?*”.

De manera individual y con una actitud molesta la docente le señala a un estudiante que hacía desorden durante otro compañero realizaba la corrección de un error en la pizarra, con un tono de voz elevado y desafiante: “*Ven a explicar cómo se hace acá (pizarra) para reírme un rato yo ahora*” “*¡Y después vas a pasar tú!*” le dice del mismo modo a otro alumno que conversaba.

La docente al momento de realizar los comentarios nombrados anteriormente, utiliza un tono de voz elevado y una expresión molesta, lo que provoca que se le atribuyan dichos comentarios a desaprobaciones, a pesar de que no siempre fue así.

B. Retroactiva (*Código Retretro*):

No se presentan comentarios de este tipo durante la actividad de comunicación del proceso de retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

C. Retroalimentación dirigida al estudiante (*Código Al estudiante*):

No se presentan comentarios de este tipo durante la actividad de comunicación del proceso de retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

D. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (Código AI trabajo):

La profesora señala a todos los estudiantes: *“Esta se resolvía por descarte, la única alternativa que me quedaba menor a 2 millones era la D”*.

Luego de leer un enunciado indica de manera grupal: *“Esta fue la pregunta donde hubo más errores”*.

La docente señala a todos los estudiantes: *“Si les cuesta ver lo que el ejercicio dice pueden dibujar, graficar”*.

La docente le pregunta individualmente a un estudiante respecto a la resolución de un ejercicio y en el momento en que éste responde la docente agrega: *“Bien ¿ve que lo hizo bien?”*

Los comentarios señalados son las únicas instancias en que la docente se enfoca en destacar los aspectos positivos o negativos del trabajo realizado por el estudiante.

E. Retroalimentación correctiva

La docente señala de manera grupal frente a algunos enunciados: *“¿Quién tenía mala la 1, 2, 3? ¿Quién se equivocó? Levanten la mano”*.

Luego de leer un enunciado indica de manera grupal: *“Esta fue la pregunta donde hubo más errores”*.

F. Especificar lo que hay que mejorar (Código Esp.mejoras):

La profesora señala a todos los estudiantes de manera grupal: *“Esta se resolvía por descarte, la única alternativa que me quedaba menor a 2 millones era la D”*.

En la corrección de un ejercicio la docente indica de manera grupal: “*Van a subrayar la palabra ‘aproximadamente’ porque algunos buscaban la respuesta exacta*”. Con la intencionalidad de que el alumno reconozca el error y no vuelva a cometerlo.

La docente frente a la corrección de un ejercicio indica y orienta a todo el curso diciendo: “*Ahí había que solo multiplicar*”.

Los comentarios señalados anteriormente son las únicas instancias en que la docente se enfoca en especificar lo que hay que mejorar indicando la respuesta correcta y guiando la forma correcta de realizar el ejercicio.

G. Retroalimentación general (Código *retgen*):

No se presentan comentarios de este tipo durante la actividad de comunicación del proceso de retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

- **Situación de evaluación:** Actividad de aprovechamiento.

A. Retroalimentación descriptiva (Código *Ret.desc*):

A.1 Especificar aprendizajes (Código *EspAprend*):

No se presentan comentarios de este tipo en la actividad de aprovechamiento del proceso de retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

A.2 Especificar lo que hay que mejorar (Código *Esp.mejoras*):

Luego de leer un enunciado de una pregunta la profesora comenta de modo grupal: “*Muchos marcaron la división que tenía resto cero pero era la que NO tenía resto cero*” y pregunta “*¿Cómo podría resolverse?*” Y es ella misma responde “*con las reglas de divisibilidad*”.

En la corrección que realiza una alumna de manera individual en la pizarra la docente pregunta al resto del curso: *“¿Cuál es el problema que tuvo Camila? A lo que la mayoría responden: “Se equivocó en multiplicar con la tabla del 8”. La profesora agrega: Los voy a interrogar la próxima clase con la tabla del 8”*

La docente pregunta de manera grupal: *“¿Cómo lo resolvieron? Joaco fue sumando $30+30+30+\dots+30$ ¿pero tenían el tiempo para hacer eso?”* Los alumnos responden que “sí”, entonces la docente continúa *“¿Se sentían seguros haciéndolo así? Cuando tengan que resolver un problema pero el tiempo es poco deben buscar una estrategia más eficiente, tendrían que haber dividido”*.

Frente a la corrección de un ejercicio la Profesora le señala a una estudiante de manera individual: *¿Qué hago para saber cuánto dinero gastaré en galletas? ¿Y en bebidas? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué operación hay que utilizar?”* Mientras que va corrigiendo en la pizarra en conjunto con los estudiantes, quienes van opinando desde sus asientos.

La profesora plantea de manera grupal que: *“deben revisar con tiempo la prueba antes de entregarla, leer bien las preguntas, marcar y destacar los datos y la información importante de los enunciados para no cometer errores en la resolución”*

La docente constantemente genera instancias en las cuales especifica lo que se debe mejorar, enfocándose en el error cometido y cómo llegar al resultado correcto.

A.3 Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos (Código ConstrAprend):

La docente indica de manera grupal: *“Los cinco que tuvieron mala la dos, a la pizarra: ¿En qué se equivocaron?”* La docente solicita al resto de los alumnos realizar comentarios sobre donde está el error en los ejercicios realizados por los

compañeros en la pizarra. Indicando: *“¿Está bien lo que respondió? ¿Dónde se equivocó? ¿Quién identifica el error? ¿Cómo se puede mejorar?”*.

Frente a la corrección de un ejercicio la Profesora le señala a una estudiante de manera individual: *¿Qué hago para saber cuánto dinero gastaré en galletas? ¿Y en bebidas? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué operación hay que utilizar?”* Mientras que va corrigiendo en la pizarra en conjunto con los estudiantes, quienes van opinando desde sus asientos

La docente de la asignatura en cuestión pide a una alumna que no logra realizar correctamente una división que pase a la pizarra y le pregunta de manera individual: *“¿Cómo lo resuelves? ¿Qué operatoria vas a realizar?”* La alumna responde *“Dividir”* Entonces la profesora pregunta *“¿Qué vas a dividir?”* Al no poder resolver la división la profesora realiza un ejemplo concreto con algunos alumnos del curso, haciéndolos pasar adelante para que la estudiante que no logra realizar el ejercicio los agrupe e indique cuánto es $15:3$ y así logre determinar el resultado.

Mientras un estudiante resuelve un ejercicio en la pizarra de manera individual la docente le pregunta: *“¿Qué se hace primero? ¿Cuántas cifras podemos separar? ¿Dónde ubicamos el resto? ¿Qué cifra sigue?”*

La profesora le señala a un alumno de manera individual respecto a un ejercicio que realizó de manera incorrecta en la evaluación: *“Si tú dices que 1 pan vale \$8 ¿Cuánto dinero tienes entonces en 10 panes?”* El alumno responde: *“\$80”* La profesora continúa y señala: *“¿y qué dice el problema?”* a lo que el estudiante indica: *“que se gastó \$830”* finalmente la docente agrega *“¿Te das cuenta del error?”* Y el alumno asiente.

Frente a un ejercicio la docente pregunta a un estudiante de manera individual *¿Te diste cuenta del error? ¿Qué hiciste para llegar al resultado?*

¿Estaba fácil o difícil? ¿Por qué lo hiciste así? ¿Qué hiciste para llegar al resultado?”

Los comentarios señalados anteriormente demuestran que son los más recurrentes en la actividad de aprovechamiento realizada por la docente, ya que ésta constantemente genera instancias de dialogo y conversación con sus estudiantes para reflexionar sobre el trabajo que se realiza.

A.4 Diseñar caminos para aprender (*Código Diseñarcamaprend*):

La profesora descubre a un alumno que tenía una respuesta incorrecta y le dice de manera individual: *“Dibújalo en la pizarra”* y el alumno lo representa de forma pictórica dándose cuenta del error cometido.

La docente al finalizar el proceso de retroalimentación del instrumento evaluativo aplicado señala de modo grupal: *“¿Cuál es la principal causa de los errores?”* a lo que los estudiantes responden *“las tablas de multiplicar, la poca concentración, no tomarse el tiempo necesario para responder, no leer bien las preguntas ni marcar las palabras claves del enunciado”*. La docente agrega a esto; *“Si les cuesta ver lo que el ejercicio dice pueden dibujar, graficar”*.

B. Retroactiva (*Código Retretro*):

No se presentan comentarios de este tipo durante la actividad de aprovechamiento del proceso de retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

C. Retroalimentación proactiva (*Código Retproa*):

La docente aconseja a una alumna de forma individual: *“cuando tengas que dividir puedes dibujar pelotitas y agruparlas”*.

La docente señala a todos los estudiantes: *“Si les cuesta ver lo que el ejercicio dice pueden dibujar, graficar”*.

Al momento de realizar la retroalimentación del instrumento evaluativo la profesora señala de manera grupal por cada pregunta *“¿Quién se equivocó?”* Quienes levantan la mano rehacen el ejercicio en la pizarra.

Frente a la corrección de un ejercicio la Profesora le señala a una estudiante de manera individual: *¿Qué hago para saber cuánto dinero gastaré en galletas? ¿Y en bebidas? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué operación hay que utilizar?”* Mientras que va corrigiendo en la pizarra en conjunto con los estudiantes, quienes van opinando desde sus asientos.

La docente investigada le pide a una alumna de manera individual que no logra realizar correctamente una división que pase a la pizarra y le pregunta: *“¿Cómo lo resuelves? ¿Qué operatoria vas a realizar?”* La alumna responde *“Dividir”* Entonces la profesora pregunta *“¿Qué vas a dividir?”* Al no poder resolver la división la profesora realiza un ejemplo concreto con algunos alumnos del curso, haciéndolos pasar adelante para que la estudiante que no logra realizar el ejercicio los agrupe e indique cuánto es 15:3 y así logre determinar el resultado

Mientras un estudiante resuelve un ejercicio en la pizarra de manera individual la docente pregunta: *“¿Qué se hace primero? ¿Cuántas cifras podemos separar? ¿Dónde ubicamos el resto? ¿Qué cifra sigue?”*

Ante la última pregunta de la prueba la docente indica de manera grupal: *“¿quién la tenía mala? ¿Lo volvieron a hacer?”* Los alumnos responden que sí. *“¿Y se dieron cuenta del error? ¿Era fácil o difícil?”*

D. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (Código Al trabajo):

La docente pregunta de manera grupal: *“¿Cómo lo resolvieron? Joaco fue sumando 30+30+30+...+30 ¿pero tenían el tiempo para hacer eso?”* Los alumnos

responden que “sí”, entonces la docente continúa “¿Se sentían seguros haciéndolo así? Cuando tengan que resolver un problema pero el tiempo es poco deben buscar una estrategia más eficiente, tendrían que haber dividido”.

En otra oportunidad luego de escuchar la respuesta de un alumno, ésta le indica: *¡Bien, Muy bien! efectivamente ese era el camino más seguro para resolver”.*

Luego de leer un enunciado de una pregunta la profesora comenta de modo grupal: “*Muchos marcaron la división que tenía resto cero pero era la que NO tenía resto cero*” y pregunta “¿Cómo podría resolverse?” Y es ella misma responde “*con las reglas de divisibilidad*”.

En la corrección que realiza una alumna de manera individual en la pizarra la docente pregunta al resto del curso: “¿Cuál es el problema que tuvo Camila? A lo que la mayoría responden: “*Se equivocó en multiplicar con la tabla del 8*”. La profesora agrega: *Los voy a interrogar la próxima clase con la tabla del 8*

E. Retroalimentación orientadora (Código orien):

La docente indica a un estudiante: de manera individual *¿Qué tenía que hacer en la uno? ¿Qué debía calcular?*

La profesora señala de manera grupal por cada pregunta de la prueba “¿Quién se equivocó?” Quienes levantan la mano resuelven el ejercicio en la pizarra u oralmente.

La docente pregunta de manera grupal: “¿Cómo lo resolvieron? *Joaco fue sumando 30+30+30+...+30 ¿pero tenían el tiempo para hacer eso?*” Los alumnos responden que “sí”, entonces la docente continúa “¿Se sentían seguros haciéndolo así? Cuando tengan que resolver un problema pero el tiempo es poco deben buscar una estrategia más eficiente, tendrían que haber dividido”.

Frente a la corrección de un ejercicio la Profesora le señala a una estudiante de manera individual: *¿Qué hago para saber cuánto dinero gastaré en galletas? ¿Y en bebidas? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué operación hay que utilizar?* Mientras que va corrigiendo en la pizarra en conjunto con los estudiantes, quienes van opinando desde sus asientos.

Frente una corrección a un ejercicio señala de manera grupal: *“¿Está bien lo que respondió? ¿Dónde se equivocó? ¿Quién identifica el error? ¿Cómo se puede mejorar?”*.

Para poder realizar un ejercicio a docente señala de manera grupal: *“¿Cuál es la regla de divisibilidad del 3?”*

La profesora señala de manera grupal: *“¿Cómo lo resolvieron? ¿Quién utilizó otra estrategia?”*.

Ante la última pregunta de la prueba la docente indica de manera grupal: *“¿quién la tenía mala? ¿Lo volvieron a hacer?”* Los alumnos responden que sí. *“¿Y se dieron cuenta del error? ¿Era fácil o difícil?”*

La docente realiza en muchas oportunidades comentarios en los cuales orienta al estudiante para que éste encuentre su error y los corrija.

F. Retroalimentación específica (*Código Retesp*):

No se presentan comentarios de este tipo durante la actividad de aprovechamiento del proceso de retroalimentación oral realizada por la docente de Matemáticas.

G. Retroalimentación general (*Código retgen*):

La docente indica de manera grupal y frente a los resultados obtenidos en el instrumento evaluativo: *“Parece que estuvo muy fácil la prueba porque hay muy buenas notas.*

Además de los comentarios categorizados anteriormente de acuerdo a las situaciones de evaluación de las actividades de comunicación o aprovechamiento, existen comentarios que no han podido ser categorizados de acuerdo a ninguna de las situaciones antes mencionadas, pues no tienen relación a ninguna de sus definiciones.

4.3.2.2. Análisis de observación docente respecto al proceso de retroalimentación oral, asignatura de Lenguaje y Comunicación.

La observación realizada y registrada a través de un instrumento de recogida de información busca obtener datos acerca del proceso de retroalimentación oral realizado por el docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Dicho proceso es analizado a partir de dos evaluaciones escritas de carácter sumativo. La primera de ellas tiene como objetivo evaluar el contenido de géneros literarios y no literarios, la cual es aplicada el día 27 de Marzo del 2015 mientras que el segundo instrumento corresponde a la evaluación de la comprensión lectora de un libro del plan lector de la asignatura, la cual es aplicada el día 20 de Abril del 2015.

Los instrumentos de evaluación, son similares en su estructura. Ambos han sido diseñados a base de preguntas de identificación; preguntas de verdadero y falso y selección múltiple e ítem de desarrollo y solo para el caso de la evaluación de comprensión lectora se presenta un ítem de inferencias y comprensión de texto. Para ambos instrumentos se han elaborado dos modalidades, fila A y B, las cuales contienen las mismas preguntas pero en orden diferente.

En ambos casos transcurre aproximadamente una semana entre la fecha de aplicación y la realización del proceso de retroalimentación, por lo que en el caso de la primera, dicho proceso se realiza el día 9 de Abril entre las 11:10 y 12:13 horas y para la segunda el día 27 de Abril entre las 12:02 y 12:45 horas. De este modo, el tiempo dedicado a efectuar dicho proceso es de aproximadamente cincuenta minutos.

Para iniciar el proceso de retroalimentación los estudiantes se encuentran ubicados espacialmente en grupos de entre cinco o seis estudiante, pues de esta manera se encuentran dispuestas las mesas en la sala de Lenguaje y comunicación. Respecto a la actitud de los estudiantes, estos presentan interés, motivación, respeto y participación frente al proceso.

- Situación de evaluación, actividad de comunicación: En las dos sesiones observadas, la docente entrega las pruebas corregidas y da a sus estudiantes la instancia, ya sea antes o después de realizar la retroalimentación, para que cada alumno cuente su puntaje y se acerque a ella en caso de dudas sobre el puntaje de alguna pregunta y/o su calificación obtenida

Para la corrección de ambos instrumentos, la docente lee ítem a ítem. En el caso del ítem “Selección múltiple”, esta lee cada enunciado y los estudiantes participan indicando la alternativa correcta de manera activa, especialmente quienes tuvieron correcta la pregunta. Para el caso de “Verdadero o falso” éste no recibe retroalimentación sino la docente solo indica: *“Los que las tengan malas, eso quiere decir que era la contraria”*.

- Situación de evaluación, actividad de aprovechamiento: En el caso de las preguntas de desarrollo e inferencias, la docente realiza la revisión a partir de los estudiantes que tuvieron correctas las preguntas correspondientes a dicho ítem, solicitándoles que lean sus respuestas para utilizarlas como ejemplo para quienes la tuvieron incorrecta y complementando esto, con

preguntas y orientaciones que permitan a los estudiantes identificar su error y para no volver a cometerlo en tareas futuras.

A continuación se presentan los comentarios realizados por la docente de la asignatura en base a la categorización definida en el presente capítulo. En una primera instancia se analizarán los comentarios realizados en la situación de comunicación y posteriormente los realizados en la situación de aprovechamiento.

- **Situación de evaluación:** Actividades de comunicación

A. Retroalimentación evaluativa (Código Ret.eval):

A.1. Recompensa (Código Recom):

En la actividad de comunicación durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se presentan comentarios referidos a refuerzos positivos

A.2. Castigo (Código Cast):

En la actividad de comunicación durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación no se presentan comentarios de desaprobación ni insatisfacción.

A.3. Aprobación verbal y no verbal (Código Aprobverbnoverb):

Al momento de realizar la entrega de los instrumentos de evaluación calificados, la profesora felicita al único estudiante que obtuvo la máxima nota, diciendo: *“Muy bien usted por obtener un 7,0”*.

Al momento de revisar las preguntas del ítem selección múltiple, la docente destaca el acierto de una estudiante de manera grupal, indicándole: *“Tú que*

tuviste buena esta pregunta ¿cuál era la alternativa correcta?”, a lo que la estudiante responde “la respuesta correcta era la letra C”.

En la revisión del ítem de desarrollo la docente solicita a un estudiante destacando su acierto de manera grupal que lea sus cuentos, señalando: *“Tú que tuviste un 7,0 lee la narración de tu cuento en narrador protagonista y omnisciente para que tus compañeros sepan cómo debían responder”.*

Los comentarios analizados anteriormente evidencian que la docente realiza en algunas ocasiones comentarios aprobatorios hacia el estudiante, que buscan destacar los logros obtenidos por estos.

A.4. Desaprobación verbal y no verbal (Código Desaprobverbnoverb):

Al iniciar el proceso de retroalimentación de uno de los instrumentos de evaluación, la docente menospreciando los resultados obtenidos por sus estudiantes, indica: *“La prueba estuvo muy simple, estaba más fácil que la anterior”.*

Cuando la docente se encuentra realizando la corrección de uno de los ítem del instrumento de evaluación, se dirige a un estudiante del curso que se encuentra conversando sin prestar atención a lo que esta realiza, diciéndole: *“Sólo él puede darse el gusto de revisar o no revisar la prueba porque tiene la prueba correcta, obtuvo un 7,0 pero usted no”*

B. Retroalimentación retroactiva (Código Retretro):

En la actividad de comunicación durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se realizan acciones que permitan a los estudiantes rehacer su tarea, pudiendo optar a una mejor calificación.

C. Retroalimentación dirigida al estudiante (Código Al estudiante):

En la actividad de comunicación durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación no se presentan comentarios que destaquen aspectos positivos o negativos relacionados a la persona del estudiante, ya sea su personalidad o conducta.

D. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (Código Al trabajo):

En la actividad de comunicación durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación no se presentan comentarios dirigidos al trabajo realizado por el estudiante que destaquen los aspectos positivos o negativos de dicho trabajo.

E. Retroalimentación correctiva (Código Corr):

Al realizar la retroalimentación del ítem selección múltiple, la docente realiza comentarios tales como: *“estudiante ¿qué alternativa marcaste para la primera pregunta?”* a lo que el estudiante responde *“la C”*, la docente indica *“muy bien, esa era la respuesta correcta”*

En el mismo ítem pregunta a un estudiante: *“¿Cuál era la alternativa correcta para esta pregunta?”*, a lo que el estudiante responde *“yo marqué la A”*. La docente indica: *“Esa no es la respuesta correcta, la correcta era la B”*.

Para el ítem de verdadero y falso, la docente no realiza una corrección pregunta a pregunta sino solo indica de manera grupal: *“Si la tiene mala entonces era la respuesta contraria”*.

F. Especificar lo que hay que mejorar (Código.Esp.mejoras)

Para el ítem de selección múltiple, luego de que la docente lee el encabezado de la pregunta, esta indica cual es era la alternativa correcta. En otras ocasiones solicita a algún estudiante que tenga correcta la pregunta que

indique cual alternativa era la que debían marcar, diciendo por ejemplo: *“Tú que tuviste buena esta pregunta ¿cuál era la alternativa correcta?”*, a lo que la estudiante responde *“la respuesta correcta era la letra C”*.

En el ítem de desarrollo la docente indica cómo debían responder, sin embargo no realiza una corrección en profundidad, solamente señala *“Para escribir un cuento en primera persona debían escribir pensando en el pronombre YO y luego, para transformarlo en narrador omnisciente debían escribir pensando en ÉL o en ELLOS/ELLAS”*.

Solicita a un estudiante que lea sus cuentos, señalando: *“Tú que tuviste un 7,0 lee la narración de tu cuento en narrador protagonista y omnisciente para que tus compañeros sepan cómo debían responder”*.

Para el ítem de verdadero y falso, la docente no realiza una corrección pregunta a pregunta sino solo indica *“Si la tiene mala entonces era la respuesta contraria”*.

En uno de los instrumentos evaluativos se presenta un ítem donde los estudiantes deben ordenar cronológicamente tres hechos del libro a su elección, el cual retroalimenta a través de la ejemplificación donde ella elige tres hechos para ordenarlos como indica el enunciado.

En la revisión del ítem de selección múltiple, la docente pregunta a un estudiante: *“¿Cuál era la alternativa correcta para esta pregunta?”*, a lo que el estudiante responde *“yo marqué la A”*. La docente indica: *“Esa no es la respuesta correcta, la correcta era la B”*.

A través del análisis realizado a comentarios presentados anteriormente, es posible señalar que la docente además de entregar, en varias ocasiones, la respuesta correcta a sus estudiantes, genera instancias en las cuales especifica lo que debe ser mejorado enfocándose en el error y en cómo llegar a la respuesta correcta.

G. Retroalimentación general (*Código retgen*):

Al iniciar la corrección de la evaluación de uno de los instrumentos la docente señala: “*Siempre preguntaré por el autor y narrador del libro que lean*”.

- **Situación de evaluación:** Actividad de aprovechamiento.

A. Retroalimentación descriptiva (*Código Ret.desc*):

A.1. Especificar aprendizajes (*Código EspAprend*):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación no se efectúan comentarios específicos, basados en criterios definidos y claros, dirigidos al trabajo y que apoyen el aprendizaje del estudiante.

A.2. Especificar lo que hay que mejorar (*Código Esp.mejoras*):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se realiza una corrección y/o especificación de lo que necesita ser mejorado del trabajo realizado por los estudiantes.

A.3. Construir aprendizajes. Alumno y profesor aprenden juntos (*Código ConstrAprend*):

En el ítem de desarrollo de uno de los instrumentos de evaluación la docente pregunta a un estudiante: “*¿Qué respondiste? ¿Por qué crees que está correcta tu respuesta?*”

En el ítem de comprensión de texto, la docente solicita a los estudiantes leer sus respuestas y argumentos para debatir respecto a ellas e identificar cual era la correcta y porqué, indicando a algunos de ellos: “*¿Qué respondiste tú? ¿Y tú? ¿Tú estudiante? ¿Por qué respondieron de esa manera? ¿Cuál es la respuesta correcta? ¿Por qué? ¿Qué piensa el resto de lo que dice su compañero? Levanten la mano para responder*”

A.4. Diseñar caminos para aprender (*Código Diseñarcamaprend*):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se observan instancias de discusión conjunta acerca del trabajo del estudiante, en que la docente sugiera en vez de corregir o decirle al alumno qué hacer para mejorar.

B. Retroalimentación proactiva (*Código Retproa*):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se accionen que permitan al estudiante rehacer su tarea pudiendo optar a una mejor calificación.

C. Retroalimentación retroactiva (*Código Retretro*):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se realizan acciones que permitan a los estudiantes rehacer su tarea pudiendo optar a una mejor calificación.

D. Retroalimentación dirigida al trabajo realizado (*Código Al trabajo*):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, se efectúan comentarios dirigidos al trabajo realizado por el estudiante que destaquen los aspectos positivos o negativos de dicho trabajo.

E. Retroalimentación orientadora (*Código orien*):

En el ítem de desarrollo la docente pregunta a sus estudiantes: “¿Quién respondió mal la pregunta dos? ¿Por qué crees que está mal?”

En el ítem de inferencia de uno de los instrumentos de evaluación, la docente pregunta a uno de los estudiantes que tuvo incorrecta la respuesta: *“¿Cómo debía responder eso? ¿Por qué es así?”*

En el ítem de inferencia de uno de los instrumentos de evaluación, la docente revisa una pregunta que la mayoría del curso respondió de manera incorrecta, para esto lee una respuesta correcta de algún estudiante y solicita a otros que lean sus interpretaciones para comentar cuan asertivas son, diciendo: *“Muchas personas dicen que eran marineros” ¿Es realmente así? ¿Cómo es? ¿Por qué?*

F. Retroalimentación específica (Código Retesp):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se observan devoluciones dirigidas al trabajo de manera detallada, estructurada y específica en cuanto a los aciertos y errores cometidos.

G. Retroalimentación general (Código retgen):

En la actividad de aprovechamiento, durante el transcurso de la retroalimentación oral realizada por la docente de la asignatura de Lenguaje y comunicación, no se realizan comentarios enfocados a aspectos generales del contenido o transversales.

4.3.3. Análisis entrevistas.

Los comentarios que se presentan a continuación, son obtenidos a través de una entrevista semiestructurada compuesta por diecisiete preguntas, las cuales

fueron realizadas a cada uno de los alumnos pertenecientes a la muestra intencionada conformada por doce alumnos del sexto año básico.

Dicho instrumento de recogida de información es aplicado en dos ocasiones a cada alumno, uno referido a las prácticas de retroalimentación de la docente de Lenguaje y Comunicación y otro referido a las prácticas de retroalimentación de la docente de la asignatura de Matemáticas.

El espacio físico donde se lleva a cabo la aplicación de la entrevista es la biblioteca del establecimiento, donde la encargada de ésta procuró mantener un espacio limpio, ordenado y en silencio para evitar interrupciones en el proceso.

Para resguardar la identidad de los alumnos entrevistados, se han utilizado códigos de identificación. Para cada uno de los alumnos del primer rango (4.1 - 5.0) se utilizan los códigos A1, A2, A3 y A4, para los alumnos del segundo rango (5.1 – 6.0) se asigna los códigos B1, B2, B3 y B4, y para los alumnos del tercer rango (6.1 – 7.0) se establecen los códigos C1, C2, C3 y C4.

La primera entrevista aplicada se realiza respecto a las prácticas de retroalimentación de la docente de la asignatura de Matemáticas, haciendo pasar de a cuatro alumnos para ser entrevistado por cada una de las investigadoras. El mismo procedimiento se sigue en la aplicación de la entrevista referida a la docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Todo lo anterior se realiza con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo específico número dos, el cual pretende conocer las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las prácticas de retroalimentación que realizan las docentes de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

4.3.3.1. Análisis entrevistas, asignatura de Matemáticas.

En primer lugar, se pregunta a los estudiantes ¿Qué hace la profesora luego de entregar corregida la evaluación corregida?, de ésta forma, se espera obtener información general sobre el proceso de retroalimentación que realiza la docente de la asignatura de Matemáticas.

Las respuestas obtenidas de esta pregunta fueron diversas, desde cómo entrega la evaluación corregida y calificada, lo que hace y dice la docente a partir de los resultados obtenidos e incluso cómo se sienten al momento de la entrega de la evaluación corregida. Por otra parte, se aprecia una secuencia cronológica en los comentarios respecto a los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

“Le dice a una compañera al azar que entregue las pruebas, entonces algunas veces a mí me da vergüenza que ellas sepan mis notas, prefiero que la profesora entregue la prueba” (A2).

“Después de que todos tienen la prueba corregida la empezamos a corregir entre todos. Por ejemplo dice “la pregunta uno ¿cuál era?” “¿Quién tuvo mala la uno?” “¿Qué le pasó?” “Venga a hacerla acá adelante”” (B2).

“Se hace una revisión oral entre todos y los que tuvieron la respuesta incorrecta salen a la pizarra y la profe les explica el ejercicio y ellos lo tienen que realizar” (C1).

“Es que a veces cuando me va bien, así súper híper mega bien, me abraza, me sonrío o no sé. En cambio cuando me saco un cinco o algo así me dice mal, la tienes que subir” (C2).

A. Modalidad de retroalimentación (código modalret):

En cuanto a la modalidad de dicho proceso, los alumnos en su totalidad lo describen de tipo oral y grupal.

“Nos dice por qué nos equivocamos y cuál fue el error que hicimos. Lo dice de forma oral todo y en la prueba nunca escribe comentarios, siempre lo hace forma oral con todo el curso” (A4).

“Es grupal porque dice váyanse todos a la pregunta tanto y ahí la explica en la pizarra, como hace y quien se equivocó” (C2).

Por otra parte, los alumnos señalan que existe una corrección enfocada principalmente en las respuestas incorrectas, dando la oportunidad de rehacer el ejercicio en la pizarra exclusivamente a los alumnos que respondieron incorrectamente.

“Saca a quienes tuvieron las respuestas malas a la pizarra para que corrijan y si no entienden ella explica el procedimiento correcto” (B1).

“Algunas veces me dice en que me equivoqué, otras veces salgo adelante a la pizarra a resolverlo y algunas veces lo hacemos entre todo el curso” (A1).

“Por ejemplo... entre todos. Usamos una parte de la clase para corregir la prueba, y los alumnos que la tuvieron mala salen a la pizarra a corregirla, de forma oral y en conjunto” (B2).

En cuanto a la modalidad escrita en que la docente comunica los resultados, los alumnos señalan que ésta sólo lo hace por medio de cruces o tickets según corresponda.

“La profesora realiza una revisión oral y grupal, y en la prueba pone cruces en las incorrectas” (C1).

“Pone tickets cruces, tickets cruces” (A2).

B. Reflexión frente a la retroalimentación (*código reflexret*):

Referidos al proceso de metacognición que se espera realicen los estudiantes, la mayoría de éstos indican que aprenden más cuando es la misma docente quien comunica los errores y aciertos obtenidos en una evaluación calificada, pues la consideran que es la indicada para realizar dicha acción por su dominio del contenido, incluso, hay quien señala que prefiere que sea la docente ya que considera que será mucho trabajo para él descubrir sus errores por sí mismo.

“Es que prefiero que la profe me diga en qué me equivoco, porque a veces yo no lo tomo en cuenta. Por ejemplo cuando pongo mal la reserva, no me doy cuenta que hice mal y lo hago otra vez y lo hago otra vez y no me sale, entonces prefiero que la tía me diga: es que la reserva va acá y todo eso, entonces ahí la puedo hacer” (C2).

“Prefiero que la profesora me lo diga, porque yo creo que sería mucho trabajo hacerlo yo” (A2).

Una alumna del segundo rango (5.1 - 6.0) señala que darse cuenta de sus propios errores es positivo, pero también indica preferir que la docente sea quien se los comunique.

“Yo creo que sería entre ambas porque si la profe me explica es como ¡Ahhh! ya entendí, y si yo me equivoqué en algo y después me doy cuenta y lo cambio también estaría bien. Creo que las dos formas pueden estar bien, pero lo más confiable sería lo de la profe porque si no entendemos la profe nos puede explicar por qué razón me equivoqué” (B4).

Un alumno del tercer rango (6.1 - 7.0) señala que prefiere ser él mismo quien los descubra, ya que lo considera como una instancia para poder reflexionar y a la vez aprender de sus errores.

“Si uno lo reflexiona y lo identifica, porque al hacerlo uno puede saber en qué se equivocó y como también poder mejorarlo, en cambio si la profe te lo explica es como que en el fondo no te diste cuenta tú y uno no lo va memorizando ni aprendiendo” (C1).

C. Especificidad en la entrega de comentarios (código especificom):

En cuanto a la especificidad de los comentarios que realiza la docente, se pregunta a los alumnos si esta se realiza tanto para errores como para aciertos, a lo cual los alumnos señalan que es más recurrente obtener comentarios específicos en los errores.

Es importante destacar que la mayoría de la información entregada por los estudiantes en sus respuestas es referida a una modalidad de carácter oral y grupal, aunque muchas veces esto no sea mencionado de forma explícita en sus respuestas.

“Es que cuando las revisamos la profe dice “¿Quién la tiene mala?” Y hay que levantar la mano. Entonces si uno la tiene mala la explica detalladamente y si varios la tienen mala igual explica detalladamente pero les explica solo alguno así como diciendo el nombre” (A2).

“Las explica más y después si algún compañero no entiende le sigue explicando hasta que entiende” (B1).

“Algunas veces me dice o algunas veces me dice que lo haga otra vez en la pizarra” (A1).

“Sí, porque cuando yo me equivoco, y la operación la hice mal, entonces ella me dice cuál operación había que utilizar para poder hacerlo bien. Con las buenas no me dice nada y con las malas si y esas las corregimos” (A3).

“Es que me la pone mala, pero luego de forma oral explica a todos porque nos equivocamos” (C2).

Las respuestas referidas a la especificidad en los comentarios que realiza la docente respecto a los aciertos de los estudiantes, son diversas e incluso contradictorias.

Por una parte, la mayoría señala que la docente no realiza retroalimentación de respuestas correctas y que sólo las comunica a través de tickets:

“No, le pone buena no más” (A2).

“No, o sea pone un ticket y nada más” (C3).

“Solo corrige si está mal y si está bien le pone un ticket no más”. (A1)

“Sólo explica las que están malas. Cuando hay una pregunta que todos tienen buena, solo la explica por si alguien tiene alguna duda pero no lo hace con todas” (B1).

“Las revisa no más. Por ejemplo ella, cuando terminamos la prueba y se la entregamos y tocaron, me dijo que tenía toda la primera hoja buena. No me explica por qué están buenas, solo me dice que están, pero cuando están malas ahí sí que me explica” (A3).

Por otra parte, tres alumnos del primer rango (4.1 - 5.0) y segundo rango (5.1 - 6.0), señalan que sí realiza comentarios orales respecto a los aciertos.

“Sí, oralmente, cuando revisamos en la pizarra. Ahí también corregimos las que están bien” (B2).

“Sí, lo correcto y lo incorrecto y lo explica a todo el curso” (B3).

D. Comentarios Dirigidos al ego (código tipcomeg):

Los comentarios escritos que realiza la docente en los procedimientos evaluativos corregidas y calificadas, según los estudiantes, son escasos, y en las ocasiones en que se presentan, siempre utilizados para felicitar a los alumnos que

han obtenido notas destacadas, es decir, apuntan al ego de éstos y no se refieren al trabajo realizado por los estudiantes. Respecto a comentarios desaprobatorios, los estudiantes señalan que la docente no se refiere a ellos de forma escrita.

“Por ejemplo, si es un siete me pone “felicitaciones”” (B2).

“Seis ocho “excelente”, “muy bien”. Cosas así” (A2).

“No, no me escribe nada, nunca me ha escrito algo para mejorar, solamente a veces cuando me saco buenas notas me pone “excelente” o “felicitaciones”” (C4).

En cuanto a los comentarios orales, los estudiantes manifiestan recibir en ocasiones comentarios que se enfocan en motivarlos a mejorar la próxima vez en caso de haber obtenido bajos resultados, e incluso a dar conforte a quienes se ven afectados emocionalmente por alguna calificación.

“Me dice que debo mejorar, y los que la tuvieron mala la revisamos y hay que salir a la pizarra algunas veces” (A1).

“Que le ponga más empeño” (A4).

“Me dice que a la próxima me vaya mejor, que puedo mejorar que ella también sabe que me puede ir mejor” (B1).

“A mí me tranquiliza porque a mí no me gusta tener malas notas. Nunca tengo rojos, pocas veces, y me empieza a decir que esté tranquila, que después me va a ir mejor” (C3).

“Que tengo que mejorar, y que todo es posible” (C4).

También, hay quienes agregan haber recibido comentarios orales de tipo aprobatorios por parte de la profesora:

“Me escribe en la prueba “¡Muy bien!” o “¡Felicitaciones!” Algunas veces me ha felicitado delante de mis compañeros” (A1).

“Me dice que siga así, que me siga esforzando, pero en las pruebas sobre las preguntas, sino solo comentarios de felicitaciones” (B1).

“Pone en la prueba “excelente” o “muy bien” y si me saco un 6,8 o un 6,9 por ahí me lo dice delante de todos” (A2).

“Bueno me felicita y no sé qué más... me felicita y nada más solo me dice que está bien” (C4).

En cuanto a la repercusión emocional que pueden tener los comentarios dirigidos al ego de los estudiantes, la mayoría de éstos señalan no sentirse ofendidos por algún tipo de comentario recibido por parte de la profesora, agregando que muy pocas veces ésta hace comentarios negativos luego de la obtención de una baja calificación.

“No, nunca” (A1).

“No, al menos en mi caso no” (B2).

“No, no me he sentido ofendida. La profe comprende eso ya que siempre que nos sacamos malas notas es porque no comprendemos muy bien y que debemos repasar más ese tema” (B4).

“No, o sea lo más que me ha dicho es que soy despistado, pero yo no lo encuentro ofensivo en cierta forma, lo encuentro como una especie de ayuda para que esté más atento” (C1).

Sólo una alumna del tercer rango (6.1 - 7.0) señala no estar de acuerdo cuando la docente manifiesta, de forma general, no estar conforme por los resultados obtenidos en alguna evaluación calificada, considerando que si a ella le ha ido bien, merece estar excluida de ese tipo de comentarios.

“No, porque a mí me va bien en matemática, entonces por ejemplo, el año pasado tuve promedio siete y nunca me ha dicho nada porque me haya ido mal. A veces nos reta a todos cuando nos va mal, pero igual la entiendo

porque hay personas que son muy irresponsables. Entonces ahí como que se enoja y se desanima, porque nosotros en cuarto estuvimos separados y nos fue bien, sacamos uno de los mejores resultados, y este año no nos fue tan bien, entonces nos dice “¿Así quieren que saquemos mejor resultado en el SIMCE?” Y eso igual me da lata, porque como que hay muchas personas que les va bien y no me gusta que por otras personas yo no pueda demostrar que soy buena” (C3).

E. Comentarios Dirigidos al trabajo (código tipcomtrab):

Se pregunta a los estudiantes si las docentes realizan comentarios dirigidos al trabajo mismo que éstos realizan en los procedimientos evaluativos, a lo que la mayoría de estos indicó no recibir comentarios dirigidos al contenido o tareas elaboradas, manifestando que sólo reciben comentarios dirigidos al ego, y en ocasiones de tipo motivadores, como se muestra anteriormente.

Es importante agregar que la información entregada por los alumnos se debe a que éstos asocian la palabra “comentario” a un texto escrito que debería dejar la profesora en la corrección del instrumento evaluativo, dejando de lado los comentarios orales dirigidos al trabajo del estudiante, los que son entregados por la docente en la instancia de retroalimentación oral luego de entregar los instrumentos evaluativos corregidos y calificados.

“Sí, pero del tipo felicitaciones pero solo cuando tienes siete o seis ocho, pero nada relacionado a la prueba misma” (C1).

“Sólo la nota, o comentarios como “eres genial” si me saqué un siete” (C2).

“No me escribe nada, nunca me ha escrito algo para mejorar, solamente a veces cuando me saco buenas notas me pone “excelente” o “felicitaciones”” (C4).

En cuanto a quienes sí consideraron los comentarios orales realizados por la docente respecto al trabajo realizado, estos señalan lo siguiente:

“Yo digo que sí porque ella me va diciendo en lo que tengo que mejorar, en los ejercicios que tengo que practicar, para que me salga bien” (C4).

“Nos dice por qué nos equivocamos y cuál fue el error que hicimos. Lo dice de forma oral todo y en la prueba nunca escribe comentarios, siempre lo hace forma oral con todo el curso” (A4).

“Saca a quienes tuvieron las respuestas malas a la pizarra para que corrijan y si no entienden ella explica el procedimiento correcto” (B1).

F. Influencia de la calificación (*código infcalif*):

En cuanto a la importancia que dan los estudiantes al hecho de que la docente detalle en qué se equivocaron cuando han obtenido una baja calificación, la totalidad de éstos indica que es importante y útil que se detalle lo que han hecho mal, ya que esto les permite mejorar y no volver a cometer el mismo error en tareas futura similares.

“Sí, porque si por ejemplo lo tenemos malo y nosotros no entendemos hay que entrar más en detalle y esas cosas” (B2).

“Sí, porque como que ahí digo, eso tengo que arreglar y me sirve para más pruebas a futuro” (C2).

“Si, para saber en qué me equivoqué e intentarlo otra vez pero no de la misma forma” (A1).

“Igual le pongo atención para poder mejorar en la otra prueba” (B1).

“Si los considero y tomo en cuenta para mejorar y aprender de mis errores” (C1).

“Sí, porque también me ayudan a mejorar, y entiendo más y puedo hacerlo con más facilidad” (B4).

En cuanto a sus aciertos, hay estudiantes que señalan no necesitar o no considerar los comentarios detallados realizados por la docente luego de haber obtenido una buena calificación, ya que al estar correcto asumen un cierto dominio sobre el contenido.

“Para mis aciertos creo que no es necesario que me comente” (B1).

“No me preocuparía de los comentarios de lo bueno porque en el fondo lo tuve bueno y sé que es porque hice bien el procedimiento” (C1).

“No tomo mucha atención porque sé que no tuve ninguna mala” (B2).

En cambio, hay otros que sí consideran necesario el detalle en los comentarios a pesar de obtener una buena calificación, ya que los toman como un refuerzo para sus ideas y así poder emplear el mismo procedimiento en tareas futuras.

“Sí. Porque a mí también me sirve lo que diga porque me sirve para mejorar” (A3).

“Si, para poder tenerla guardada, así como en la cabeza, la voy a leer, para desarrollarla y eso prácticamente” (A4).

“Si, porque me ayuda a mejorar aunque tenga el siete, igual tengo que escucharlos” (C4).

G. Comprensión y legibilidad de los comentarios (código *comprenlegicom*):

Los alumnos en su totalidad indican que sí entienden los comentarios escritos que realiza la docente en los instrumentos evaluativos calificadas, tanto su

legibilidad como comprensión de lo que ésta quiere transmitir. Lo anterior se debe principalmente a la brevedad de los comentarios.

“Sí, los entiendo” (B2).

H. Proactiva (*código proact*):

En cuanto a la posibilidad que otorga la docente para la corrección de sus errores, los estudiantes manifiestan que lo anterior les ha permitido una mejora en tareas futuras similares, ya que a través dicha corrección se les ha concedido comentarios útiles por parte de las docentes respecto a los procedimientos aplicados en las evaluaciones.

“Sí, ahora se más cómo hacerlo mejor. Con la explicación que me da cuando estoy en la pizarra” (A1).

“Sí, me sirve, porque con la explicación de la profesora aprendo y me permite responder correctamente en preguntas parecidas” (B1).

“Sí, así como que... si ella dice tienes que ponerle más empeño, todo se puede lograr por ejemplo, ahí como que me da la motivación para poder hacerlo. Y con lo que ella me dice de contenido también aprendo porque con lo que ella me dice yo entiendo lo que tengo que hacer y no volver a cometer el mismo error” (A4).

“Sí, porque se me aclaran más las cosas. Así, se me hacen las cosas más fáciles, no sé” (B3).

“Sí, porque explica todo y a veces es cómo lo mismo que pregunta en otras pruebas” (C2).

En cambio, respecto a lo anterior, sólo un alumno del tercer rango (6.1 – 7.0) señala que en realidad sus errores se deben principalmente a la falta de comprensión en lo que la profesora solicita, más que por la ignorancia del

contenido, por lo que no considera importante que la profesora detalle acerca de sus errores.

“De cierta forma no, porque cuando me equivoco no es por no saber, sino por no haber leído bien o no haberme fijado bien” (C1).

En cuanto a la posibilidad que otorga la docente para que los estudiantes puedan corregir sus errores, éstos declaran que la profesora efectivamente les permite realizar la corrección de sus errores, principalmente de manera oral y grupal en la pizarra. Además, una alumna señala que en ocasiones la docente le solicita explicar el desarrollo de algún ejercicio a sus compañeros.

“Sólo corregimos en la pizarra (A3).

“Sólo realiza ejercicios en la pizarra y a los que le fue mal los hace salir adelante, pero no corregimos en el cuaderno” (B1).

“Cuando yo la tengo mala y nadie más del curso la tiene, pone el ejercicio en la pizarra y la tengo que hacer. Y si hay varios hace lo mismo pero al azar” (A1).

I. Retroactiva (código retroact):

En cuanto a la pregunta realizada a los estudiantes, referida a la posibilidad que ofrece la docente para la corrección de los errores ligada a la oportunidad de mejorar una baja calificación, la mayoría de los alumnos señala no contar con la posibilidad de optar a una mejor calificación a partir de la corrección de sus errores, pero sí existen trabajos previos que permiten tener una cierta cantidad de puntos a favor para luego sumarlos a los obtenidos en los procedimientos evaluativos.

“A veces da décimas por las guías que hacemos antes de la prueba” (A1).

“No, no nos suben los puntos, sólo aprendemos para corregir los errores” (A3).

“La corrijo sólo para darme cuenta de los errores. Porque así podemos saber en lo que nos equivocamos, es que a veces nos equivocamos en puras tonteras por estar apurados” (B1).

Por otra parte, dos alumnas señalan no estar de acuerdo con la opción de subir la nota, considerando que no es justo, argumentando lo siguiente:

“No porque eso no está bien, porque nosotros tenemos que comprender cómo se hace, no podemos así como decir ¡ahhhh esto era así por esto y por esto! lo voy a anotar y le digo a la profe ¡listo!, y la profe me pone un siete, eso está mal, por algo ella nos explica y para la próxima ahí nos podría subir la nota por el mismo contenido” (B3).

“No porque si en esa, cuando salí a la pizarra, lo tuve bueno ¿Por qué no lo pude haber tenido bueno aquí en la prueba?” (C3).

Sólo un alumno se refiere a la posibilidad de que alguien suba la nota obtenida en alguna evaluación, agregando que esa posibilidad está sujeta al comportamiento e interés que tengan los alumnos con nota deficiente.

“Depende quien sea, si es alguien que provoca desorden en clases, que no presta atención, lo deja tal cual y solo le dice lo que tuvo malo y la nota va al libro. En cambio, con los que en realidad prestan atención en clases y hacen los ejercicios, les explica y a veces si se sacan un rojo les hace hacer otra prueba similar para que puedan subir la nota y no se queden con el rojo al libro” (C1).

J. Otros comentarios

Finalmente, se mencionan algunos comentarios obtenidos en la entrevista por parte de los estudiantes, los que si bien no responden a las preguntas realizadas, son importantes mencionar por su aporte a la investigación.

En cuanto al momento en que la docente hace entrega del instrumento evaluativo calificado, dos alumnos señalan sentirse avergonzados cuando es una compañera la encargada de repartir dichos instrumentos, afirmando:

“Algunas veces a mí me da vergüenza que ellas sepan mis notas, prefiero que la profesora entregue la prueba” (A2).

“Lo que pasa es que generalmente no las entrega ella. Por ejemplo alguien le dice “¿Profe entrego las pruebas?” Y ahí las entrega. Pero si por ejemplo me va mal, me da vergüenza que me vean la nota” (B2).

Respecto a cómo la docente comunica los errores cometidos por los estudiantes, una alumna del segundo rango señala que ésta lo hace de forma oral, indicando además que puede existir la retroalimentación entre pares.

“Siempre lo hace de forma oral con todo el curso escuchando, todo. Porque los que tienen buena nota nos pueden apoyar también, por ejemplo un compañero, si tiene un siete en todo y digamos que yo me equivoco en la pregunta 9 por ejemplo le dice: “tú, resuélveme el problema de la 9 en la pizarra” (B4).

4.3.3.2. Análisis entrevistas, asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En primer lugar, se consulta a los estudiantes qué hace la profesora luego de entregar corregida su prueba escrita, para obtener información general sobre el proceso de retroalimentación.

Los alumnos del primer rango (4.1 – 5.0) señalan que se realiza una revisión en conjunto, haciendo énfasis en las respuestas incorrectas, siendo la docente quien corrige los errores o los mismos alumnos:

“Siempre las revisamos adelante, pregunta quién sabe la respuesta o tuvo correcta y si nadie sabe ella la dice” (A1).

“...dice las partes en que más se equivocaron las personas, por ejemplo en una pregunta casi todos se equivocaron y esa la arregla” (A4).

Los alumnos pertenecientes al segundo rango (5.1 – 6.0) señalan que la entrega del instrumento corregido es realizada por la docente o por algún alumno al azar. Posteriormente, indican que se realiza una revisión en conjunto del instrumento evaluativo, dando la posibilidad de responder principalmente a los alumnos que han respondido correctamente a la pregunta. Finalmente, los alumnos deben revisar el puntaje a signado en la prueba, verificando si está correcto:

“Lo revisa entre todos y da la oportunidad para responder cada pregunta de la prueba, pero no cualquiera sino principalmente los que la tuvieron buena” (B1).

Los estudiantes del tercer rango (6.1 – 7.0) exponen que se realiza una revisión grupal de todo el instrumento evaluativo, y que la profesora genera instancias para responder a posibles dudas que puedan tener los estudiantes, además de otorgar refuerzos positivos a los alumnos que han obtenido una buena calificación y que generalmente son de bajo rendimiento académico:

“Realiza una revisión grupal, explica los errores en general y después pide que cada uno le pregunte acerca de dudas” (C1).

“...a veces a los niños que les cuesta más los felicita y les dice muy bien” (C2).

A. Modalidad de retroalimentación (código modalret):

Todos los estudiantes concuerdan en que la modalidad de retroalimentación es de tipo escrita, oral y grupal:

“Corrige y explica a nivel de curso y en las pruebas solamente poniendo cruces en las malas” (B1).

“Uno tiene que levantar la mano y decir en qué se equivocó y por qué, y ahí responde pero a todo el curso, no frente a frente, y los que tuvieron buenas sus respuestas también las leen para todo el curso. Y en la prueba cuando las respuestas están buenas pone un ticket y a las malas cruces” (C3).

Agregan que luego de entregada la evaluación se realiza una revisión oral-grupal de las respuestas, donde la docente lee las preguntas y entrega la respuesta correcta en caso de que la mayoría del curso haya respondido mal una pregunta, o los mismos alumnos comparten sus respuestas correctas si la docente lo estima conveniente:

“Puede que la mayoría tenga bien una respuesta, pero otros también la tengan bien pero a su manera, por ejemplo, digamos que yo digo que algo no es verdad por tal y tal razón, y mi compañero o compañera diga esto no es verdad porque eso nunca pasó por ejemplo, y yo no puse eso, así que ahí nos comparamos las respuestas entre sí y también para los que se equivocaron, pero si la mayoría del curso se equivocó en esa, nos explica ella” (B4).

En cuanto a la retroalimentación escrita, señalan que la docente asigna tickets, cruces y marcas. Ningún estudiante considera que se lleva a cabo una retroalimentación individual, siendo que cada uno recibe la información de las marcas (tickets y cruces) para cada una de sus respuestas:

“A veces nos encierra las respuestas correctas, pone un ticket si está buena o una equis si está mala, y también lo hace oral con todo el curso” (A4).

“...Acá me encerró esto que dice que me refiriera a los gatos y no lo hice, entonces me lo encerró para que yo entendiera que eso me faltó” (C3).

B. Reflexión frente a la retroalimentación (*código reflexret*):

La mayoría de los alumnos pertenecientes a los tres rangos, indican que prefieren que la docente sea quien indique el error o acierto de sus respuestas, ya que es ella la que domina el contenido, entrega comentarios inmediatos y específicos, y su validación es fundamental para realizar las actividades:

“Prefiero cuando ella me comunica mis errores porque si yo lo hago tal vez me pueda equivocar y si ella me lo hace, va a estar correcto porque ella ya tiene experiencia en eso, y yo estoy recién aprendiendo a cómo hacerlo” (A4).

“Cuando me comunica los errores, porque ahí sé más específicamente en qué me equivoqué, porque uno va a seguir teniendo los mismos errores” (B2).

“...Ahí voy a saber en qué me equivoqué más rápido” (B3).

Dentro de esta categoría, se aprecian algunos matices que se destacan a continuación.

Un estudiante perteneciente al segundo rango (5.1 – 6.0) prefiere darse cuenta por sí mismo en qué ha acertado o errado porque le permite reflexionar:

“Creo que es mejor cuando me permite a mí darme cuenta de los errores, porque así yo me doy cuenta de lo que tuve malo, no ella que me lo explique, puedo reflexionar de mis respuestas y así aprendo más” (B1).

En el tercer rango (6.1 – 7.0), una estudiante agrega que de las dos formas es positivo, ya que al darse cuenta por sí misma, le permite reflexionar y discriminar los errores y aciertos de su trabajo, además de elaborar estrategias que le permitan no volver a cometer el mismo error para de este modo mejorar. Por otro lado considera a la docente como un apoyo para profundizar en los errores y generar nuevas estrategias para resolverlos:

“Yo pienso que es bueno de las dos formas porque si yo me doy cuenta de que tengo el error es porque mi mente recordó lo que tenía que poner y lo que no tenía que poner. Si la profesora me comunica el error me ayuda a comprender más esa pregunta y separarla en varias partes para llegar a lo que la tía quiere. Si me doy cuenta sola, es porque pienso más y digo ¡oh! ¿Por qué me equivoqué en esto si yo lo sabía? y ahí pienso que para la próxima vez leeré mejor o me concentraré mejor en lo que me preguntan” (C4).

C. Especificidad en la entrega de comentarios (*código especificom*):

En cuanto a la especificidad de los comentarios que realiza la docente, se pregunta a los alumnos si esta se realiza tanto para errores como para aciertos. Los alumnos del primer rango (4.1 – 5.0) señalan que la docente no realiza comentarios orales específicos referidos a los aciertos, sólo asigna tickets para indicar que la respuesta es correcta. Una alumna de este nivel apoya esta práctica, debido a que considera innecesario especificar algo que hicieron bien:

“No explica las buenas... no, porque ¿cómo va a justificar algo que está bien? ¿Para qué? Eso no es necesario hacerlo” (A2).

Por otro lado, en cuanto a las respuestas incorrectas los alumnos del primer rango (4.1 – 5.0) señalan que en el caso del procedimiento evaluativo escrito, solo se asignan cruces, marcas o signos de interrogación, los que no explican el porqué del error.

“En las malas, por ejemplo aquí yo marqué la A y era correcta la C y me la encierra con lápiz rojo. Pero no me explica por qué está mal” (A4).

“A veces explica las malas, pero a todo el curso dice cómo se hacía, pero en la prueba no explica, pone signos de pregunta para decir que no entiende algo” (A2).

La mitad de los estudiantes del tercer rango (6.1 – 7.0) expone no recibir comentarios específicos sobre sus respuestas correctas, y la otra mitad señala que se corrige de forma grupal, y en caso de existir dudas específicas, esos alumnos pasan a la pizarra y ella entrega detalles de por qué es correcto. La mayoría de los alumnos señalan que la docente explica el porqué de una respuesta incorrecta de forma oral y grupal, agregando que pueden dirigirse personalmente en caso de presentar dudas que requieran más detalle.

“No, no explica las buenas porque ya están correctas” (C2).

“Ella lo explica en conjunto para todos, no solamente a mí, pero si tú tienes una duda pasas a la pizarra y ella ahí explica por qué está buena y ahí lo explica más personal” (C4).

“Sí, lo hace grupal e individualmente solo si uno lo pide. Cuando lo hace grupal dice cuál es la buena, la explica y da un ejemplo de una mala” (C1).

Para esta categoría, es importante aclarar que la concepción de los alumnos sobre las tareas futuras se basa en procedimientos evaluativos calificados futuros, es decir, instancias donde sea posible obtener mejores calificaciones. La mayoría de los estudiantes señalan que es importante que la docente detalle lo que está bien para así recordar el procedimiento que han seguido en caso de haberlo olvidado. También señalan la importancia de detallar en qué se equivocaron, para identificar los errores, mejorarlos y no volver a cometerlos en tareas futuras:

“Si porque ahí sé qué está mal, qué está bueno y cuando por ejemplo en la prueba de contenido que la vuelve a hacer de nuevo en séptimo, hace la de sexto la misma, pero en la de sexto la tuve mala y cuando llega la de séptimo puede que me acuerde de ese error y no lo vuelva a hacer” (A3).

“Sí, porque así podemos saber en qué nos equivocamos y en que no nos tenemos que equivocar la próxima vez” (B2).

Un alumno concuerda con sus compañeros, pero agrega que le gustaría obtener información más específica sobre los comentarios de su profesora acerca de sus respuestas correctas:

“Si en otra prueba me lo preguntan yo no voy a saber o no lo voy a entender y me voy a equivocar de nuevo, pero si ella me lo corrige y me lo marca, yo voy a saber cuál es la correcta y me voy a recordar. Pero yo creo que también debería hacerlo con lo que hice bien en la prueba porque a veces se me olvida como lo hice” (A4).

Una alumna considera que no es beneficiosa la retroalimentación de respuestas correctas, prefiriendo exclusivamente la retroalimentación de errores, añadiendo que le gustaría mayor especificidad en los comentarios de la docente:

“Lo que hice bien a lo mejor no porque si lo hice bien es porque era como yo contesté pero cuando lo hice mal igual me gustaría que ella pusiera así como la explicación de cómo lo debería haber hecho” (B1).

Otra alumna, concuerda con las respuestas de la mayoría del curso, y menciona la necesidad de saber que la profesora aprueba su respuesta:

“...En las buenas es importante, porque yo quiero saber por qué razón me fue bien. Necesito saber si la profesora concuerda con que lo que puse está bien” (B4).

Un estudiante señala que no es necesario que la docente detalle en qué se equivocó, pues asume que sus errores son solamente por la falta de estudio previo al procedimiento evaluativo:

“De mi punto de vista no es muy importante, porque siempre que me equivoco, en lenguaje por lo menos, es porque no me lo sabía bien no porque no entendiera la pregunta ni entendiera como responderla, simplemente no me lo sabía” (C1).

D. Comentarios Dirigidos al ego (código tipcomeg):

La totalidad de los estudiantes, señaló haber recibido algún comentario escrito o verbal, dirigido al ego. En ocasiones entrega comentarios que buscan motivar al estudiante para mejorar.

Los alumnos explican que la docente entrega principalmente mensajes escritos de felicitaciones, destacando que estos comentarios no son para todos los alumnos, sino más bien para los han obtenido notas destacadas:

“Cuando tenemos buenas notas, nos escribe “muy bien” o “excelente”. Pero relacionado con el contenido nada” (A4).

“Solamente cuando me va bien, me escribe “muy bien”” (A3).

“Me felicita de manera personal y a veces también me escribe en las pruebas comentarios positivos como “felicitaciones”, “muy bien”, “sigue así”” (B1).

En cuanto a los comentarios orales que transmite la profesora, los alumnos manifiestan recibirlos cuando han destacado académicamente:

“Por ejemplo si me saco un siete me dice “felicitaciones”” (C2).

“Depende del caso, por ejemplo si en la prueba anterior me fue mal y ahora me saqué una buena nota, me dice “bien, ahora sí”” (B2).

“Si alguien se sacó un 7 y no es típico de esa persona que se saque sietes, entonces ahí lo felicitan” (B4).

Un estudiante señala que existe una preferencia de la profesora por algunos alumnos, felicitándolos frecuentemente, a diferencia de otros alumnos:

“A los que se sientan siempre al lado de ella, por ejemplo a una compañera le dice “felicitaciones”, pero a mí casi nunca, pero igual dice quien se sacó sietes en voz alta y todo” (C3).

Un alumno del primer rango (4.1 – 5.0), comenta ser reconocido públicamente por la docente cuando logra un buen desempeño:

“Me pone en la prueba “muy bien”, “buen trabajo”, y a veces si me va bien me felicita en frente de mis compañeros” (A1).

La mayoría de los estudiantes del curso expresa no haberse sentido ofendido con algún tipo de comentario por parte de la docente.

Otra alumna agrega no estar de acuerdo cuando la docente generaliza en su molestia por las bajas calificaciones obtenidas por la mayoría, considerando que la docente no debería incluir a los alumnos que sí han obtenido altas calificaciones:

“A veces nos reta cuando tenemos malas notas, y me da pena porque todos o la mayoría se está sacando malas notas pero yo me esforcé, entonces no me gusta porque yo sí me saco buenas notas” (C3).

E. Comentarios Dirigidos al trabajo (código tipcomtrab):

Se pregunta a los estudiantes si las docentes realizan comentarios dirigidos al contenido del trabajo que realizan en los procedimientos evaluativos, a lo que la mayoría de estos indicó no recibirlos, manifestando que la docente solo realiza comentarios dirigidos al ego.

Es importante aclarar que las respuestas entregada por los alumnos se deben a que éstos asocian la palabra “comentario” a un texto escrito que debería dejar la profesora en la corrección del instrumento evaluativo, excluyendo los comentarios orales dirigidos al trabajo del estudiante, los que son entregados por la docente en la instancia de retroalimentación posterior a la entrega de los instrumentos evaluativos corregidos y calificados.

Los estudiantes señalan que los comentarios recibidos indican que la respuesta está incompleta y que hay algún aspecto del contenido que no se está abordando:

“De repente, pero no siempre, me escribe comentarios cuando me falta contestar parte de una pregunta” (A3).

“Por ejemplo, si hay que hacer un texto de narrador objetivo y nosotros hacemos el narrador testigo, pone narrador testigo al final del texto y así vemos por qué nos equivocamos (B2)”.

Existen algunos matices, expresados por alumnos del tercer rango (6.1 – 7.0), que se expresan a continuación. Una alumna cree que recibir comentarios sobre el contenido o trabajo es para niños pequeños, y que ella debe ser quien se dé cuenta de sus errores:

“Yo creo que no hace comentarios porque ya no somos pequeños para que nos ponga cosas escritas en la prueba. Aunque digamos que igual me serviría que las escribiera, pero la idea es que yo piense en mis errores para que yo misma los corrija y no la profesora me los corrija” (C4).

Otro alumno agrega que hay mayor retroalimentación en los trabajos de carácter formativo, donde se construye el conocimiento, y no así en los procedimientos evaluativos sumativos:

“Hace más comentarios en los trabajos, por ejemplo en la antología, porque ahí estamos aprendiendo la materia, pero en la prueba todos deberíamos saberlo ya (C3)”.

F. Influencia de la calificación (*código infcalif*):

La mayoría de los estudiantes expone que sí toma en cuenta los comentarios de la docente, incluso obteniendo una buena calificación, ya que éstos pueden reforzar sus conocimientos y mejorar en tareas futuras. Incluso

consideran positivo tomar en cuenta estos comentarios para aprender más y poder ayudar a sus demás compañeros:

“Sí, porque igual me puede servir y aparte aunque tenga buena nota le tiene que servir a los otros, así que igual hay que corregir la prueba” (B3).

“Sí, porque según en lo que se equivocan los demás, me puedo equivocar yo igual, entonces me ayuda a mejorar” (C3).

“Sí, porque si yo tengo una buena nota puedo ayudar al resto, puedo leer mis respuestas y lo que tengo bueno” (B4).

“Sí porque, no porque me haya sacado una buena calificación no voy a escucharla, porque también puede que se me olvide o puede que se me olvide cómo poder reflexionar” (A4).

Los alumnos afirman que al obtener una baja calificación, consideran aún más la retroalimentación para mejorar errores, mejorar sus calificaciones y aprender de mejor manera aprendiendo del error:

“Sí los tomo en cuenta los comentarios, porque como la prueba está mala me sirve más que si estuviera buena, porque las respuestas que están buenas están buenas simplemente, y las que están malas me sirven para mejorar, me sirve para no cometer otro error y aprender de los errores” (A3).

“Sí, igual y con mayor motivo para saber y poder mejorar esos errores para después” (B1).

“Cuando me equivoco les doy más atención porque ahí sí que tengo que mejorar” (C4).

Un alumno del tercer rango (6.1 – 7.0) explica que la docente demuestra preocupación frente a sus bajas calificaciones, realizando preguntas para detectar donde pudo haber estado el problema:

“Me pregunta qué me pasó, porque en general me va siempre bien, así que se preocupa” (C4).

G. Comprensión y legibilidad de los comentarios (código *comprenlegicom*):

Los alumnos entienden los comentarios realizados por la docente, e indican que ésta les entrega la respuesta correcta ante un error. También señalan que los comentarios pueden ser referidos al ego de los alumnos:

“Sí. Me dice por ejemplo, te estás equivocando en esto o felicitaciones, y todas esas cosas así, y si tengo errores algunas veces me escribe la respuesta correcta (B3)”.

Una alumna declara haber recibido comentarios por parte de la docente (aunque hace referencia a parte de la pregunta que la profesora subrayó para hacer notar que faltaba una parte por responder), indicando que los comprende y señala que éstos apuntan a habilidades generales del trabajo realizado:

“Sí entiendo sus comentarios, por ejemplo ahí me está diciendo que tengo que leer mejor la pregunta, porque me faltó responder una parte” (A4).

Un estudiante declara entender los comentarios realizados por la docente, pero afirma que entiende mejor cuando son de forma oral y grupal:

“Sí los entiendo, pero me queda mucho más claro o entiendo más cuando lo hacemos con todo el curso” (C3).

H. Proactiva (código *proact*):

Los alumnos señalan que los comentarios realizados por la profesora les permiten mejorar, haciendo énfasis a la utilidad que le pueden dar en tareas futuras, mejorar sus calificaciones en un nuevo procedimiento evaluativo:

“Me ayuda cuando tengo las respuestas buenas, porque si la tengo buena pienso que estaba bien lo que hice y lo puedo ocupar en otras cosas o en otras tareas” (A2).

“Me ayuda a que mejoremos más en las otras pruebas y tareas” (A1).

“Si ella me dice cosas que yo no sé, entonces, esas cosas que yo no sé las puedo ocupar como para estudiar o hacer otras actividades” (A3).

“Por ejemplo, si no sabía algo ahora lo voy a saber porque me lo puso escrito o me lo dijo, y me puede ir mejor después si sé eso, y me sirve para aprender” (B3).

En cuanto a la posibilidad que otorga la docente para que los estudiantes puedan corregir sus errores, estos declaran que la profesora efectivamente les permite realizar la corrección de sus errores, señalando que se puede realizar una corrección de la prueba opcional, oralmente y en grupo se corrigen las respuestas incorrectas para reescribir las respuestas en la misma prueba:

“Podemos arreglar la prueba pero sin borrar lo malo, sino que escribir al lado y eso uno lo hace si es que quiere, yo la verdad es que no lo hago porque me enredo más” (C4).

“El que quiere lo puede corregir” (C2).

Un alumno manifiesta la necesidad de que la docente explique por qué una respuesta es incorrecta:

“Si los comentarios son sobre lo que hice bien a lo mejor no me sirven mucho, porque si lo hice bien es porque era como yo pensaba, pero cuando lo hice mal igual me gustaría que ella pusiera la explicación de cómo lo debería haber hecho” (B1).

Una alumna señala haber mejorado aspectos de su conducta a raíz de los comentarios recibidos de su profesora:

“El año pasado era muy apurada y ella me decía así oral que me equivoqué porque lo estaba haciendo las pruebas muy rápido y entonces ahora cambié y me va mejor porque me quedo de las últimas” (C3).

Un alumno señala no mejorar con la retroalimentación de Lenguaje y Comunicación:

“No, la verdad no mucho porque como que las pruebas de lenguaje en sí, es como que ninguna respuesta o ningún comentario que ha dicho me ha servido para otra pregunta similar, las únicas similares han sido las de alternativas, pero en cuanto al contenido no me permite mejorar” (C1).

I. Retroactiva (código retroact):

En cuanto al carácter retroactivo de la retroalimentación, se realizó a los estudiantes una pregunta referida a la posibilidad ofrecida por la docente para corregir los errores y así optar a una mejora de la calificación, donde los alumnos comentan no tener opción de rehacer una prueba o trabajo para mejorar su calificación, pero en caso de que todos hayan obtenido notas deficientes, la docente prepara un trabajo con nota, calificado por los alumnos como fácil, para promediar ambas notas:

“No, pero como que cuando a todo el curso le va mal hace un trabajo fácil para subir el promedio, pero la nota mala la promedia si o si” (A2).

“No, pero hace hartos trabajos fáciles para subir las notas y las promedia” (C2).

“No, no nos suben la nota cuando corregimos la prueba con todo el curso, o sea nunca sube la nota en realidad” (A3).

Capítulo 5

Conclusiones

5.1. Introducción.

A continuación, se presentan las conclusiones elaboradas a partir del análisis realizado a la información recopilada, las cuales se desarrollan en primera instancia sobre los objetivos específicos, para posteriormente concluir en base al objetivo general de la presente investigación.

5.1.1. Objetivo específico 1:

- *Caracterizar las modalidades de devolución de evaluaciones sumativas a los estudiantes de sexto año básico de un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región.*

Al analizar las modalidades de devolución realizadas por las docentes de las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación posterior a dos momentos de evaluaciones sumativas, ha sido posible caracterizar las acciones que llevan a cabo las docentes al desarrollar el proceso de retroalimentación tanto de tipo oral como escrito.

Al iniciar los procesos de retroalimentación para los dos instrumentos de evaluación aplicados y analizados en la asignatura de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, los estudiantes presentan una actitud positiva y de respeto frente al desarrollo de dicho proceso, demostrando además entusiasmo, participación e interés por la corrección a realizar.

En cuanto al tiempo transcurrido entre la aplicación y la entrega del instrumento con las respectivas devoluciones escritas, esto se lleva a cabo en un tiempo oportuno de lo cual se concluye que es beneficioso para los estudiantes, ya que favorece que estos recuerden el contenido evaluado y

las estrategias de resolución utilizadas. Lo anterior concuerda con las palabras de Freeman & Lewin (1998), quienes señalan que la retroalimentación debe ser entregada lo más pronto posible luego del suceso, para que así el estudiante la encuentre útil y se sienta inclinado a actuar sobre ello.

En base a lo presentado en la tipología de Contreras (2014), ambas docentes realizan una retroalimentación escrita evaluativa, específicamente del tipo desaprobación verbal y no verbal y aprobación verbal y no verbal, pues se centran en aprobar la tarea realizada por el estudiante por medio de marcas que señalan el acierto (tickets) y a través de comentarios elogiadores. Por el contrario, se desaprueba el trabajo del estudiante asignando cruces que indican los errores cometidos. Por otra parte y basada en la misma tipología de la autora, las prácticas de retroalimentación escrita realizadas pueden categorizarse también como de tipo correctiva, ya que en ambas asignaturas se indican los errores y aciertos de los estudiantes sin explicar causas ni proponer mejoras.

Lo anteriormente descrito se complementa al proceso de retroalimentación oral que desarrollan las docentes, acto que es fundamental para el óptimo desarrollo del proceso de retroalimentación, ya que a través del intercambio dialógico ofrecido por las docentes no se hace necesaria una retroalimentación escrita que ofrezca información específica respecto al trabajo realizado por el alumno. Por tanto, para la modalidad oral se destina un tiempo considerable de aproximadamente cincuenta minutos, lo cual se concluye que es un tiempo pertinente e importante para realizar una revisión general de los errores y en algunos casos, también de los aciertos de los estudiantes.

Tanto la docente de Matemáticas como la de Lenguaje y Comunicación generan instancias de diálogo para corregir el instrumento de evaluación, lo que le permite al estudiante intercambiar dialógicamente con la docente y otros compañeros respecto de los resultados obtenidos, lo cual es beneficioso para los

procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo define Anijovich (2010) en el sustento teórico de la presente investigación.

A modo de caracterizar la modalidad de devolución oral efectuada por la docente de Lenguaje y Comunicación, en base a la tipología de Contreras (2014), se concluye que esta realiza comentarios de acuerdo al tipo de pregunta que se está corrigiendo. A partir de lo anterior, se estima que su retroalimentación es más bien evaluativa para preguntas del tipo selección múltiple y verdadero y falso, pues en ellas se realiza solo la corrección de cada una de las preguntas enfocándose principalmente en los errores cometidos por los estudiantes, entregando la respuesta correcta para cada pregunta, lo cual en base a la tipología de la autora antes mencionada, se categoriza como una retroalimentación del tipo especificar lo que hay que mejorar, pues no se brindan las orientaciones necesarias ni las instancias que le permitan reflexionar al estudiante en cuanto a su desempeño para así lograr desarrollar la metacognición, sino solo se realizan comentarios aprobatorios dirigidos al ego de este.

Por otro lado, para preguntas donde los estudiantes deben reflexionar, analizar, comprender e inferir, las devoluciones otorgadas por la docente son más bien descriptivas del tipo dirigidas al trabajo, en cuanto a que destaca aspectos positivos y negativos de lo realizado por el estudiante y del tipo construir aprendizajes, otorgando instancias donde el estudiante pueda reflexionar sobre su propio desempeño y los motivos que lo llevaron a responder correcta o incorrectamente. Por otro lado es posible caracterizar el proceso como del tipo retroactiva, en cuanto a los efectos de las devoluciones sobre aspectos pasados y además como una retroalimentación general, en cuanto a los comentarios basados en aspectos generales del contenido.

En cuanto a la asignatura de Matemáticas y a partir de lo definido en la tipología de Contreras (2014), se concluye en base a las devoluciones orales realizadas por la docente, que estas son más bien del tipo descriptivo a pesar de

que el tipo de pregunta utilizado en el procedimiento evaluativo sea de selección múltiple. En la corrección de los instrumentos la profesora se centra principalmente en los errores cometidos por los estudiantes, dejando de lado, en ocasiones, los aciertos de estos. Las devoluciones realizadas por la docente, del tipo diseñar caminos para aprender, a través de sugerencias y especificaciones de lo que necesita ser mejorado, son parte de un proceso dialógico con el estudiante en el cual se busca que este reflexione y tome decisiones por sí mismo.

Por otro lado, se caracteriza por ser del tipo retroactiva, ya que tiene efecto sobre aspectos pasados, brindando a los estudiantes la oportunidad de rehacer su tarea en el caso de haber cometido un error. También es posible caracterizar algunas devoluciones como proactivas, en cuanto a que busca que los estudiantes mejoren su desempeño en tareas futuras similares. Y finalmente es orientadora, ya que guía al estudiante para que encuentre sus errores y los corrija. Por otro lado, en ocasiones la docente de dicha asignatura realiza comentarios del tipo evaluativos basados en la desaprobación verbal la cual se relaciona a sentimientos generales de desaprobación hacia el estudiante que lo puede humillar, avergonzar e incluso asustar.

A partir de las conclusiones anteriores, basadas en la categorización de las prácticas de retroalimentación oral y escrita efectuadas por las docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, es posible concluir en base a las situaciones de evaluación planteadas por Mauri y Barberá (2007), que ambas docentes realizan una actividad de comunicación basada en la entrega de los instrumentos revisados y con los resultados obtenidos a partir de ellos, sin realizar con dichos instrumentos actividades de aprovechamiento, para así explotar didácticamente los resultados de la evaluación.

De la misma forma y complementando lo anterior, se concluye que en las prácticas de retroalimentación oral realizadas por la docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se realizan actividades basadas mayoritariamente en la

comunicación de aciertos y errores, por lo que el aprovechamiento se evidencia solo en ciertos momentos del proceso. Mientras que en la asignatura de Matemáticas, las instancias de actividades de comunicación se realizan en menor cantidad que en relación a las actividades de aprovechamiento que se brindan.

A partir de todo lo anteriormente expuesto, es posible concluir que si bien las retroalimentaciones escritas efectuadas por las docentes son más bien basadas en la corrección del instrumento sin otorgar a los estudiantes comentarios ni orientaciones que le permitan mejorar su aprendizaje, las devoluciones orales realizadas por las docentes permiten complementar este proceso. De esta manera la integración de las modalidades, propicia una práctica favorecedora para los estudiantes, a pesar de que el proceso no se realice de manera individualizada, sino grupal. Respecto a lo anterior, Sadler (2010), se refiere a que cualquiera sea la modalidad en que se efectúe el proceso de retroalimentación, ésta debe centrarse en promover la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje.

5.1.2. Objetivo específico 2:

- *Conocer las percepciones de los estudiantes de un sexto año básico respecto a las modalidades de devolución de sus profesoras posterior a evaluaciones sumativas en un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región:*

A través del análisis realizado a los comentarios obtenidos por parte de los estudiantes, a través de las entrevistas aplicadas, es posible concluir:

Los estudiantes señalan requerir especificidad en los comentarios escritos y orales, tanto para sus respuestas correctas como incorrectas, ya que los tickets y cruces no les ayudan a optimizar su aprendizaje. Explican que los comentarios referidos a sus aciertos servirían para reforzar sus conocimientos y aplicarlos posteriormente en tareas similares, y los comentarios referidos a sus errores,

servirían para comprender de mejor manera cómo debió ser la respuesta esperada.

Además, la percepción de los alumnos sobre el proceso de retroalimentación contempla exclusivamente la corrección oral que realizan con la docente, ya que la escasa retroalimentación escrita solo presenta tickets y cruces, situación que no entrega información para corregir sus errores. Lo anterior se relaciona a la investigación realizada por Hargreaves (2013), donde los niños dijeron que su aprendizaje se benefició cuando la retroalimentación del profesor incluyó detalles importantes, pero no excesivos. En cuanto a la especificidad de los comentarios uno de los estudiantes sometidos a la investigación explicó: “Creo que es mejor que me diga que estoy bien en detalle y descripción, entonces sé que soy bueno en eso, y tengo que mantener eso. Pero sólo poner excelente, en realidad no ayuda”.

Por otra parte, un alumno explica que en Lenguaje y Comunicación no se realizan comentarios específicos respecto de las tareas llevadas a cabo en el procedimiento evaluativo sumativo, posiblemente porque la retroalimentación se lleva a cabo en mayor medida durante las actividades de tipo formativas. Siendo esto efectivo, se puede relacionar a los argumentos de Camilloni (2004) en Anijovich (2010), quien define la evaluación formativa como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo, a lo cual, detalla Popham (2013) que puede ser utilizada bien por los profesores para ajustar sus procesos de enseñanza en curso, o bien, por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. Es decir, que existiendo un trabajo formativo bien retroalimentado, la evaluación sumativa no debería suceder como un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Relacionado a lo anterior, la mayoría de los alumnos prefiere que sean las docentes quienes entreguen información específica y detallada acerca de sus aciertos y errores, indicando que los visualizan más rápidamente y confían en

dicha información pues es la docente quien posee dominio sobre el contenido. Sólo en los rangos intermedio y destacado surgieron algunas preferencias por la reflexión a través del diálogo con la docente y reflexión individual, tal matiz se puede atribuir a la capacidad cognitiva de este grupo de estudiantes, y su percepción del aprendizaje basado en la metacognición. Esta proporción puede ir cambiando a lo largo del tiempo, mientras la retroalimentación ofrecida sea de tipo descriptiva para desarrollar la autonomía y autorregulación de los estudiantes, apoyándose en los estudios de Chickering & Gamson (1987) en Gibbs & Simpson (2009) donde estudiantes de nivel superior, en su mayoría indican requerir información útil y valiosa por parte del docente que permita generar un cambio en la brecha a través de intercambios dialógicos que favorezcan la metacognición.

En cuanto a los comentarios que realizan las docentes dirigidos al ego de los estudiantes, éstos perciben, en ambas asignaturas, que los comentarios de aprobación verbal y no verbal sólo los hacen sentir bien y no los ayuda a mejorar en tareas futuras. En el caso de Lenguaje y Comunicación, señalan que se felicita a quienes obtienen notas destacadas para su rendimiento general, pero muchos de ellos sienten una segregación en la entrega de elogios, explicando que algunos compañeros reciben mayor cantidad de comentarios de este tipo, sin razón aparente. Es decir, se debe cautelar el uso y cantidad de alabanzas o elogios al momento de retroalimentar, y no perder el foco de este proceso como una mejora en el aprendizaje. En la tipología de Contreras (2014) se define este tipo de retroalimentación como un refuerzo evaluativo positivo de corte tradicional, dirigido al ego. Es descrito como la expresión de aprobación por parte del profesor hacia el trabajo de los alumnos. Se trata de una retroalimentación general no específica que se usa para motivar. A lo anterior, Pajares & Graham (1998) dan un ejemplo concreto sobre la percepción de un grupo de estudiantes de educación secundaria respecto al tipo de retroalimentación que prefieren recibir de sus maestros frente a la elaboración de un poema. Los estudiantes prefieren crítica honesta y

comentarios constructivos que ofrezcan orientación en lugar de alabanza vacía y palabras de aliento.

Por otra parte, los alumnos no perciben comentarios de desaprobación verbal y no verbal por parte de las docentes, lo que se considera algo positivo para la retroalimentación, puesto que al haberlo, podría ser motivo para alejar al alumno del proceso de aprendizaje, pudiendo implicar efectos como desmotivación y frustración. Contreras (2014) describe este tipo de retroalimentación como un tipo evaluativo, dirigido al ego y relacionado a sentimientos generales de desaprobación por parte del profesor al alumno, que lo pueden avergonzar, humillar o asustar.

Una excepción de lo anterior, es el caso de una alumna que percibe una cierta injusticia por parte de las docentes en ambas asignaturas, pues le molesta que cuando la mayoría de los alumnos ha obtenido bajos resultados en algún procedimiento evaluativo, las docentes generalicen e incluyan a todo el curso en su molestia por la falta de estudio que pudieron tener los alumnos al momento de realizar la prueba, a lo que la alumna señala que a ella siempre le va bien, por lo que debería estar al margen de los comentarios de desaprobación verbal que entregan las docentes al curso en general, provocando en ella sentimientos de pena y frustración, ya que no se valora ni reconoce su esfuerzo.

Otro aspecto a mencionar, es que ningún alumno percibió una retroalimentación con destinatario individual, a pesar de que la retroalimentación escrita está dirigida a cada estudiante según sus errores y aciertos en la prueba. Esto debido a que la simple entrega de tickets y cruces otorgada por las docentes no promueve la metacognición, autonomía y autorregulación de sus alumnos, metas esenciales de la educación actual, según afirma Sadler (2010). Esta idea se relaciona con un estudio realizado por Evans (2013) y Jonsson (2013) en Contreras (2014), donde los estudiantes señalaron preferir una retroalimentación individualizada y personalizada, debido a que favorece su efectividad a través de

la entrega de información de acuerdo a las propias fortalezas y debilidades de cada alumno. Por lo tanto, la retroalimentación ofrecida por ambas docentes, no entrega información de calidad en cuanto a los errores individuales de los alumnos, y respecto a los aciertos individuales de éstos es casi nula.

En cuanto a la utilidad que los alumnos atribuyen al proceso de retroalimentación, un grupo de alumnos percibe que en ocasiones los comentarios recibidos de forma oral por sus docentes les han sido útiles pero sólo para mejorar habilidades generales, por ejemplo, leer nuevamente una pregunta o indicación o revisar sus respuestas más de una vez. En la tipología de Contreras (2014), se caracteriza esta práctica como de tipo general, donde la retroalimentación apunta sólo a aspectos generales ya sea del contenido de la prueba o más transversales.

Por otro lado, se observa una contradicción por parte de los mismos alumnos respecto a la percepción que tienen éstos sobre la retroalimentación que realizan sus docentes, pues hay algunos de ellos, pertenecientes a los rangos intermedio y alto, que consideran que las profesoras de ambas asignaturas sí retroalimentan los aciertos de forma oral, a diferencia del rango más bajo que afirma lo contrario. Se atribuye lo anterior a que la mayor cantidad de errores se centra en el rango bajo, por lo cual, muchos de estos errores son respuestas correctas para los rangos superiores.

En cuanto a la influencia de la calificación en el proceso de retroalimentación, los alumnos perciben que sí es importante considerar los comentarios ofrecidos por las docentes cuando han obtenido altas calificaciones, pero que es aún más importante cuando han obtenido bajas calificaciones, debido a la concepción de aprendizaje basado en la calificación. Respecto a lo anterior, Contreras (2014) destaca que aunque exista la presencia de una calificación en el proceso evaluativo, acompañada de cruces, vistos o símbolos que señalan algún tipo de retroalimentación, constituye en sí una entrega de información muy limitada

para el estudiante, pues éste tendrá poca posibilidad de mejorar, especialmente si la calificación es deficiente, pues esto podría causar desmotivación.

La mayoría de los alumnos conciben la retroalimentación como una corrección de errores, y la consideran útil exclusivamente para optar a mejores calificaciones, atribuyendo estas calificaciones a la medida cuantificable de su aprendizaje. Esta percepción se relaciona con lo expuesto por Peterson & Irving (2007) quienes basados en un estudio, afirman que los estudiantes secundarios consideran más la retroalimentación cuando ésta es acompañada de una calificación. Lo anterior, se fundamenta en la relación existente entre el logro alcanzado por el estudiante y su ego, donde frente a una calificación, este último considerará su valor como la medida de su aprendizaje.

Los alumnos perciben la retroalimentación como un proceso enfocado principalmente a la corrección de errores, lo que coincide con una concepción más bien reduccionista sobre retroalimentación. En cuanto a lo anterior, Kulhavy (1977) en Sadler (2010) se refiere a la retroalimentación como cualquier tipo de procedimiento que comunique a un estudiante si la respuesta a una pregunta es correcta o incorrecta. En matemáticas se retroalimentan exclusivamente los errores cometidos, suscitando una mirada retroactiva del aprendizaje, pero al mismo tiempo, se realizan actividades de aprovechamiento a través del aprendizaje basado en el error, que sugiere una mirada proactiva del aprendizaje. En cambio, en Lenguaje y Comunicación se consideran los errores y también aciertos de los estudiantes, pero sólo describiendo esos aciertos y desaciertos del trabajo realizado sin explicar causas o proponer mejoras, es decir, una retroalimentación de tipo correctiva, basándose en la tipología de Contreras (2014), utilizada para fines de este estudio.

Las percepciones de los estudiantes ponen de manifiesto algunas necesidades sobre las prácticas de retroalimentación impartidas por las docentes,

en cuanto a requerir más calidad en los comentarios escritos y orales, y que ofrezcan información individualizada más específica sobre sus errores y aciertos.

5.1.3 Objetivo General:

- *Establecer relaciones entre las prácticas de retroalimentación que realizan las docentes de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas con las percepciones de sus estudiantes respecto a dichas prácticas en un sexto básico de un establecimiento particular subvencionado de la Quinta región.*

La retroalimentación escrita realizada por ambas docentes se caracteriza como evaluativa y correctiva, ya que no ofrece comentarios detallados respecto a los aciertos y errores de los estudiantes, sino sólo se reduce a la entrega de tickets y cruces sin orientar el aprendizaje de los estudiantes para lograr desarrollar la metacognición, la autonomía y la autorregulación, metas esenciales de la retroalimentación. Los estudiantes a su vez perciben que la simple entrega de los símbolos anteriormente mencionados no les son útiles para avanzar en su aprendizaje, agregando además requerir de comentarios escritos específicos que le ayuden a reforzar sus conocimientos y comprender sus errores.

A pesar de que las docentes realizan retroalimentación escrita, ésta no es considerada por los estudiantes como parte de dicho proceso, pues los símbolos y los comentarios que entrega la docente en los instrumentos evaluativos corregidos no orientan el trabajo del alumno ni promueve posibles mejoras.

Se deduce que la retroalimentación escrita que ofrecen las docentes tiene como única intención comunicar los resultados obtenidos por los estudiantes, y a su vez éstos la consideran como tal, es decir, que a través de dicha modalidad no obtendrán un aprovechamiento de sus resultados sino solo conocerlos. Por tanto, los estudiante solamente consideran la práctica oral y grupal como una instancia

para realizar un intercambio dialógico con la docente respecto a los resultados obtenidos en el instrumento evaluativo.

Además de esta retroalimentación escrita, las docentes de ambas asignaturas generan instancias de diálogo para realizar retroalimentación oral. En el caso de Matemáticas, la docente sólo se enfoca en la corrección de errores, lo cual es transmitido a los estudiantes provocando que éstos perciban dicha modalidad de retroalimentación como la simple corrección de sus errores, considerándola útil exclusivamente para mejorar en tareas futuras y de este modo, optar a mejores calificaciones. En cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la docente sí considera los aciertos de los estudiantes, pero aun así éstos continúan percibiendo la retroalimentación como la simple corrección de errores. Lo anterior se debe principalmente a la poca profundización que se realiza respecto a los aciertos alcanzados por los estudiantes.

Referido al tipo de comentario oral que entrega la docente de Matemática a los estudiantes, éstos son específicos pero basados solamente en los errores, los cuales son utilizados por los estudiantes para orientarse y posteriormente corregir el error. En cuanto a esto, los alumnos también señalan requerir especificidad acerca de sus aciertos en los procedimientos evaluativos, ya que esto permitiría reforzar sus conocimientos y estrategias para utilizarlos en tareas futuras similares. Por otro lado, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación sí se consideran los aciertos de los estudiantes, pero la especificidad de los comentarios depende del tipo de pregunta que se está retroalimentando. A lo anterior, los alumnos manifiestan que si la docente otorgara una mayor cantidad de este tipo de comentarios, los utilizarían para reforzar sus conocimientos y comprender de mejor manera sus errores.

Si bien, la práctica de retroalimentación oral otorgada por la docente de Matemáticas se caracteriza mayoritariamente por ser de tipo descriptiva, también realiza comentarios de tipo evaluativos referidos a aprobaciones y

desaprobaciones. En cuanto a los de primer tipo, los alumnos solo los perciben como un estímulo en su motivación más que un apoyo a la mejora de su aprendizaje. Referido a los del segundo tipo, los estudiantes no los perciben como tal, a pesar de ser efectuados en sus prácticas de retroalimentación.

En el caso de la docente de Lenguaje y Comunicación su práctica de retroalimentación oral se caracteriza por ser tanto de tipo evaluativa como descriptiva, lo cual está sujeto al tipo de pregunta que se revisa, realizando comentarios de tipo aprobatorios, desaprobatorios y dirigidos al trabajo del estudiante. En cuanto a la percepción que los alumnos tienen sobre estos comentarios, indican que los de tipo desaprobatorios no se presentan de forma reiterada y los estudiantes no los perciben como tal, los de tipo aprobatorios provocan motivación en ellos, y los dirigidos al trabajo les permite mejorar en tareas futuras para así obtener mejores calificaciones.

En cuanto a la utilidad que le otorgan los estudiantes a los comentarios realizados por ambas docentes, estos señalan que les han permitido mejorar habilidades generales del trabajo y de su conducta.

Respecto al fin último que persigue la retroalimentación, es la profesora de Matemáticas quien propicia mayores instancias de aprovechamiento en la cual el estudiante reflexiona sobre los procesos que realiza para desarrollar de esta manera la metacognición. Por otro lado, la docente de Lenguaje y Comunicación también genera dichas instancias pero en menor medida. A partir de los comentarios entregados por las docentes de ambas asignaturas, los alumnos prefieren que sean ellas quienes entreguen la información necesaria para orientarlos en cuanto a sus aciertos y errores y de esta manera obtener mejoras en su aprendizaje. Referido a lo anterior hay alumnos que discrepan con dicha percepción al señalar que prefieren ser ellos mismos quienes reflexionen en cuanto a sus aciertos y errores, lo que les permitirá generar nuevas estrategias que vayan en pro del mejoramiento de su aprendizaje.

A pesar de lo planteado en el sustento teórico de la presente investigación en cuanto a la mayor efectividad de la retroalimentación cuando esta se efectúa de manera oral e individual, las docentes realizar un proceso de retroalimentación de modalidad oral y grupal. Esta forma en que las docentes deciden enfrentar el proceso, puede deberse al poco tiempo con que estas cuentan para efectuar la retroalimentación, además del gran número de estudiantes del curso. Respecto a lo anterior, los resultados de una investigación realizada por Knight (2003) revelaron que hubo casos en que profesores indicaron sentir una falta de tiempo, dificultando su habilidad para tener interacciones individuales y de calidad con los estudiantes por un periodo prolongado de tiempo. Los resultados de esta investigación también se pueden relacionar a la carencia de comentarios escritos específicos y detallados que permitan orientar el trabajo del estudiante.

En cuanto a las posibles debilidades que puedan evidenciarse en el trabajo realizado por las docentes para llevar a cabo el proceso de retroalimentación, podemos señalar que no es una problemática que se evidencie solo en las docentes observadas, sino que es una carencia presente y general de la profesión docente que puede atribuirse a la falta de tiempo, además de una débil preparación para diseñar situaciones de evaluación, y por ende de retroalimentación. Respecto a lo anterior, Stiggins (1998) en Remesal (2011), expone que los profesores pueden utilizar cerca del 40% de su tiempo en actividades relacionadas con la evaluación, sin embargo, los profesores no son capacitados ni preparados para enfrentar esta exigente tarea. De este modo es posible concluir que aunque las docentes tengan las intenciones de llevar a cabo el proceso de una manera eficaz y eficiente, existen otros factores que dificultan el proceso.

5.2. Limitaciones y proyecciones de la investigación

5.2.1. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones presentadas para este estudio, está el tiempo disponible para el desarrollo de la investigación, debido a la carga académica de las investigadoras y la implementación de sus prácticas profesionales durante este proceso, lo que en ocasiones provocó dificultad para coordinar horarios.

Otra limitación importante es la escasa información respecto al proceso de retroalimentación en Chile, por lo que fue necesario consultar bibliografía de otros países, incluso traducir varios textos en inglés.

El proceso de observación solo contempló dos visitas en aula por asignatura, debido al tiempo disponible para la investigación, en consecuencia, se obtuvo información de cuatro situaciones aisladas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, ignorando el proceso dialógico llevado a cabo durante el transcurso anterior y posterior a estas observaciones. A lo anterior se agrega que se observaron exclusivamente procedimientos evaluativos sumativos, lo que aleja a la retroalimentación del rol formativo de la evaluación.

Si bien la metodología utilizada se puede replicar, los resultados surgen exclusivamente a partir de esta realidad en particular, por lo que no es posible generalizar conclusiones, siendo necesarias muchas más investigaciones para profundizar el conocimiento teórico sobre retroalimentación.

Y por último, surgieron algunas dificultades al momento de analizar las entrevistas realizadas a los estudiantes del curso, debido a que se hallaron contradicciones en algunas de sus respuestas, siendo necesario prevalecer la opinión de la mayoría de los alumnos y contextualizar sus respuestas a la realidad observada.

5.2.2. Proyecciones

Se espera que el presente trabajo investigativo sea un aporte para la literatura educativa chilena, y sea posible replicar la metodología utilizada en investigación de otras realidades, ya sea para diferentes asignaturas, otros cursos, establecimientos, ciudades, etc.

La principal proyección de esta tesis es contribuir en la mejora de las prácticas de retroalimentación docente a partir de las conclusiones elaboradas, destacando que en este estudio fue posible observar una complementación de las modalidades oral y escrita realizadas por las docentes en estudio para retroalimentar las pruebas escritas de los alumnos, siendo que la teoría prioriza el intercambio dialógico, es decir, el contexto debe guiar el quehacer pedagógico y es el docente quien adecúa su práctica para hacerla más significativa.

Asimismo, se espera que las docentes participantes de la investigación consideren los resultados del presente trabajo para retroalimentar su propia práctica, reafirmando los aspectos positivos y beneficiosos para los alumnos, al mismo tiempo de mejorar aspectos y necesidades que surgieron de los propios educandos.

Finalmente, este proceso debe proyectar en cada una de las investigadoras aprendizajes significativos para su formación profesional y futura y pronta práctica pedagógica.

Bibliografía

BIBLIOGRAFIA

1. Agius, N. & Wilkinson, A. (2013). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review.
2. Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*, 129-146. Buenos Aires: Paidós.
3. Blair, A. & McGinty, S. (2013). Feedback-dialogues: exploring the student perspective, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:4, 466-476.
4. Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
5. Cisternas, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. (N° 9). Chillán, Chile: Universidad del Bío- Bío, Departamento de ciencias de la educación.
6. Clarke, S. (2000). Gillingham Partnership. Formative Assessment Project. Interim Report: oral feedback and marking against learning intentions. Institute of education, University of London.
7. Contreras, G. (2014) La retroalimentación en educación superior. Conceptos, principios y estrategias para la práctica. En J. Garrido, A. Arenas, y D. Contreras (comp.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*, 161- 175. Valparaíso: Salesianos S.A.
8. Corbetta, P. (2007). La entrevista cualitativa. En P. Corbetta, *Metodología y técnicas de investigación social* (344- 361). España: Mc Graw-Hill.

9. Cortez, M., Figueroa, C., Torres, M. y Vergara, N. (2011). *Estudio de caso: La retroalimentación en una escuela básica de la provincia de Valparaíso: Concepciones de estudiantes, directora y jefe de UTP*. Tesis de pregrado, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
10. Elwood, J. & Bode, J. (2014) Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan. *System*, 14, 333-343.
11. Farías, L., Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4, 1-14.
12. Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* (Ficha N° 7). Barcelona, España: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l' Educació.
13. Fernandez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* (Inf. Téc. N° 3). Barcelona, España: universitat de Barcelona.
14. Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación Continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
15. Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: reconceptualising Assessment for Learning. *Oxford Review of Education*, 39:2, 229-246.
16. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw – Hill.
17. Huerta, C. (2003). *Diccionario de las ciencias de la educación de la educación* (1° ed.). Puebla: GIL Editores.
18. Knight, N. (2003). Teacher feedback to students in numeracy lessons: are students getting good value?. *Elsevier*, 3, 40-45.

19. Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
20. Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI, vol. 9 N° 1*, 123-146.
21. Mauri, T. & Barberá, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y aprendizaje, 30* (4), 483-497.
22. Mejías, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1*, 47 - 60.
23. Okuda, M., Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*, 118-124.
24. Ozonas, L y Pérez, A. (s.f.). *La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Cumanhue, Centro interdisciplinario de estudio de género.
25. Pérez, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Capítulo II Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
26. Peterson, E. & Irving, E. (2007). *Secondary school students' conceptions of assessment and feedback*. Auckland, New Zealand: The University of Auckland, Department of Psychology.
27. Popham, W. (2013). La evaluación formativa: qué, cómo y cuándo. Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa, 11-26. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

28. Prieto, M. (s.f.). Capítulo III Etapas de una Investigación Cualitativa. En M. Prieto, *La Investigación en el Aula: ¿Una tarea posible?* (13 - 24). Universidad Católica de Valparaíso, Ministerio de Educación, Proyectos de fortalecimiento de la formación inicial de docentes.
29. Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM
30. Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conception of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27, 472-482.
31. Retna, K. & Cavana, R. (s.f.). *Preliminary analysis of students' perceptions of feedback in a New Zealand University*. Wellington, New Zealand: University of New Zealand.
32. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Introducción a la investigación cualitativa. En G. Rodríguez, *Metodología de la investigación cualitativa* (1 – 35). Ganada: Ediciones Aljibe.
33. Sadler, D. (1989). Formative assessment and Instructional design models. *Instructional science*, 18, 119-114.
34. Sadler, D. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 535 – 550.
35. Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Scielo*, 13, 1 – 65.
36. Sánchez, M. y Revuelta F. (2005). *El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual*. *Enseñanza*, 23, 367-386.

37. Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to Young children informative assessment: a tipology. *British educational journal*, 22 (4), 389-404.
38. Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis S.A.
39. Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. 23-64. Barcelona: Gedisa.

Anexos

Pauta de revisión de documentos

Objetivo: Recoger información acerca de las estrategias de retroalimentación escrita que utilizan las profesoras de las asignaturas de Matemática Lenguaje y Comunicación, en procedimientos evaluativos calificados escritos.

Contextualización

Rango de nota del alumno(a)	
Fecha aplicación del procedimiento evaluativo	
Fecha retroalimentación del procedimiento evaluativo	

Criterio	SI	NO	Observación
Corrige utilizando símbolos de aprobación (caritas felices, stickers, estrellas, tickets, etc.).			
Corrige utilizando símbolos de desaprobación (caritas tristes, cruces, etc.).			
Entrega elogios o comentarios aprobatorios que apuntan al ego del estudiante (muy bien, eres una buena niña).			
Realiza comentarios negativos o desaprobatorios que apuntan el ego del estudiante (estoy desilusionado de ti, eres muy flojo).			

<p>Escribe comentarios que le permiten al estudiante identificar sus errores por sí mismo (Vuelve a leer el enunciado).</p>			
<p>Enfatiza errores (subraya, encierra, pone signos de interrogación y/o exclamación).</p>			
<p>Realiza comentarios que permiten al estudiante identificar lo que hizo correcto y por qué (bien el poema, existen rimas, igual número de sílabas en los versos, etc.).</p>			
<p>Realiza comentarios que especifican lo que necesita ser corregido y/o mejorado (debes repasar las tablas de multiplicar para poder dividir correctamente).</p>			
<p>El comentario es legible (escribe con letra clara y ordenada).</p>			
<p>La redacción del comentario es clara y comprensible.</p>			
<p>El comentario o símbolo está conectado espacialmente con la respuesta del alumno.</p>			

Pauta de Observación Docente

- **Objetivo:** Recoger información respecto a las prácticas de retroalimentación que realizan los docentes posteriores a una evaluación calificada, correspondiente a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemática en un 6° año básico.

Datos Generales:

Asignatura	
Fecha aplicación del procedimiento de evaluación	
Fecha entrega del procedimiento de evaluación	
Hora inicio	
Hora término	

Antecedentes previos (Hora de llegada del docente, ubicación de los alumnos, descripción del contexto en general).

SITUACIÓN DE EVALUACIÓN: Conjunto de actividades que profesores y alumnos desarrollan con la finalidad de evaluar los resultados del aprendizaje.	
ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN: Dirigida a devolver y comunicar a los alumnos los resultados de su aprendizaje obtenidos en las tareas de evaluación.	
Especificación	Observaciones
Modalidad (oral/escrita)	
Destinatario (individual/grupal)	
Tipo de comentario (Dirigidos a la persona del alumno, al contenido y/o aspectos formales, entre otros).	

ACTIVIDADES DE APROVECHAMIENTO: Dirigida a explotar didácticamente los resultados de la evaluación (errores y aciertos) en el marco de nuevas tareas.	
Especificación	Observaciones
Modalidad (oral/escrita)	
Destinatario (individual/grupal)	
Instancias para corregir errores (rehacer una tarea, analizar las estrategias de resolución)	

Entrevista a Estudiante

Objetivo: Recoger información acerca cómo perciben los estudiantes de un sexto año básico las prácticas de retroalimentación que realizan sus profesores de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, posterior a la devolución de procedimientos de evaluación calificados.

Contextualización

Rango de nota del alumno(a)	
Hora de inicio de la entrevista	
Hora de término de la entrevista	
Lugar donde se aplica la entrevista (descripción)	
Fecha de aplicación	
<ul style="list-style-type: none">• Cada alumno tendrá a su disposición la prueba escrita corregida.	

Introducción a los estudiantes

A través de esta entrevista queremos conocer lo que sientes y piensas acerca de lo que hace y/o dice tu profesor luego de que te entrega la evaluación corregida.

Esta entrevista es anónima, lo que quiere decir que no utilizaremos tu nombre para la investigación, sino solo lo que tú puedas contarnos en relación a unas preguntas muy sencillas que hemos preparado para ti.

1. ¿Qué hace tu profesora de _____ luego de que te entrega corregida una actividad/prueba/trabajo...?
2. ¿ De qué manera tu profesora de _____ te comunica los errores que cometiste en una actividad/prueba/trabajo? (por ejemplo oral/escrita, individual/grupal)
3. Cuando has tenido una buena calificación ¿Qué hace o te dice tu profesor(a)?
4. Cuando has tenido una baja calificación ¿qué hace o te dice tu profesor(a)?
5. En cuanto a tus respuestas correctas tu profesora de _____ ¿te dice y/o explica porque están bien?
6. En cuanto a tus respuestas incorrectas tu profesora de _____ ¿Te dice y/ o explica por qué están malas?
7. ¿Te has sentido ofendido por algún comentario, ya sea oral o escrito, que tu profesora de _____ te ha realizado luego de entregada una actividad/prueba/trabajo/....Calificada?
8. ¿Tu profesora de _____ te realiza comentarios escritos en una actividad/prueba/trabajo/.....? Si la respuesta es sí, se continúa con la siguiente pregunta.
 - 8.1 ¿Entiendes o te queda claro lo que quieren decir dichos comentarios? Si la respuesta es no, se realiza la siguiente pregunta ¿Por qué?

9. Los comentarios que tu profesora de _____ realiza en forma oral o escrita luego de entregada una actividad/prueba/trabajo/..... calificada ¿Te han permitido mejorar en tareas futuras similares? ¿de qué manera?

10. Luego de entregada una actividad/prueba/trabajo/..... corregida ¿tu profesora de _____ te permite corregir los errores? Si la respuesta es sí, se continúa con la siguiente pregunta

10.1 ¿De qué manera?

10.2 A través de dicha corrección, ¿la profesora de _____ te permite mejorar tu calificación?

11. ¿Crees que es importante que tu profesora detalle en que te equivocaste o qué hiciste bien? ¿Por qué?

12. Frente a una buena calificación ¿tomas en cuenta los comentarios de tu profesor(a)? ¿Por qué?

13. Frente a una mala calificación ¿tomas en cuenta los comentarios de tu profesor(a)? ¿Por qué?

14. ¿Cuándo aprendes más, cuando tu profesora de _____ te comunica tus errores y/o aciertos de la prueba de forma oral o escrita o cuando te das cuenta solo de tus errores y aciertos?