



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Una mirada a las prácticas evaluativas de retroalimentación oral realizada por profesoras de quinto año básico desde la perspectiva de género

Magíster en educación con mención evaluación de aprendizajes

Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación mención Evaluación Educacional

Profesor guía:
Andrés Marió Casanova
Estudiante:
Belén Soledad Ovalle Valdivia

Santiago de Chile

Agosto, 2021

2021, Belén Soledad Ovalle Valdivia

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autora.

“Es necesario que un fuerte soplo de vida, de humanidad, pase arrasando todo y renueve los métodos de enseñanza”

Gabriela Mistral

AGRADECIMIENTOS

A mi profesor guía, Andrés Marió, que mostró en todo momento paciencia y sabiduría.

*

A madre, por protegerme y darme el valor de la confianza.

*

A padre, que guía mis ojos hacia lo esencial y me abraza con su gesto.

*

A Fran, refugio y paz.

*

A Alejandra, amiga y madre.

*

A las mujeres que me han impulsado, fuego y resistencia.

CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 Presentación del problema	13
1.2 Delimitación del problema.....	21
1.3 Justificación	25
1.4 Objetivos.....	28
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	29
2.1 Chile en la actualidad: Desafíos de la educación a distancia.....	29
2.1.1 Educación a distancia	30
2.1.2 Salud mental de profesoras y profesores.....	32
2.1.3 Convivencia escolar	33
2.2 Evaluación para el aprendizaje	35
2.2.1 La evaluación centrada en el aprendizaje.....	36
2.2.2 Tipología de la evaluación	40
2.2.3 Decreto N°67: enfoque en la evaluación formativa	41
2.3 Retroalimentación.....	43
2.3.1 La retroalimentación: conceptualización	44
2.3.2 La retroalimentación efectiva y del error	45
2.3.3 Modelos de retroalimentación.....	46
2.4 Perspectiva de género en la Educación.....	50
2.4.1 Oportunidades para todos y todas	50
2.4.2 Sesgos de género en la Educación.....	52
2.4.3 Taxonomía desde la Perspectiva de Género.....	55
2.5 Síntesis del Marco Referencial	58
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	60
3.1 Paradigma	60
3.2 Alcance de la investigación	62
3.3 Diseño de investigación	63
3.4 Contexto.....	65

3.5 Participantes	67
3.6 Instrumentos de investigación	70
3.6.1 Observación no participante.....	71
3.6.2 Grupo focal.....	72
3.6.3 Entrevista semiestructurada.....	74
3.7 Análisis	77
3.8 Fiabilidad y validez.....	82
3.9 Aspectos éticos de la investigación.....	83
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO	84
4.1 Análisis descriptivo.....	84
4.1.1 Primera categoría: Educación a distancia.....	84
4.1.2 Segunda categoría: Convivencia escolar.....	95
4.1.3 Tercera categoría: Retroalimentación	104
4.1.4 Cuarta categoría: Perspectiva de género	121
4.2 Análisis interpretativo.....	137
4.2.1 Análisis interpretativo de la categoría Educación a distancia	137
4.2.2 Análisis interpretativo de la categoría convivencia escolar	147
4.2.3 Análisis interpretativo de la categoría retroalimentación.....	159
4.2.4 Análisis interpretativo de la categoría perspectiva de género	178
5. CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES	192
5.1 Hallazgos	192
5.2 Otros hallazgos	197
5.3 Limitaciones.....	198
5.4 Proyecciones	199
5.5 Discusión	200
BIBLIOGRAFÍA	206

ANEXOS

Anexo n°1: Consentimiento informado de la institución.....	1
Anexo n°2: Consentimiento informado de las sujetas de estudio.....	3
Anexo n°3: Transcripción de observación de clases.....	9
Anexo n°4: Protocolo y transcripción de grupo focal.....	23
Anexo n°5: Protocolo y transcripción de entrevistas semiestructuras.....	42
Anexo n°6: Validación de instrumentos.....	77
Anexo n°7: Tabla de categorización observación directa.....	82
Anexo n°8: Tabla de categorización grupo focal.....	83
Anexo n°9: Tabla de categorización observación de clases y grupo focal.....	85
Anexo n°10: Tabla de categorización entrevistas semiestructuradas.....	87
Anexo n°11: Propuesta de acción.....	90

TABLAS

Tabla 1: Diez principios de la evaluación para el aprendizaje	38
Tabla 2: Tipología de Hattie y Timperley	47
Tabla 3: Tipología de Tunstall y Gips	48
Tabla 4. Indicadores para detectar sesgos de género	54
Tabla 5. Cinco axiomas del paradigma interpretativo	60
Tabla 6. Fases del estudio de caso	64
Tabla 7. Fortalezas, debilidades y desafíos en el área académica	66
Tabla 8 . Participantes	68
Tabla 9. Tabla de operacionalización	70
Tabla 10. Pasos para la realización de un grupo focal.....	73
Tabla 11. Clases de preguntas en entrevistas en general	76

ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Modelo teórico que identifica el sexismo y la Discriminación de género en interacciones pedagógicas por Azúa y Farías (2017)	56
---	----

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio de casos múltiple que devela las prácticas pedagógicas de retroalimentación oral con una mirada desde la perspectiva de género de profesoras de distintas asignaturas de quinto año básico en un colegio particular subvencionado. La recolección de datos se realizó por medio de observaciones no participantes, grupo focal y entrevistas semiestructuradas aplicadas durante el periodo académico 2020.

Los temas principales trabajados en el marco referencial se vinculan a la evaluación para el aprendizaje que tiene como foco la retroalimentación, así como también una visión desde la perspectiva de género en dicha práctica pedagógica.

En lo metodológico, esta investigación es de carácter cualitativa, corresponde a un paradigma interpretativo con un enfoque exploratorio-descriptivo. La información recogida se trabaja con análisis de contenido.

Los principales hallazgos del estudio evidencian la utilización predominante de la retroalimentación centrada en la tarea y aquella que describe y especifica los logros que hay que mejorar. Por otro lado, la utilización de sesgos de género en estas prácticas docentes, así como la promoción de espacios de reflexión sobre la igualdad de género en la escuela son relevantes en la formación de aprendizajes en el estudiantado.

Palabras claves: Prácticas de evaluación, retroalimentación oral, perspectiva de género.

ABSTRACT

This research presents a multiple case study that reveals the pedagogical practices of oral feedback with a view from the gender perspective of teachers of different fifth grade in elementary in a partial state subsidy school.

Data collection was carried out through non-participant observations, focus group and semi-structured interviews applied during the 2020 academic period.

The main topics worked in the framework of reference are linked to evaluation for learning that focuses feedback, as well as a vision from the gender perspective in pedagogical practice mentioned.

Methodologically, this research is qualitative in nature, it corresponds to an interpretive paradigm with an exploratory-descriptive approach. The information collected is worked with content analysis.

The main findings of the study present the predominant use of feedback focused on the task and that which describes and specifies the achievements that need to be improved. On the other hand, the use of gender prejudices in these teaching practices, as well as the promotion of moments for reflection on gender equality in school are relevant in the formation of learning in the student body.

Keywords: Practices of evaluation, oral feedback, gender perspective.

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile ha sufrido transformaciones importantes debido a dos situaciones particulares. La primera es la crisis sanitaria mundial que se ha influido en las maneras que se han desarrollado las clases y que ha hecho replantear las formas de comunicación que tienen profesores y profesoras con sus estudiantes y, por ende, las interacciones pedagógicas que se promueven en el cotidiano escolar. La segunda se relaciona a la manera en que las prácticas evaluativas han tomado sentido desde una visión formativa, centrada en el aprendizaje de los y las estudiantes a través de las Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar (2019) propuesto por el Ministerio de Educación (en adelante Mineduc).

Lo mencionado anteriormente conlleva a replantear el propósito de la evaluación y convertirla en una cualidad que fortalece la enseñanza y los aprendizajes de los y las estudiantes. Es por esta razón que la retroalimentación se reconoce como “parte fundamental de cada proceso evaluativo” (Mineduc, 2019: pág.7), siempre y cuando asegure al estudiantado información importante sobre su proceso de aprendizaje, de manera que sea una ayuda para alcanzar los objetivos evaluados y, a su vez, la información obtenida sea efectiva para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de las y los profesores.

Sin embargo, hacer una revisión integral de las prácticas de retroalimentación, basándose en la experiencia del estudiantado, requiere el compromiso de este estudio de incorporar la perspectiva de género y como esta debe ser un indicador permanente de las interacciones que se dan en la trayectoria escolar. Como menciona el Mineduc (2017) la aspiración a la igualdad de género es un atributo de la calidad” (pág. 2), de manera que la construcción de aprendizajes y la igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes es fundamental.

En la presente investigación se presenta un estudio de caso múltiple que tiene por objetivo develar las prácticas de retroalimentación oral llevadas a cabo por profesoras de estudiantes de 5° básico desde la perspectiva de género en un colegio particular subvencionado de Santiago. De manera particular, se busca describir los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras, distinguir la manera en que estos permiten el

desarrollo de aprendizajes significativos, identificar sesgos de género utilizados por las docentes y mostrar la percepción de las sujetas de estudio con relación a la retroalimentación como una práctica evaluativa desde la perspectiva de género.

Para analizar e interpretar la información recolectada se utilizaron fundamentos de la evaluación para el aprendizaje, así como también se considera la retroalimentación como una estrategia clave para que este tipo de evaluación se lleve a cabo, en este sentido, esta práctica pedagógica debe responder a los criterios de efectividad, ya sea a través del foco centrado en la naturaleza cognitiva de la tarea (Hattie & Timperley, 2007), como a través de los procesos metacognitivos asociados (Tunstall & Gipps, 1989), relacionado a las políticas nacionales educacionales que se refieren a este tipo de práctica como fundamental para la adquisición de aprendizajes.

Respecto a los tipos de retroalimentación y la importancia que tienen en los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes, el estudio presenta una mirada desde la perspectiva de género, en cuanto se vinculan esta práctica pedagógica a los posibles sesgos y discriminaciones según género que se evidencian en las interacciones pedagógicas, de manera que influyen en las oportunidades de aprendizajes otorgadas y contribución hacia la igualdad en el aula de clases.

El proceso de investigación se enmarca en un paradigma interpretativo que tiene el propósito de comprender a las sujetas inmersas en su realidad. Por otro lado, el diseño metodológico responde a un estudio de casos múltiple, ya que se vinculan las experiencias de cuatro profesoras de distintas asignaturas: lenguaje y comunicación, historia, ciencias sociales y geografía, matemáticas y ciencias, de manera que se observan y analizan las prácticas docentes referidas a la retroalimentación en distintos contextos.

La recolección de datos consiste en la realización de observaciones no participantes en aulas virtuales de 5° básico, aplicación de un grupo focal que considera las reflexiones pedagógicas de las cuatro profesoras sobre las categorías establecidas y emergentes de la investigación; y entrevistas semiestructuradas personales que buscan recolectar información fundamental sobre los tópicos que responden al objetivo de estudio. La información recolectada se trabaja mediante la técnica de análisis de contenidos que consiste en la descripción e interpretación de la realidad.

Las reflexiones finales permiten responder a las preguntas establecidas en la investigación, evidenciando las prácticas de retroalimentación utilizadas por las profesoras y cómo estas favorecen al aprendizaje en el estudiantado vinculada a la perspectiva de género, su valoración e influencia en las interacciones que permiten desarrollar aprendizajes para todos y todas las estudiantes del aula de clases. Así como también, se desarrollan y analizan otros hallazgos como las temáticas que surgen del contexto particular que vive la educación chilena y influencia en la realidad escolar.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación del problema

El lenguaje y la comunicación son fenómenos interrelacionados que comprenden un proceso interactivo y dinámico de construcción y expresión de significados. Desde allí derivan los elementos y competencias necesarias para que la interacción entre sujetos sea efectiva. Esta capacidad, se desarrolla desde la primera infancia y se potencia a través de diversos procesos biológicos y educativos que posibilitan el tratamiento y la adecuación del lenguaje según las situaciones comunicativas en que pueda ser expresado.

Por otra parte, el conocimiento de cómo utilizar la lengua en espacios y tiempos específicos, es decir, cómo la lengua se rige bajo principios y reglas de comportamiento lingüístico, se presenta por medio de la competencia pragmática. Lyons (1969), se refiere a esta competencia como la capacidad que el hablante adquiere de saber utilizar adecuadamente una lengua considerando el contexto de intervención. Tanto la interiorización del sistema de reglas que compone una lengua como la adecuación de ella según las reglas sociales se denomina competencia comunicativa, en palabras de Hymes (1972), esta es la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” (pág. 277), vale decir, el emisor se ajusta a una situación comunicativa determinada y se adapta a ella, demostrando el uso correcto de la lengua. De esta manera, la competencia comunicativa se entiende como la conexión y expresión de la competencia lingüística y la competencia pragmática.

La competencia comunicacional se despliega, esencialmente, a través de la escritura y la oralidad, esta última, que tiene relación con el objeto de investigación, se conceptualizará como “la habilidad general para hablar y escuchar en situaciones comunicativas de la vida diaria” (Condemarín, 2000, pág. 56) que está determinado por un doble propósito: como modalidad del lenguaje, es decir, constituye un medio de comunicación o un instrumento comunicativo y; también como la representación de lo que se quiere decir, dicho de otro modo, la expresión. Mamour (2016), por su parte, define la comunicación oral en un contexto educativo como “un sistema de reglas que rigen la sucesión y el encadenamiento de turnos de palabras (...) en que se nos presenta como un canal de transmisión y/o construcción de

saberes en el espacio aula” (pág. 70). Estos saberes están determinados por las interacciones pedagógicas y prácticas educativas generadas en la clase y tendrán incidencia en la trayectoria escolar y, por ende, en los aprendizajes de las y los estudiantes.

El medio por el cual se transmiten y construyen saberes en el aula ha experimentado un giro debido a la crisis sanitaria que ha permeado la cotidianidad desde el año 2020. Dicha crisis, ha impactado en la modalidad de clases y maneras de aprender de todos los y las estudiantes de Chile, donde se evidenció la urgencia de incorporar herramientas tecnológicas en la práctica docente, puesto que se trasladaron las clases tradicionales a clases a distancia, por medio de videoconferencias. Y donde, además, se modificó el currículo vigente, a través de la priorización curricular, instalando protagonismo académico en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas de todos los niveles de educación parvularia, enseñanza básica y media.

La comunicación directa con los y las estudiantes se vio afectada por las características propias de la educación a distancia, donde diversas instancias intrínsecas de la presencialidad fueron puestas en tensión con esta nueva práctica. Sin embargo, el proceso de aprendizaje y, por ende, las prácticas evaluativas se han tensionado para promover un aprendizaje real y efectivo para todos y todas las estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico o género. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación (2020) expone que existen múltiples desafíos relacionados a este cambio y que estos pueden clasificarse en dos grandes aspectos: el “aspecto instrumental, que demanda familiarizarse con nuevas herramientas y estrategias y el aspecto cultural, que supone una nueva forma de comunicarse y de establecer la relación con el contenido del aprendizaje y con los [y las] estudiantes” (pág. 4).

La competencia comunicacional se desarrolla en el aula esencialmente desde la oralidad, expresión que puede determinar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la clase. Considerando este enunciado, es relevante superponer la manera en que los y las docentes favorecen el proceso formativo de aprendizaje a través de la retroalimentación efectiva que se entrega al estudiantado, independiente del medio por el cual se exprese dicha práctica pedagógica.

En Chile, se ha evidenciado la relevancia de las prácticas evaluativas de retroalimentación, de manera que están declaradas en las Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (2019), que instala la retroalimentación como la información más importante que recibe una o un estudiante durante su proceso de aprendizaje, permitiendo el ajuste de las estrategias pedagógicas de la profesora o profesor y atendiendo a las necesidades del estudiantado durante dicho proceso. De esta forma, se expone que es “importante diseñar ciclos de enseñanza que intercalen evaluaciones formativas y retroalimentación antes de las evaluaciones sumativas, de modo de ir incorporando el monitoreo y el ajuste de la enseñanza de forma sistemática en estos procesos” (pág. 24), proponiendo el énfasis educativo en el proceso de aprendizaje y no en el último estadio que se encuentre el o la estudiante.

La retroalimentación a través de la oralidad debe dar cuenta de las competencias, habilidades y conocimientos que desarrollan niños y niñas, pero ¿existen sesgos de género al momento de llevar esta práctica evaluativa en el aula de clase? Como menciona Bonal (1997):

“El carácter sutil, invisible e inconsciente del sexismo y la existencia de resistencias al cambio del profesorado obligan a plantear una metodología de cambio que tenga como objetivo inicial la superación de estos dos obstáculos. Es el mismo profesorado, en cualquier caso, el que debe convertirse en el verdadero protagonista del proceso de cambio” (pág. 41).

Es por esta razón que la evaluación para el aprendizaje cobra una nueva apertura hacia el aprendizaje significativo de todos y todas, en la medida que “explora las capacidades de dicho aprendizaje y señala los pasos para fomentarlo, además se orienta hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos” (MINEDUC, s.f., pág. 5), es decir, favorecer al estudiantado declarando los procesos a los que se van a enfrentar, estimulando nuevos avances y potenciando el desarrollo de habilidades de reflexión que las y los llevarán a responsabilizarse por su educación y autorregular sus procesos de aprendizaje. Es así, que la evaluación educativa se entiende como la “recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor, [que permitirán] tomar decisiones consecuentes [para] mejorar la situación evaluada” (Casanova, 1995, pág. 61). Lo mencionado tiene correlación directa con las

herramientas que levantan las y los docentes con respecto a la retroalimentación que se entrega dentro de la sala de clases.

La retroalimentación puede concebirse como un proceso de comunicación referida al desempeño en algún área de la o el estudiante, vale decir, se centra en la naturaleza cognitiva de la tarea y los procesos metacognitivos asociados, proponiendo niveles que consideran la continuidad de la instrucción y donde la retroalimentación se encuentra en todo el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes (Hattie & Timperley, 2007). Por otro lado, Tunstall y Gips (1996), proponen una tipología que se centra en el contenido de la retroalimentación que haga el o la profesora desde el reforzamiento positivo y negativo hasta indicadores que se centran en describir aspectos logrados o por lograr en la tarea evaluativa. Siguiendo este enunciado, las prácticas evaluativas de retroalimentación tienen que proporcionar al estudiantado información precisa y oportuna, que se centre en los aprendizajes y no en la calificación, vinculándola a los logros y desafíos que tienen para alcanzar la meta de aprendizaje. En otras palabras, las prácticas evaluativas, entendidas como el proceso y no el momento final de evaluación, deben estar sometidas a “las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo” (Santos Guerra, 1998, pág. 22). De manera que propicien un aprendizaje auténtico en todo el estudiantado.

Sobre las formas de comunicación que se dan en el aula, Martinic y Vergara (2007) en un estudio llamado “Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile”, muestran que la interacción en el aula es definida principalmente por [la o] el profesor, quien distribuye los turnos de habla y toma el protagonismo con un 73% promedio de participación (pág. 12). La comunicación pedagógica debe estar vinculada con la enseñanza efectiva, es decir, con promover el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes por medio de las competencias comunicativas, desarrollando al máximo las habilidades del estudiantado.

Por otro lado, la expresión oral como menciona Gutiérrez (2014):

“tiene un carácter multirreferenciado y complejo; se trata entonces de pensar la evaluación no desde la idea de medir o emitir un juicio sobre un saber, a partir de un instrumento específico, sino de acudir a una estrategia que posibilite crear unas condiciones para llevar

a cabo un proceso de reflexión en torno al papel que desempeña la oralidad [...]” (115).

La o el profesor debe tener un conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral de manera que el proceso de aprendizaje promueva la toma de decisiones que sean eficientes para la apropiación de las competencias necesarias del estudiantado para desenvolverse. Es por esta razón, que surgen las siguientes interrogantes: En su rol como evaluador/a, ¿es posible que la retroalimentación favorezca el desarrollo de habilidades y conocimientos y la autorregulación de estos? ¿se promueve un ambiente de aula equitativo en que todas y todos los educandos tienen las mismas posibilidades de desarrollarse?

Sobre lo anterior, en primer lugar, hay que develar la función de la o el docente como evaluador es determinante en las prácticas evaluativas de retroalimentación que genera en el proceso de aprendizaje, entendiendo que “[la o] el sujeto [estudiante] va conociendo los resultados que obtiene, los cuales pueden influir en su futura actuación. El conocimiento de la propia evolución provoca en él la autoestima y el deseo de corregir aquellos aspectos que pueden mejorarla” (Gosálbez, 1989, pág. 66). Estudios más contemporáneos hablan sobre la retroalimentación efectiva, desde esta perspectiva, Stobart (2010) siguiendo a Morgan (2006), señala que para que la retroalimentación sea efectiva se deben contemplar tres condiciones: motivo, oportunidad y medio, de manera que se entienda la intención del aprendizaje, sea oportuna en tiempo y lugar, y la forma en que la o el profesor comunica la retroalimentación sea correcta. De este modo, Macfarlane y Nicol (2006) reconocen que la retroalimentación efectiva es aquella que permite la adquisición de rutinas para la autorregulación y que da cabida para la reflexión de los logros y errores, es decir, la metacognición.

En segundo lugar, se debe considerar la apropiación del currículum por parte del cuerpo docente, para este cometido, Glatthorn (2018) menciona cinco momentos esenciales que operan en la difusión del currículum: el currículum recomendado, es decir, aquel currículum oficial que da cuenta de lo que debe ser enseñado en la vida escolar del/a estudiante como consecuencia de la selección de habilidades y de las sociedades que lo elaboran; el currículum escrito o prescrito, es aquel que responde a una elaboración estatal que buscan estandarizar los procesos de aprendizaje y controlar desde los objetivos hasta los tipos de actividades que se dan en el aula; el currículum apoyado que es el sistema de apoyo

y de recursos que se entregan para poder desarrollar el currículum en las escuelas; el currículum enseñado, que son todas las actividades pedagógicas que desarrollan los y las docentes; el currículum evaluado o medido, que comprende el conjunto de aprendizajes que son evaluados, tanto de las unidades de aprendizaje como en las pruebas estandarizadas; y, finalmente, el currículum aprendido, que es aquello que resulta realmente de proceso de aprendizaje, es decir, el conjunto de valores, percepciones y conductas resultantes de la experiencia escolar.

Las interacciones pedagógicas y prácticas educativas son una réplica de la construcción de las relaciones interpersonales que se dan en la sociedad y es, de esta manera, que se deben desarrollar “reflexiones que movilicen el cuestionamiento de aquellas creencias que reproducen sesgos de género y (que) están asociados a procesos de enseñanza y aprendizaje desiguales y discriminatorios” (pág. , módulo 1) con el fin de avanzar hacia una escuela y, por consiguiente, en una sociedad más justa e inclusiva. El Ministerio de Educación desde la Unidad de Equidad y Género (2015) propone que:

“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.). En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Dado su carácter histórico y ubicuo, estas relaciones e identidades varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo” (pág. 21).

De este modo, las escuelas deben avanzar hacia una justicia social, desde la construcción y planteamiento del currículum, las relaciones que se establecen en el aula de clases y en las evaluaciones, de manera que se debe comprender el género como una forma de desigualdad social, en la medida que hay que reconocer y revertir las asimetrías que se construyen en la comunidad educativa desde las diferentes áreas de trabajo, “(...) la equidad de género es parte constitutiva de la calidad de la educación y, por lo tanto, la perspectiva de género debe ser un indicador permanente de políticas, instrumentos y procesos de esta índole” (Mineduc, 2018: pág. 8).

Por una parte, se reconoce el concepto de equidad de género en el acceso de hombres y mujeres al sistema escolar, sin embargo, “se invisibiliza el sistema de desigualdad y

discriminación por diferencias de sexo que existe en la escuela y que luego se reproduce y refuerza en los espacios sociales futuros” (pág 10, módulo 1). Las prácticas educativas y las experiencias de los y las estudiantes son fundamentales en este sentido, ya que permiten reconocer el potencial de aprendizaje y desarrollo por igual para niños y niñas, incorporando una “una mirada transversal que ilumine y profundice nuestra concepción de sociedad. (Mineduc, 2018: pág. 8).

Como indica Valdés (2013) “el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen” (p. 56). De esta forma, las prácticas docentes son uno de los aspectos que se deben considerar con relación a una educación no sexista, desde el material que prepara el o la profesora hasta el lenguaje que utiliza en el aula de clases y que afectan directamente con la producción y reproducción de las relaciones de poder en las escuelas (Azúa, Lillo, Saavedra, 2019: pág. 2).

Se pueden profundizar los niveles que plantea Glatthorn (2018) desde una perspectiva de género, tomando en cuenta las recomendaciones que entrega la Comisión por una Equidad de Género, formulando interrogantes sobre cómo se abordan las problemáticas que surgen desde esta perspectiva, qué herramientas debe tener el profesorado para desarrollar una práctica pedagógica con equidad de género, cómo se integran los objetivos de aprendizaje propuestos por los y las docentes con los elementos desde la perspectiva de género y cómo se reflexiona sobre lo que el cuerpo docente pretende enseñar con lo que realmente los y las estudiantes comprenden de este proceso educativo.

De lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de retroalimentación oral llevadas a cabo por profesoras con sus estudiantes de 5° básico en un Colegio subvencionado de la comuna de Santiago? ¿Es posible hacer una revisión de esta práctica pedagógica desde la perspectiva de género?

Y, además, se plantean las siguientes preguntas auxiliares de investigación que permitirán guiar el estudio sobre las prácticas evaluativas de retroalimentación por medio de la expresión oral de estudiantes de quinto básico:

1. ¿Qué tipos de retroalimentación utilizan las profesoras de las distintas asignaturas los aprendizajes de las y los estudiantes?

2. ¿Cómo los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras favorecen el desarrollo de un aprendizaje significativo para los y las estudiantes?
3. ¿Cuáles sesgos de género son posibles observar en las clases realizadas por las profesoras que tienen una incidencia en la retroalimentación?
4. ¿Cuál es la percepción de las docentes con relación a la retroalimentación como una práctica evaluativa desde la perspectiva de género?

1.2 Delimitación del problema

La presente investigación se desarrolla en un colegio subvencionado de la comuna de Santiago con la finalidad de observar las prácticas evaluativas de retroalimentación de cuatro profesoras de distintas áreas (lenguaje y comunicación; historia, geografía y sociedad; ciencias; y matemáticas), desde la perspectiva de género, con sus estudiantes de quinto año básico, considerando cuatro núcleos que sostienen la investigación:

En primer lugar, la evaluación para el aprendizaje tiene como propósito que los y las estudiantes valoren, usen y reconsideren sus conocimientos y habilidades en más de una oportunidad o más allá de la calificación final, “esta experiencia permitirá valorar la propia evaluación para el aprendizaje, más que ver resultados es reflexionar y accionar medidas tales que comprometen el aprendizaje del [la] estudiante (Púñez, 2015, pág. 94). Siguiendo lo anterior, se considerará los postulados de Gil y Padilla (2008) quienes proponen tres grandes presupuestos de partida que consideran las condiciones para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje: las tareas de evaluación son también tareas de aprendizaje, la retroalimentación debe ser oportuna y vinculada a criterios evaluativos y la importancia de que los y las estudiantes participen en el proceso de evaluar su propio trabajo.

Como señala Condemarín y Medina (2000) en “Evaluación auténtica de los aprendizajes”, “la evaluación constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes” (pág. 17) y se relaciona con el proceso de aprendizaje a través de una acción formadora que comprende los aprendizajes, la retroalimentación y las mejoras que surgen de ella. Una evaluación centrada en el aprendizaje y cómo se lleva a cabo en el aula permitirá contribuir en el avance de habilidades, reflexión y conocimiento por medio de las prácticas docentes.

En consecuencia, el segundo núcleo que se considera es la retroalimentación como una práctica evaluativa indispensable en el desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes. La retroalimentación es efectiva cuando la información comunicada al estudiante modifica su pensamiento con el propósito de mejorar su aprendizaje (Shute, 2008) y hace converger el nivel actual de las y los estudiantes con la meta de aprendizaje propuesta, esta relación guarda sentido con que la educación posea una visión centrada en quien aprende y no en quien enseña. Es por ello, que las interacciones que se dan en el aula de clases y el

contexto en el que se desarrollan son cruciales para que se logre la autorregulación del trabajo y, en consecuencia, la metacognición, es decir, autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de sus vidas.

Con el propósito de develar las prácticas evaluativas de retroalimentación de las profesoras del colegio seleccionado, se utilizarán dos modelos. El primero es el de Hattie y Timperley (2007) que desarrollan un modelo de retroalimentación dividido en cuatro niveles: centrado en la tarea (1), centrado en el procesamiento de la tarea (2), centrado en la autorregulación del/a estudiante (3) y centrado en la valoración del yo (4) mediante comentarios o refuerzos realizados por las y los docentes. Y el segundo modelo es el de Tunstall y Gipps, que elaboran una tipología de retroalimentación de acuerdo al contenido de la retroalimentación, desde indicadores enjuiciadores hasta indicadores descriptivos que propician un proceso de aprendizaje indispensable para el estudiantado.

Con relación esta práctica evaluativa, se considerará la retroalimentación desde la oralidad, como tercer núcleo, en el sentido de cómo expresan las y los docentes los aciertos, errores y mejoras en los y las estudiantes a través de la expresión oral en las diferentes tareas educativas. Entendiendo la oralidad como vehículo de comunicación entre los distintos sujetos/as que componen una clase y que favorece el diálogo y la participación de estudiantes, focalizando sus habilidades metacognitivas y las prácticas reflexivas para revisar y mejorar los procesos de aprendizaje como sujetos/as activos en su aprendizaje y no como receptores pasivos, esto favorecerá dar voz y control sobre sus logros. Como menciona Anijovich (2019):

“Definimos las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre docentes y estudiantes. Esta conversación tiene el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación, favoreciendo el desarrollo de la autonomía del estudiantado” (pág. 29)

Lo mencionado anteriormente, tiene una importancia fundamental para el desarrollo educacional de las y los estudiantes. Douglas Barnes (1976) establece en una investigación sobre la expresión oral en la sala de clases que “hablar es el mejor medio a través del cual [las y] los aprendices exploran las relaciones entre lo que ya saben y las nuevas observaciones o interpretaciones que descubren” (pág. 134), de manera tal que se potencian las destrezas

comunicacionales del estudiantado a través de evaluaciones que constaten la construcción de significados y la estimulación de su desarrollo.

De esta manera, surge el cuarto núcleo de la investigación, la perspectiva de género, que tiene como principio otorgar las mismas oportunidades de conocimientos y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en niños y niñas. Es por ello que se hará una interpretación de los comentarios de las profesoras a sus estudiantes por medio del Modelo de Azúa y Farías (2017) que se propone como un instrumento concreto de develación de las prácticas pedagógicas a través de una taxonomía que expone una lógica clasificatoria para las interacciones realizadas predominantemente por el/la profesora hacia el/la estudiante. Este modelo, parte desde la base de la invisibilización a la transformación en la medida que la discriminación de género es predominantemente invisibilizada y cuando se hace explícita generalmente se rechaza o naturaliza, sin embargo, la comunidad escolar debe propender a modificar para transformar las prácticas discriminatorias y sexistas al interior de la comunidad escolar. Como menciona Santos Guerra (2014):

“En la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica” (pág. 1)

De esta manera se observarán las prácticas pedagógicas de retroalimentación de las docentes, ya sea centradas en la tarea o en el contenido enjuiciador o descriptivo de los comentarios, así como también se analizará desde una perspectiva de género si el diálogo formativo que mantienen tiene sesgos de género y de esa forma perpetúan la reproducción del sexismo en el aula.

Desde un enfoque interpretativo, es imposible separar el objeto de estudio con su contexto y, es por esta razón, que se debe exponer la relación que existe entre el panorama nacional e internacional y las distintas aristas que se proponen como objetivos de investigación, de manera que se propenda a una comprensión total y no parcelada de la realidad. Es por ello, que la presente investigación se sitúa en una crisis sanitaria a nivel mundial, por ende, será de suma importancia conocer algunos aspectos que han influido en

la educación chilena, como las clases a distancia, las sugerencias del Ministerio de Educación al currículum a través de la priorización curricular, el foco en las evaluaciones formativas, a partir de las orientaciones del Decreto 67, entre otros, que se desarrollarán en el primer subcapítulo del marco teórico y que afectan el seguimiento a las profesoras en cuanto a sus prácticas evaluativas.

En síntesis, evidenciar las prácticas evaluativas de retroalimentación oral de las profesoras, permite evidenciar el desarrollo de los aprendizajes que surjan de ella, incitando la mejora y el desarrollo de los logros, competencias, habilidades y la autorregulación de los aprendizajes y, por ende, la metacognición de todos los y las estudiantes por igual, de modo que se propicie una escuela justa, inclusiva y democrática en las circunstancias particulares que se viven a nivel nacional e internacional.

1.3 Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de observar las estrategias que utilizan las profesoras de distintas asignaturas en las prácticas evaluativas de retroalimentación oral que entregan a estudiantes de quinto año básico en un colegio subvencionado de la comuna de Santiago, con la intención de develar las interacciones y decisiones pedagógicas presentes y su injerencia en el desarrollo de los aprendizajes de todas las y los estudiantes, así como también mostrar si los comentarios de las profesoras poseen sesgos de género que contribuyen a reproducir las formas de desigualdad social y cuál es su percepción sobre estas prácticas con un enfoque de género.

En primer lugar, se considerará el nivel de quinto año básico, ya que transita entre los cursos de primer ciclo y la enseñanza media, por lo que se comienzan a complejizar las habilidades en los distintos ejes curriculares transversales. Como menciona Piaget (1967), los y las niñas de este nivel, transitan desde la etapa de operaciones concretas, donde comienzan a desarrollar la lógica para llegar a conclusiones válidas, hasta la etapa de operaciones formales, donde los y las niñas desarrollan la capacidad de utilizar la lógica que le permite llegar a conclusiones abstractas, es decir, los y las estudiantes de este nivel, pueden analizar y manipular sus propios esquemas de pensamiento.

Por otro lado, Vigotsky (1981) propone que el desarrollo cognitivo del ser humano está determinado por el papel que cumple la cultura, es decir, que las contribuciones sociales aportan al crecimiento cognoscitivo de los y las niñas. Como mencionan Carrera y Mazzarella (2001), siguiendo a Vigotsky (1981), consideran que el aprendizaje surge a partir de las interacciones que se dan con otras personas en distintos contextos y es, por esta razón, que es determinante el rol que cumplen los y las profesoras en la educación, ya que “esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación” (pág. 43).

En segundo lugar, pese a que las investigaciones internacionales sobre las prácticas de retroalimentación son diversas, en nuestro país toman relevancia a partir del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (2019), que propone a “la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo” (pág. 7), asegurando

información relevante y oportuna a los y las estudiantes sobre sus propios aprendizajes. De esta manera, se establece la prioridad hacia la evaluación formativa que servirá al estudiantado “ajustar sus estrategias de aprendizaje y [a las y] los docentes adecuar sus prácticas y lo planificado para acompañarlos de mejor manera” (pág. 9).

Lo anterior tiene directa relación con la evaluación centrada en el aprendizaje, que propone “la evaluación actúa (...) al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir” (Álvarez, 1993: pág. 12), en este sentido, la evaluación formativa como parte imprescindible del proceso de aprendizaje del estudiantado es determinante en cuanto se propone generar conocimiento, diálogo y reflexión en torno a las experiencias de aprendizaje.

Comprendiendo que, las prácticas discursivas orales permiten una actividad cognitiva interpersonal, es decir, la reflexión sobre el rol de los y las agentes y los demás factores que se interrelacionan en la comunicación, es que la presente investigación dará cuenta de las prácticas evaluativas de retroalimentación oral como elemento primordial de la evaluación para el aprendizaje.

En tercer lugar, en cada una de las fases de la investigación se considerará la perspectiva de género, desde la delimitación sistemática del tema, la incorporación de la dimensión de género en los objetivos, la definición de las técnicas de recolección de datos, el cumplimiento de un lenguaje no sexista, la interpretación de los resultados hasta la elección de la bibliografía. Así como también se analizarán las prácticas evaluativas de retroalimentación desde esta perspectiva, en la medida que pueden ser significativas en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

La Comisión Por una educación con equidad de género (s.f), plantea que la equidad:

es (...) un derecho constitucional inalienable y, por lo mismo, el Estado debe constituirse como su garante, tutelando y promoviendo todas las instancias y políticas que resguarden este trato justo y equitativo para todos los ciudadanos, independiente de su sexo (pág. 7).

Es así, como la equidad de género es parte constitutiva de la calidad de la educación y, por lo tanto, “la perspectiva de género debe ser un indicador permanente de políticas,

instrumentos y procesos de esta índole” (MINEDUC, s.f: pág. 8). De manera tal que las prácticas pedagógicas deben dar cuenta de una capacitación continua con el propósito de erradicar los sesgos de género en la experiencia escolar de los y las estudiantes. En estos términos, se pretende conseguir un avance para abordar las inequidades, brechas y barreras que persistan en el sistema educacional.

La observación sistemática de las clases de las profesoras de lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales servirán como material de registro para develar las prácticas evaluativas de retroalimentación oral de las profesoras con sus estudiantes de quinto año básico desde la perspectiva de género, y también para orientar a profesoras y profesoras sobre las dinámicas que se establecen dentro del aula y la incidencia de la retroalimentación en las interacciones pedagógicas.

Por otro lado, las reflexiones que surjan tanto del grupo focal como de las entrevistas semiestructuradas, permitirán identificar las concepciones que expresan las docentes sobre el proceso de retroalimentación instalado en sus prácticas docentes, ya sea el propósito, tipos y dificultades; incidencia de la educación a distancia; la convivencia escolar; el aprendizaje socioemocional; y sesgos de género instalados.

1.4 Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Develar las prácticas evaluativas de retroalimentación oral llevadas a cabo por profesoras de estudiantes de 5° básico desde la perspectiva de género en un colegio subvencionado de Santiago.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras de las distintas asignaturas.
2. Distinguir la manera en que los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras permiten el desarrollo de aprendizajes significativos.
3. Identificar sesgos de género utilizados por las profesoras en la retroalimentación realizada.
4. Mostrar la percepción de las docentes con relación a la retroalimentación como una práctica evaluativa desde la perspectiva de género.
5. Elaborar una propuesta de acción para aplicar en el establecimiento vinculada a la temática investigativa.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1 Chile en la actualidad: Desafíos de la educación a distancia

Actualmente se vive una crisis sanitaria producto de un virus, nombrado COVID-19, que tuvo origen en la ciudad China de Wuhan a mediados del mes de diciembre del año 2019 y su primer caso en Chile el 03 de marzo del año 2020 en la ciudad de Talca.

Esta situación ha llevado a que la mayor parte de los países del mundo tengan casos de contagio, declarándose “pandemia” el 11 de marzo del año 2020, es decir, que “la epidemia [aumento inusual del número de casos de una enfermedad determinada por una población específica] se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo y que, generalmente afecta a un gran número de personas” (OPS, 2020: pág. 6)

Con este panorama, el Gobierno de Chile ha tomado medidas con el fin de mermar las cifras de muertos y contagiados, entre ellas el Plan Paso a Paso (2020), que consta de cuatro fases que dependen del avance y retroceso de zonas particulares según indicadores epidemiológicos, red asistencial y trazabilidad.

A partir de esta situación, la educación chilena se ha enfrentado a diversos desafíos para los cuales se han incorporado, desde el Ministerio de Educación, mecanismos que permiten continuar con el proceso de aprendizaje, entre ellos, programas educativos en la televisión abierta, disposición de material de apoyo pedagógico, plan solidario de conectividad para el 40% de la población con menos ingresos, capacitaciones en línea para docentes, entre otros.

A continuación, se presenta una visión general del panorama que ha impactado en las prácticas pedagógicas de las y los profesores, trasladando la educación tradicional/presencial a una educación a distancia.

2.1.1 Educación a distancia

La tensión entre la educación tradicional y la educación a distancia se presenta a partir de los cambios que han transformado la manera de dictar las clases, los establecimientos por medio de sus docentes han tenido que transitar desde lo presencial a una educación telemática, propuesta que ha impactado en cómo circulan los aprendizajes y cómo estos son desarrollados a partir de las distintas metodologías y trayectorias escolares influidas por aspectos externos a la educación.

De acuerdo con Hurtado (2020) citando a Bejumea (2001), la educación que incorpora recursos tecnológicos en los procesos educativos da cuenta de una educación integral donde las estrategias deben adaptarse a los nuevos desafíos para desarrollar distintas habilidades, destrezas y aptitudes:

“La educación tecnológica es reconocida como parte de las nuevas reformas educativas de cada país, la cual se intenta desarrollar desde la edad de preescolar hasta Media General Técnica, sosteniendo un modelo de pensamiento que relacione el “ser” con el “hacer”, para que los estudiantes posean una formación integral que facilite las herramientas para la comprensión del medio artificial, y logren habilidades, destrezas y aptitudes donde se perfeccione el razonamiento, la creatividad, organización y planificación” (pág.141).

Es de esta manera que el uso de las plataformas tecnológicas puede potenciar el aprovechamiento de una serie de recursos y herramientas que antes no se encontraban a menudo para el estudiantado tales como materiales digitales, multimedia, espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje conjunto para estudiantes a distancia que generan espacios y oportunidades de aprendizaje en un modelo educativo a distancia (Sánchez, 2009).

La decisión del Ministerio de Educación, por iniciar un sistema tecnológico de comunicación y la reestructuración de las situaciones de enseñanza y aprendizaje para vincular los conocimientos y habilidades promovidas por metodologías efectivas han conducido a entregar una serie de estrategias orientadoras a los establecimientos, entre ellas:

1. Priorización curricular: El MINEDUC, además, propuso un plan de implementación de priorización curricular, que se enmarca en tres principios básicos: seguridad, flexibilidad y equidad. La priorización curricular según las *Orientaciones*

Priorización Curricular (2020) “tiene el propósito ser una herramienta de apoyo, que responde a las restricciones temporales para este periodo de distanciamiento social” (pág. 1), este documento expone la necesidad de implementar dos niveles de objetivos, el primero que corresponde a los objetivos imprescindibles y el segundo que corresponde a los objetivos integradores y significativos.

2. Evaluación a distancia: en el documento entregado por el Ministerio de Educación, *Orientaciones en el contexto de COVID-19 (2020)*, se explicitan los requerimientos de la modalidad a distancia, tales como: el rol de los y las profesoras quienes deben retroalimentar los aprendizajes del estudiantado a través de las distintas plataformas destinadas para este fin; elaboración de recursos didácticos para evaluar formativamente; procedimientos de evaluación digital y de manera impresa; propiciar tipos de evaluación que desarrollen la autonomía en el aprendizaje, entre otros (págs. 7-9). Es decir, modificar las prácticas pedagógicas para conseguir resultados por medio de evaluaciones formativas que darán cuenta de los aprendizajes obtenidos por los y las estudiantes.
3. Congruencia entre las evaluaciones propiciadas en los establecimientos y las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar (2018), que explicitan la importancia de estipular y flexibilizar la cantidad de calificaciones y el modo de realizar las prácticas pedagógicas relacionadas a la retroalimentación, independientemente del Reglamento de Evaluación de cada institución.
4. Capacitaciones: Desde el Ministerio de Educación se han dispuesto distintas capacitaciones para orientar el trabajo de los y las docentes del país, con el fin de ofrecer a los y las docentes herramientas para afrontar los desafíos de la educación a distancia.

Se observa la necesidad de implementar medidas que generen la menor disrupción de las oportunidades educativas, de manera que se cautele que las brechas educativas se afecten en la menor proporción posible y para ello, se plantea “la suficiente flexibilidad para que las escuelas puedan enfrentar el desafío generando oportunidades factibles y contextualizadas que le permitan a todos sus estudiantes avanzar en los aprendizajes esenciales” (Mineduc, 2020: pág. 6). De esta manera, el rol docente se transforma en el de un mediador que es capaz de

aportar desde su conocimiento especializado, implementando estrategias de nivelación y orientando el trabajo hacia lo que el/la estudiante debe hacer y saber por medio de indicaciones claras y precisas (Mineduc, 2020). Así como también Aguirre y Ruiz (2012) expresan que en el proceso de transformación de la educación es cuando las instituciones educativas y el docente se ponen una situación de desventaja quienes se preocupan sobre cómo introducir y adquirir competencias que faciliten la adquisición y diversificación del aprendizaje.

Esta modalidad a distancia permeará las relaciones que se establecen en el aula, de la misma manera en que se espera el desarrollo estrategias de enseñanza-aprendizaje contextualizados y útiles en el quehacer del estudiantado que se vinculen con procesos evaluativos y didácticos apropiados, reconstruyendo progresivamente la acción pedagógica de las y los profesores y potenciando la búsqueda del desarrollo de habilidades que favorezcan el análisis crítico y el cambio en los procesos para su acercamiento, que involucre la actitud ante la incertidumbre, la aceptación de distintas perspectivas y la relativización del conocimiento (Meza & Miranda, 2017).

2.1.2 Salud mental de profesoras y profesores

La *Encuesta Nacional Docente en tiempos de cuarentena* llevada a cabo por la Red Autónoma de Profesores y Profesoras de Magallanes (2020), muestra que el 77% de las y los docentes no recibieron ningún tipo de capacitación sobre las clases en línea, por lo que se declara que no se considera la heterogeneidad en el manejo de las herramientas virtuales o la modalidad a distancia de los y las profesoras. Asimismo, los y las docentes explicitan que se ignoran las desigualdades sobre el acceso a internet y a los recursos tecnológicos de las distintas zonas y estratos sociales del país.

Por otro lado, la *Encuesta nacional de salud mental de las personas en tiempos de pandemia* (2020) elaborado por la Asociación de Municipalidades de Chile, arrojó, entre otros datos, que el 40,9% de las personas manifestó dormir peor desde el brote pandémico, el 41,8% de las personas ha tenido dificultades para realizar sus tareas cotidianas en el confinamiento obligatorio y/o voluntario que realizan y el 54,1% de las personas han experimentado frustración desde el inicio de la pandemia.

Vale destacar que, el desarrollo de este subcapítulo es fundamental para la investigación, ya que es imposible aislar el objeto de estudio o fenómeno a observar del contexto que lo rodea. Por lo tanto, la descripción de este es relevante en cuanto influye en todas y todos los sujetos participantes de la investigación.

2.1.3 Convivencia escolar

La convivencia escolar se ha transformado, los desafíos por establecer un clima de aprendizaje adecuado han circulado en torno a cómo se desarrolla la educación telemática. Asimismo, ha surgido la relevancia de vincular los aprendizajes socioemocionales del estudiantado y las tradicionales normas de comportamiento e interrelación en el aula. Tschannen-Moran y Hoy (1998) plantean a través de distintas investigaciones en escuelas, la importancia de la confianza en las relaciones de la comunidad educativa, principalmente la relación de confianza docente-estudiante como factor clave en el proceso de transferencia de conocimiento.

La Ley N° 20.536 (2011) sobre violencia escolar define la convivencia escolar como la “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (párr. 3).

Cabe mencionar que el desarrollo de habilidades socioemocionales, permiten al individuo ser capaz de relacionarse de manera positiva, resolver conflictos pacíficamente, colaborar con los demás tomando en cuenta sus emociones, todo lo cual conlleva, en el ámbito escolar, a una sana convivencia escolar.

Con relación a lo anterior, Berger, Milicic, Alcalay, Torretti y Arab (2009) siguiendo a Cohen (2003) definen el aprendizaje socioemocional como el aprendizaje de “habilidades, conocimientos y valores que aumentan la capacidad de los niños por conocerse tanto a sí mismos como a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad” (pág. 24). De la misma manera, identifican siguiendo a Ladd, Birch y Buhs (1999), cuatro signos de un buen aprendizaje socioemocional: 1. interacciones positivas con las y los profesores; 2. representaciones positivas de sí mismos; 3. conocimiento de las emociones; y 4. habilidad para regular las emociones (pág. 24).

En este sentido, el desarrollo de las habilidades socioemocionales se vincula de manera interrelacionada a las actividades sociales de las personas, para efectos de esta investigación, a la vida escolar que permea gran parte de las relaciones personales del estudiantado. Este contexto de crisis y, por consecuencia, de confinamiento ha generado estrés y ansiedad en los y las estudiantes, por este motivo el desarrollo de un aprendizaje socioemocional se plantea de manera intrínseca en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula y desembocan en un cambio paradigmático de cómo enseñar y cuál es el clima propicio para los y las estudiantes en este momento. Silva (2005) plantea que:

“la habilidad para controlar la experiencia afectiva depende fundamentalmente de la capacidad para distinguir estados internos y diferenciarlos unos de otros. Así, en la medida que las personas delimitan más detalladamente su experiencia, pueden manipular con mayor precisión sus estados afectivos” (pág. 203)

Siguiendo lo anterior, dentro de los indicadores de calidad de desarrollo personal y social que se mencionan en los documentos curriculares del Ministerio de Educación (s.f), se encuentra el clima de convivencia escolar que se propone como un ámbito que “afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes e impacta significativamente en la conducta, disposición y rendimiento de los distintos actores de la comunidad educativa durante las actividades escolares” (párr. 5). En conjunto con esto, las acciones que deben llevar los establecimientos se relacionan, entre otros, a fomentar un ambiente de respeto y buen trato, valorar la diversidad y la inclusión, contar con normas de convivencia claras y conocidas por toda la comunidad y aplicarlas de manera justa y consistente (párr. 6-11).

Considerando las normas que deben estar presentes en cada comunidad educativa, la definición de normas explícitas que regulen las relaciones entre los distintos/as actores de la comunidad educativa, así como también las medidas disciplinarias y formativas asociadas a su incumplimiento (párr. 9) son relevantes para cautelar el comportamiento de todos quienes componen las comunidades escolares.

Asimismo, dentro de los indicadores del desarrollo personal y social de los y las estudiantes se encuentra el de autoestima académica y motivación escolar que considera “por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación a su capacidad

de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico” (MINEDUC, s.f: párr. 1), que incluye la percepción de los y las estudiantes frente sus habilidades y posibilidades por superarse y su interés y disposición sobre el aprendizaje.

De esta manera, siguiendo a Rendón (2010) la competencia socioemocional permite “integrar valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad” (pág. 1). Sobre esto, el Mineduc (2019) propone que “la resolución pacífica y dialogada de conflictos como un modo específico de abordar las situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas entre los distintos miembros de la comunidad educativa” (pág. 14) es relevante y promueve una convivencia pacífica y participación colaborativa y democrática.

La convivencia escolar, entonces, debe promover tanto un clima de respeto a través de normas explícitas y conocidas por la comunidad, como promover un aprendizaje socioemocional ligado a las actividades escolares del estudiantado de manera que se evidencie en la autopercepción de estos/as por alcanzar la superación y la motivación y disposición a sus aprendizajes.

2.2 Evaluación para el aprendizaje

Las prácticas evaluativas en las distintas comunidades educativas han perseguido la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, que logre adaptarse de manera efectiva a los procesos de enseñanza (metodologías, didáctica) y aprendizaje (adquisición, aplicación). Los factores que permean estos procesos son fundamentales para dar cuenta de la relevancia de los aprendizajes significativos de los y las estudiantes, para ello, se debe hacer una revisión del contexto y circunstancias sociales que interactúan con las características individuales del estudiantado para promover el aprendizaje y el razonamiento (Rioseco, 1997: pág. 255).

En el presente subcapítulo se presentan las orientaciones para la evaluación en pandemia, antecedentes teóricos sobre la evaluación centrada en el aprendizaje, la tipología evaluativa y los principios del Decreto N°67 (2018) que dan cuenta del énfasis de la evaluación formativa.

2.2.1 La evaluación centrada en el aprendizaje

El concepto de ‘evaluación’ es un término de aparición reciente en el campo de la pedagogía. Según María Antonia Casanova (1995), la evaluación “ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica” (pág. 59). Hoy esta definición de evaluación ha variado, dado que los avances y nuevas comprensiones emanadas desde las ciencias humanas en torno al aprendizaje llevan a pensar que la evaluación es mucho más que la medición de los aprendizajes.

Dicho de otro modo, los avances en torno a la comprensión del proceso aprendizaje ha fortalecido la reflexión pedagógica y, en consecuencia, se ha ampliado el alcance de los procesos evaluativos, considerando a estos últimos como parte fundamental e inalienable del proceso de aprender. Por lo tanto, en la actualidad, se reorienta la comprensión de evaluación como sinónimo de medición, hacia una nueva mirada que nos lleva a la evaluación para el aprendizaje.

Según Álvarez (1993), “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos” (pág. 13). En este sentido, desde una racionalidad práctica, la evaluación va más allá de la medición o la calificación, acciones que se reconocen como parte de los procesos evaluativos, pero que no concluyen el proceso ni se constituyen como un fin sí mismas. En este sentido, evaluar es fundamental para el proceso de aprendizaje, puesto que mediante la evaluación los distintos actores del proceso aprenden: los profesores/as aprenden desde la reflexión, ya que conocen y mejoran sus prácticas y los estudiantes aprenden a partir de la autoevaluación y de la retroalimentación de sus profesores. En palabras del autor:

“Necesitamos aprender *de* y *con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que *forma*, convertida ella misma en

medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa” (Álvarez, J. 1993: pág.12).

En la cita anterior, se expone una nueva comprensión de la evaluación: la evaluación para el aprendizaje. Esta nueva mirada sobre la evaluación valora el proceso en su función formativa. Sin embargo, para que la evaluación sea formativa debe considerar algunos rasgos o características, que siempre se debe tener en consideración. En este sentido, el autor destaca los siguientes rasgos: la evaluación debe ser democrática, necesita la participación de todos aquellos afectados por la evaluación, como sujetos activos que reaccionan y participan de las decisiones; debe estar al servicio de los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza; la evaluación ha de ser transparente; debe ser formativa, motivadora y orientadora; y, queda lejos la intención sancionadora.

Según Gil y Padilla (2008) existen tres grandes presupuestos de partida que consideran las condiciones para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje:

1. Las tareas de evaluación se consideran también como tareas de aprendizaje. Es decir, es necesario plantear tareas que impliquen estudio y aprendizaje apropiado para los y las estudiantes, que demuestren la capacidad de poner en acción el conocimiento.
2. Es preciso proveer retroalimentación a los [y las] estudiantes, vale decir, proporcionar suficiente retroalimentación, oportuna y vinculada con el propósito de los criterios de evaluación, para que finalmente se utilice para progresar en su trabajo y aprendizaje.
3. Implicar a los y las estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, por ejemplo, a través de técnicas de autoevaluación, coevaluación y la evaluación de la o el profesor (pág. 469).

La evaluación para el aprendizaje explora las capacidades del aprendizaje, orientándose en procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos, favoreciendo dicho aprendizaje en procesos continuos que desarrollen habilidades de reflexión, que se orienten a la mejora de cada individuo y que entregue información relevante sobre estos procesos.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2005) expone en “Diez principios de la evaluación para el aprendizaje” que influyen en la percepción sobre los aprendizajes de los y las estudiantes. A continuación, se presenta el principio y la descripción:

Tabla 1: Diez principios de la evaluación para el aprendizaje

Principio	Descripción
1. La evaluación para el aprendizaje debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender.	La planificación debe proporcionar oportunidades para la/el estudiante y para sí mismo, de manera que obtenga información sobre el progreso hacia las metas de aprendizaje.
2. La evaluación para el aprendizaje debe tener el foco puesto en cómo aprenden los y las alumnas.	Debe priorizarse el aprendizaje como un proceso donde se evidencie la relación de cómo y qué aprender.
3. La evaluación para el aprendizaje debe ser concebida como central en la práctica del aula.	A partir de las diversas actividades que impulsan a los y las estudiantes a demostrar sus conocimientos y habilidades, el/la docente debe formarse un juicio sobre cómo mejorar y profundizar el aprendizaje.
4. La evaluación para el aprendizaje debe ser considerada como una de las competencias claves de los y las docentes.	Los y las profesoras deben saber cómo planificar su evaluación, así como observar, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, de manera que la evaluación sea considerada crucial en la formación inicial y perfeccionamiento del cuerpo docente.
5. La evaluación para el aprendizaje debe ser cuidadosa y expresarse de manera positiva.	Los y las docentes deben tener claridad sobre el impacto emocional de los comentarios hacia sus estudiantes.
6. La evaluación para el aprendizaje debe tener en cuenta la importancia de la motivación del/a estudiante.	La evaluación debe enfocarse en el progreso y los logros que influyen directamente en la motivación y autopercepción de los y las estudiantes con relación a sus aprendizajes.
7. La evaluación para el aprendizaje debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento	El estudiantado debe tener claridad de cuáles son las metas de aprendizaje, generando un compromiso hacia el

compartido de los criterios según los cuales serán evaluados/as.	proceso que genera el logro de este objetivo.
8. Los y las estudnates deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje.	Los y las profesores deben dar cuenta de las fortalezas de los y las estudiantes y buscar las rutas que generen el desarrollo y oportunidades para mejorar el aprendizaje.
9. La evaluación para el aprendizaje debe desarrollar la capacidad de los y las estudiantes de autoevaluarse.	Los y las estudiantes deben ser capaces de autoevaluarse con el propósito de conseguir estudiantes reflexivos/as, autónomos/as y hábiles que gestionen y se responsabilicen por su aprendizaje.
10. La evaluación para el aprendizaje debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos y todas las estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo.	La evaluación debe potenciar y fortalecer al máximo las capacidades de los y las estudiantes independiente del punto de partida.

Fuente: Elaboración propia a partir de Evaluación para el aprendizaje, Ministerio de Educación (2005)

En síntesis, la evaluación para el aprendizaje se centra en cómo los y las profesoras pueden promover evaluaciones coherentes con las características individuales de cada estudiante, en la medida que es capaz de planificarse con efectividad, se centra en cómo aprenden los y las estudiantes, reconoce los logros, desarrolla rutas que mejoran que fortalecen los aprendizajes, genera un impacto emocional e incide en la motivación del estudiantado, promueve un compromiso con las metas de aprendizaje y el proceso para llegar a ellas, estimula la reflexión y la autorregulación con relación a sus aprendizajes, y valora la importancia de la evaluación como una destreza clave profesional.

2.2.2 Tipología de la evaluación

Existen múltiples clasificaciones de las instancias que componen el proceso de evaluación. Siguiendo a *Evaluación para el aprendizaje: procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación* (Castro, Godoy, & González, 2010), se recogen tres indicadores significativos, que consideran dimensión temporal, de gestión y de aprendizaje:

1. La evaluación según la etapa del proceso en que se aplique:
 - a. Diagnóstica o inicial: permite conocer el nivel en que se encuentran los y las estudiantes antes de iniciar el proceso de aprendizaje.
 - b. Formativa o de proceso: constituye la posibilidad para acceder a información durante el desarrollo del proceso de aprendizaje con el fin de flexibilizar la planificación de acuerdo a la información que se va recogiendo.
 - c. Acumulativa, sumativa o final: es la etapa de comprobación de la efectividad en el logro de los objetivos terminales o competencias en un periodo de trabajo.
2. La evaluación según el agente evaluador: el encargado de emitir un juicio de apreciación en relación a los objetivos propuestos y niveles de desempeño demostrados.
 - a. Autoevaluación: la que realiza un individuo sobre su propia acción.
 - b. Coevaluación: la que realizan distintos individuos que realizan la acción de evaluación entre sí.
 - c. Heteroevaluación: la que realiza una persona sobre otra que realiza una acción evaluativa.
3. La evaluación de acuerdo con la concepción de aprendizaje.
 - a. Tradicional: considera a los y las estudiantes como una totalidad que presenta similares características.
 - b. Diferenciada: considera las particularidades de los y las estudiantes que precisan de aplicación de estrategias que superen el método frontal basado en el principio de igualdad.

Como se mencionó en el subcapítulo anterior, para considerar la evaluación desde un paradigma actual y con un enfoque en los aprendizajes del estudiantado, es preciso hacer un hincapié en la evaluación formativa, donde todos y todas las participantes tomen un rol activo

frente a su aprendizaje. El Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Currículum y Evaluación ha desarrollado una Política Nacional de Evaluación en Aula, con el propósito de promover la evaluación como “una herramienta pedagógica que favorezca la reflexión de las y los docentes sobre sus propias prácticas, y que permita promover el desarrollo del aprendizaje de cada estudiante” (pág. 5).

Según Black y William (2009), citado en *Evaluación formativa en el aula* del Mineduc (s.f), las evaluaciones son formativas cuando:

“la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia” (pág. 13)

Las decisiones que tomen los y las profesoras serán informadas y oportunas en la medida que exista una mayor relevancia en la evaluación formativa en las distintas circunstancias e interacciones que se den en el aula. De manera que, las intervenciones pedagógicas tendrán un mayor impacto en el proceso de aprendizaje de cada estudiante en cuanto se desarrollan de manera continua y enriquecen el conocimiento pedagógico, permitiéndole a los y las estudiantes “visibilizar sus avances y le ayuda a desarrollar su metacognición y autonomía” (Mineduc, s.f: pág. 17) en su trayectoria escolar.

2.2.3 Decreto N°67: enfoque en la evaluación formativa

El Decreto N°67/2018 actualiza la normativa que regulaba las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción (derogando los decretos 511/97, 112/99, 83/01), con el objetivo de promover una visión de la evaluación en contextos pedagógicos para propiciar y apoyar el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

Desde esta perspectiva, se busca orientar la evaluación hacia el monitoreo y acompañamiento de los y las estudiantes, incidiendo en la reflexión pedagógica y la toma de

decisiones, dando un lugar preponderante a la retroalimentación en los procesos evaluativos pedagógicos.

El Decreto N° 67 considera la evaluación como:

“Conjunto de acciones lideradas por los [las] profesionales de la educación para que tanto ellos [y ellas] como [las y] los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (pág. 3).

En este sentido, la evaluación está compuesta por la información que se obtiene del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, y la interpretación del desempeño de estos para la toma de decisiones pedagógicas en virtud de los logros obtenidos en dicho proceso.

Por otro lado, el Decreto N°67 indica que deben existir “disposiciones que establezcan lineamientos para diversificar la evaluación en orden de atender de mejor manera a la diversidad de [las y] los alumnos” (pág. 9). Con respecto a esta aclaración, se puede entender que las evaluaciones realizadas por las y los profesores deben atender a la diversificación en el aula, es decir, se debe elaborar instrumentos, que sirvan de evidencia una vez realizado por los y las estudiantes, con el objeto de promover el progreso del aprendizaje de todos las y los educandos, considerando la diversidad como un aspecto inherente en el aula, por lo tanto, se debe procurar utilizar múltiples formas de evaluar que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender.

En las *Orientaciones para la implementación del del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar* (2019) se propone que la evaluación formativa y sumativa, no son excluyentes, puesto que, en la evaluación sumativa, “tanto la forma en que se diseñen como la manera en que se registre y comunique la información que se obtenga de ellas también pueden usarse formativamente” (pág. 6), si bien, la evaluación sumativa tiene el propósito de constatar logros, puede permitir aclarar los objetivos de aprendizajes y retroalimentación el proceso de evaluación.

Es así, como en este documento se plantea que la evaluación puede diferenciarse según su objeto: cómo los estudiantes van aprendiendo, cuál es el avance de un/una estudiante

respecto de su propio aprendizaje, y las cosas que los y las estudiantes logran saber o hacer (pág. 6).

Para Wormeli (2006), las evaluaciones formativas son una oportunidad para realizar puntos de control en la ruta de aprendizaje, de manera que proporcionan comentarios continuos y útiles para apoyar el proceso continuo de aprendizajes en los y las estudiantes. Este autor menciona que:

“muchos maestros cometen el error de gastar una energía considerable en [...] la prueba culminante, lo que limita el impacto en el aprendizaje [...], un mejor uso de la energía es que los maestros gasten tiempo y esfuerzo en diseñar y usar evaluaciones formativas ofrecidas en ruta hacia logros sumativos” (pág.42).

En este contexto, las herramientas utilizadas por las y los profesores deben ser pertinentes, motivadoras y útiles para avanzar en las rutas de aprendizajes significativos hacia conocimientos que se puedan utilizar, en otras palabras, plasmar en la vida del/la estudiante. Estos conocimientos significativos son posibles en cuanto son potenciados por los comentarios por los y las docentes en el proceso de retroalimentación de las prácticas evaluativas.

En el siguiente subcapítulo, se analizará el concepto de retroalimentación y cómo este influye en el aula de acuerdo a diferentes autores que presentan el foco en la retroalimentación y las normas que rigen el Decreto 67 de evaluación, calificación y promoción en nuestro país.

2.3 Retroalimentación

Como se mencionaba en el subcapítulo anterior, la evaluación para el aprendizaje se centra principalmente en el proceso de adquisición, desarrollo y aplicación de los aprendizajes de los y las estudiantes. En dicho proceso, es fundamental considerar las prácticas de retroalimentación implementadas por los y las docentes, que ofrecerán oportunidades para mejorar y fortalecer los aprendizajes de manera que den cuenta de una reflexión y compromiso hacia las metas propuestas por parte del estudiantado.

En el siguiente subcapítulo se presentan los planteamientos teóricos sobre la evolución de la retroalimentación, las concepciones sobre la retroalimentación efectiva y del error y los modelos de retroalimentación que sustentan la investigación.

2.3.1 La retroalimentación: conceptualización

La retroalimentación desde la perspectiva de Ramaprasad (1983) “es [la] información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que es utilizada para modificar esa brecha de alguna forma” (pág. 4), la información entregada debe generar un impacto, es decir, la retroalimentación no es la información en sí mismo, sino que actúa como un mecanismo para alterar esa brecha. Esta concepción, en principio, es asociada a los sistemas ingenieriles, y posteriormente, toma fuerza en el campo educativo, entendiendo que la retroalimentación no puede separarse de sus consecuencias en el aprendizaje, principio que se expondrá más adelante.

La retroalimentación orientada al aprendizaje se sustenta en la reflexión sobre las implicaciones prácticas que tiene la evaluación desde este referente conceptual, como mencionan Canabal y Margalef (2017) la retroalimentación cumple la función de apoyo y soporte del aprendizaje, “no tanto en su visión de *feedback* exclusivamente, sino desde la perspectiva del *feedforward*” (pág. 151), es decir, no solo se entrega información al estudiante sobre sus aciertos y errores, sino que se construye un aprendizaje prospectivo, autodirigido y autoreflexivo a partir de las distintas actividades educativas. En este sentido, siguiendo la investigación de Butler y Winne (1995), tanto la retroalimentación externa, entregada por la o el profesor, como la retroalimentación interna, es decir, la autoevaluación de la/el propio estudiante influye considerablemente en el conocimiento, en las creencias y metacognición de las y los estudiantes. Por otro lado, Canabal y Margalef (2017) considerando lo planteado por William (2011) proponen que para que la finalidad de la retroalimentación se transforme en un recurso formativo es necesario considerar la calidad de las relaciones entre las y los profesores con el estudiantado, de manera que resulta de gran importancia cómo transmiten la información y cómo los y las estudiantes la reciben (pág. 153).

La retroalimentación es información que puede entregar la o el profesor a sus estudiantes, pero está totalmente determinado por cómo esa información es capaz de mejorar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, quienes lejos de ser objetos pasivos que responden estímulos, como se proponía desde la visión conductista de la educación, son personas activas, que se conectan con lo que están aprendiendo, toman decisiones y actúan. Molloy y Boud (2013), posicionan la retroalimentación como un aspecto clave en el diseño de la enseñanza y el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en el aula de clases. Shute (2008), por su parte, describe que la retroalimentación que es un instrumento importante en el diseño instruccional, menciona que es el menos comprendido. Esta aseveración se confirma en la investigación de Carless (2006) que señala que los comentarios que pueden hacer las y los profesores sobre el trabajo no son considerados como relevantes por sus estudiantes, así mismo, Goldstein (2006), señala que las y los alumnos consideran que la retroalimentación no orienta ni mejora el desempeño de las y los estudiantes, ya que es en general confusa.

2.3.2 La retroalimentación efectiva y del error

En el proceso de retroalimentación es fundamental la intervención de los y las docentes quienes deben fijar atención en la construcción del conocimiento y el cumplimiento de metas de aprendizaje. En línea con esto, Castro y Moraga (2020), siguiendo a Ross (2014) plantean cinco principios para que una retroalimentación sea efectiva: 1. motivación, debe relevar el esfuerzo del/a estudiante valorando su desempeño y actitud frente al aprendizaje; 2. asertividad en el contenido de los mensajes, conocimiento de los aspectos a evaluar, enfocándose en los aciertos y aplicando tolerancia y empatía; 3. presentar sugerencias o propuestas, sugiriendo ideas y propuestas claras para apoyar el avance de los y las estudiantes; 3. dirección de los mensajes, aplicando objetividad y fundamentación de las ideas y sugerencias; y 4. trato con el/la estudiante, amabilidad y apertura al diálogo (pág. 17).

Por otro lado, Shute (2008) señala que la retroalimentación efectiva se define como la información que es comunicada al/a estudiante con el propósito de modificar su pensamiento y mejorar su aprendizaje. Asimismo, Zepeda (2019) propone que “la retroalimentación es eficiente cuando se enfoca en la naturaleza cognitiva de la tarea y sus procesos metacognitivos asociados” (pág. 129), asociados a tres preguntas principales: a dónde voy, cómo voy y dónde estoy, y cómo sigo avanzando. Es decir, el/la estudiante parte

de un punto inicial de conocimiento que se modifica a partir de los comentarios y reflexión en torno a su aprendizaje y que culmina en la meta de aprendizaje.

Con relación a la retroalimentación efectiva, cabe destacar que los errores son parte del proceso de aprendizaje y existen diversas maneras de detectar, corregir y retroalimentar los errores de las y los estudiantes, “esto con dos fines totalmente contradictorios; por una parte, erradicar el error de los estudiantes y, por otra, utilizar estos errores como instrumento de aprendizaje” (Campos & Pérez, 2015: pág. 12). La retroalimentación toma relevancia cuando la o el estudiante toma conciencia de sus limitaciones y alcanza las metas por sí mismo.

Asimismo, diversos autores se refieren a la pedagogía del error como un componente clave en la evaluación para el aprendizaje, en cuanto:

“El error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos” (Púñez, 2015: pág. 93)

El error se transforma y pasa de una acción sancionadora a una oportunidad para el aprendizaje, ofreciendo la oportunidad de generar un espacio reflexivo, de aprovechamiento metacognitivo y de autoregulación. Es por esta razón, que considerar las evaluaciones desde una perspectiva formativa permitirá fortalecer y mejorar los procesos de aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

2.3.3 Modelos de retroalimentación

Entre los modelos de retroalimentación que favorecen la evaluación centrada en el aprendizaje se encuentra el modelo de Hattie y Timperley (2007), este proporciona información a los y las docentes sobre el desempeño de los y las estudiantes en el proceso formativo de aprendizaje, a través de tres momentos: *feed up* o “hacia dónde voy”, que define previamente el objetivo que se pretende alcanzar; el *feed back* o “cómo voy”, que analiza el

desempeño de los y las estudiantes con relación al cumplimiento de los objetivos que se persigue; y el “*feed forward*” o qué sigue después de esto, que define la manera que en que se alcanzarán nuevos objetivos a partir de las fortalezas desarrolladas durante el proceso formativo. Una vez que se contemplan estos tres momentos, Hattie y Timperley (2007) distinguen cuatro niveles de retroalimentación centrados en la naturaleza cognitiva de la tarea:

Tabla 2: Tipología de Hattie y Timperley

Aspecto a considerar	Descripción del nivel
Centrado en la tarea	Entrega información sobre aspectos de la tarea como los errores y aciertos y procedimiento para llevarla a cabo.
Centrada en el procesamiento de la tarea	Tiene relación con el proceso en que se desarrolla la tarea, cómo generarla e implementarla.
Centrada en la autorregulación de la o el estudiante.	Utilización de estrategias metacognitivas para enfrentar la tarea, que propende a la confianza del o la estudiante en su capacidad para el aprendizaje y la motivación por alcanzar la meta u objetivo.
Centrada en la valoración del yo	Este nivel se relaciona a los comentarios o refuerzos realizados por el o la profesora.

Elaboración propia

En este sentido, Hattie y Timperley (2007) proponen un modelo que se centra en la naturaleza cognitiva de la tarea y los procesos metacognitivos asociados, proponiendo niveles que consideran la continuidad de la instrucción y donde la retroalimentación se encuentra en todo el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Como menciona Gozálbez (1989), la retroalimentación es un medio o “técnica en que el [la] sujeto va conociendo los resultados que obtiene (...) e influyen en su futura actuación. El conocimiento de la propia evolución provoca en él [ella] la autoestima y el deseo de corregir aquellos aspectos en que puede mejorarla” (pág. 66). De manera que los y las estudiantes tendrán la claridad de los objetivos o metas que deben alcanzar, a través de un procedimiento guiado hacia el mejoramiento y la autorregulación de sus conocimientos y aprendizajes en el futuro.

Si bien, estos autores esclarecen cuatro niveles de retroalimentación según la naturaleza cognitiva de la tarea, Tunstall y Gips (1996) realizan una investigación a partir de

la observación y entrevistas a profesores de Enseñanza Básica en el área de Matemáticas en Reino Unido y sus prácticas de retroalimentación, se centran en el contenido de la retroalimentación, no en su nivel como el modelo anterior, es decir, esta tipología recoge y clasifica tanto las formas de retroalimentación efectiva como las que no lo son para mejorar el aprendizaje.

Esta tipología para delimitar los tipos de retroalimentación es relevante para la presente investigación, ya que no solo se centra en la naturaleza de la tarea, sino que considera aspectos cognitivos asociados al proceso de aprendizaje. A partir de la afirmación anterior, aparecen en la siguiente tabla ocho tipos de retroalimentación, A1, A2, B1 y B2 que no resultan ser efectivos para el aprendizaje, pues se centran en el reforzamiento positivo o negativo y no apuntan a la tarea evaluativa. Por otra parte, los indicadores de C1, C2, D1 y D2 se consideran efectivos para mejorar el aprendizaje en cuando se enfocan en describir aspectos logrados y por lograr de la tarea evaluativa, junto con proponer estrategias para alcanzar y mejorar su proceso (Zepeda, 2019: pág. 131).

Tabla 3: Tipología de Tunstall y Gips

Retroalimentación positiva ←		→ Retroalimentación de logros	
Retroalimentación enjuiciadora (+)		Retroalimentación descriptiva (+)	
A1 Premiar	B1 Aprobar	C1 Describir logros	D1 Generar mejores niveles de logro
A2 Castigar	B2 Desaprobar	C2 Especificar los logros o lo que hay que mejorar	D2 Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación enjuiciadora (-)		Retroalimentación descriptiva (-)	
← Retroalimentación negativa		→ Retroalimentación para mejorar	

Fuente: Elaboración propia

El tipo de retroalimentación A, aluden a un tipo de retroalimentación que implica una reacción a un comportamiento positivo o negativo a través de ciertas conductas de los y las docentes. La que se centra en premiar (A1) al o la estudiante, se relaciona a un refuerzo

positivo del esfuerzo o comportamiento a través de recompensas como estrellas, calcomanías, cuadro de honor, entre otros. En cambio, la que se centra en castigar (A2), involucra una retroalimentación negativa y que remite a la desaprobación en acciones como expulsar a un o una estudiante de la sala, aislamiento del grupo curso, privación de situaciones como el recreo o participar en la clase.

El tipo de retroalimentación B, indica la aprobación o desaprobación al trabajo o respuesta del o la estudiante. Se remite a comunicar hasta qué nivel de desempeño se considera satisfactorio. La que se centra en la aprobación (B1), se considera un refuerzo evaluativo en cuanto muestra una aprobación de la o el individuo a través de expresiones orales y no verbales, mediante felicitaciones, elogios, expresiones faciales y corporales. En contraste, la desaprobación (B2), se enfoca en la actitud del niño o niña sobre la tarea, comportamiento frente a esta y se expresa a través de diversas expresiones de desaprobación como enojo, vergüenza, entre otras.

El tipo de retroalimentación C entrega información sobre qué elemento del trabajo es bueno o satisfactorio y qué falta para mejorar, por medio de criterios concretos y procedimiento para alcanzar el objetivo. La categoría C1, evidencia los logros y aprendizajes obtenidos con elogios específicos por medio de criterios establecidos. En cambio, la categoría C2, utiliza una retroalimentación descriptiva con foco en el mejoramiento de los aprendizajes, por medio de la relación entre los logros y los errores.

Finalmente, el tipo de retroalimentación D se centra en describir junto con el alumno y alumna las estrategias utilizadas para aprender. La categoría D1, implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el trabajo, en la medida que construye aprendizajes y conocimientos donde las y los involucrados aprenden juntos, es de tipo puntual, en cuanto se ciñe a ciertos puntos del trabajo que se reflexionará. Por otro lado, la categoría D2, está enfocado en la discusión conjunta entre profesor/a y el o la estudiante, de manera que se articulan y describen las futuras oportunidades para construir conocimientos y aprendizajes, este tipo de retroalimentación es proyectiva, tanto profesores/as como estudiantes son capaces de proponer evaluaciones para el mejorar el desempeño.

2.4 Perspectiva de género en la Educación

En los años noventa se desarrollan procesos relevantes y favorables para la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo chileno¹, a través de la reforma educativa que daba cuenta del desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Guerrero, Hurtado, Azúa, Provoste, 2013: pág 4), es a partir de este momento que la perspectiva de género en la educación ha significado un proceso de reestructuración y reflexión sobre las oportunidades que se entregan a los y las estudiantes en las prácticas docentes.

En el siguiente subcapítulo se presentan lineamientos teóricos referidos a la perspectiva de género en la educación, los sesgos de género que se develan en las prácticas docentes y la taxonomía realizada por Azúa y Farías (2017), modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación en las interacciones pedagógicas.

2.4.1 Oportunidades para todos y todas

El Ministerio de Educación (2017) señala que “la aspiración a la igualdad de género es un atributo de la calidad” (pág. 2), es por ello que, construir una educación no sexista, en que institucionalidades y comunidades educativas otorguen el mismo valor a las capacidades de niñas, niños y jóvenes independiente de su sexo e identidad de género es crucial. Para dar cabida a este propósito, el Mineduc (2017) entiende que la institución escolar y sus comunidades, es decir, cada participante de la vida escolar, están convocados a superar las brechas y desigualdades que surgen desde el sexismo, la discriminación y la violencia de género (pág. 4).

Continuando con lo anterior, cabe señalar que género es “un conjunto de características de características sociales y culturales en torno al binario femenino/masculino y está conformado por ideas, creencias y atribuciones culturales e históricamente situadas en relación con el sexo biológico” (Mineduc, 2017: pág. 4). Asimismo, como plantea Babieri (1992), “el género es el sexo socialmente construido” (pág. 114). Estas ideas se sitúan desde

¹ La información que se presenta se basa en el estudio “Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”, realizado por Hexagrama Consultoras, durante el año 2004, con el apoyo de la Fundación Ford.

un concepto prescriptivo, un sistema que pretende definir roles pertenecientes a un modo único de ser mujer u hombre. Esta dicotomía establece estereotipos rígidos que van condicionando los roles y limitando las posibilidades del ser humano, en la medida que la cultura ha impuesto normas a cómo ser según el sexo biológico.

La perspectiva de género, supera la idea de sexo y género como lo biológico/cultural y avanza hacia un análisis complejo de las sociedades y los sujetos que coexisten, y cómo esa coexistencia va ocasionando interacciones de poder que han sido legitimizadas en la sociedad. Como menciona Babieri (1992):

“El género es una forma de desigualdad social, de las distancias y jerarquías que, si bien tiene una dinámica propia, está articulado con otras formas de la desigualdad, las distancias y las jerarquías sociales. Desde el inicio de la investigación sobre las mujeres y los géneros se ha planteado la articulación género-clase, incuestionable por lo demás en América Latina” (pág. XX)

Siguiendo lo anterior, desde la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación (2015), se enfatiza la idea de que “las diferencias de género deben comprenderse en el marco de otras relaciones sociales que establecen jerarquías y desigualdades entre hombres y mujeres” (pág. 10), fijándose en la transmisión cultural que acontece en la sociedad y que se reproduce en espacios escolares “expresadas en opresión, injusticia, subordinación, discriminación e invisibilización, en particular hacia las mujeres y hacia lo femenino y con limitaciones al pleno desarrollo de los hombres y lo masculino” (Mineduc-UEG, 2015, pág. 10).

En el año 2018 se elaboró una comisión “Por una Educación con Equidad de Género”, que busca impulsar la equidad de género desde la perspectiva educativa en todos sus niveles y de esta manera avanzar a la eliminación de todo acoso y violencia vinculados a la condición de género:

“La equidad de género es parte constitutiva de la calidad de la educación y, por lo tanto, la perspectiva de género debe ser un indicador permanente de políticas, instrumentos y procesos de esta índole. Por ello, debemos desarrollar un sistema educacional que tenga en consideración los distintos

intereses y formas de aprender de cada niño o niña, y que corrija todos aquellos elementos que puedan operar en perjuicio de los o las estudiantes. (Mineduc, 2018, pág. 8).

Como parte constitutiva de la calidad de la educación, la equidad de género se ha focalizado en resguardar el acceso de la mujer en la educación. Sin embargo, se ha ignorado cómo se desarrolla la trayectoria escolar de las mujeres y cuál es su impacto en los resultados de aprendizaje. Siguiendo a García (2012) cuando se menciona la igualdad de oportunidades entre sexos desde una visión socioeducativa se espera el desarrollo de competencias y habilidades de inserción social y laboral. Asimismo, en la educación, se espera que los y las docentes modifiquen las maneras en que trabajan con el propósito de conseguir autonomía, capacidad de decisión y participación social en plena igualdad.

De acuerdo a lo anterior, el enfoque de género, como acción que revierte los procesos de diferenciación y desigualdad entre hombres y mujeres, permite reconocer el potencial de aprendizaje y desarrollo indiferenciado entre niños y niñas, y reconoce las mismas posibilidades de oportunidades, recursos y recompensas (Mineduc, 2015: pág. 10). Como sostiene el Informe de Género, Educación y Trabajo (GET, Comunidad Mujeres, 2016), los retos de alfabetización, matrícula y años de escolaridad son un asunto paritario. El desafío actual se encuentra en las prácticas pedagógicas promovidas por las comunidades escolares que deben mostrar una entrega de contenidos, estimulación de habilidades y desempeño que se ponen a disposición a hombres y mujeres (Mineduc, 2018: pág. 8).

Como plantea Bustelo (2017), es fundamental que la igualdad de derechos y oportunidades se rebele a través de una estrategia global para promover la igualdad de género, que “consiste en llevar los asuntos de género a la ‘corriente principal’ de la sociedad, en un intento transversal y de normalización de la integración de la perspectiva de género en todos y cada uno de los sectores de política” (pág. 53).

2.4.2 Sesgos de género en la Educación

La perspectiva de género en educación se refiere a un campo fundamental en los procesos de socialización de las personas en que se convoca a pensar en la experiencia escolar desde una mirada crítica de su dimensión reproductora de las relaciones de poder y desigualdad que se basan en las diferencias de género.

Desde las propuestas de acción de la Comisión por una Educación con Equidad de Género se establece como acción prioritaria para el sistema educativo el desarrollo de estrategias de innovación en las prácticas pedagógicas de manera que se genere conciencia respecto de los sesgos de género que operan como factores de distorsión del aprendizaje (MINEDUC, 2018). Para llevar a cabo esta tarea, es necesario comprender cómo opera el currículum en sus distintos niveles de desarrollo y cómo este actúa directamente como un dispositivo de reproducción de inequidad de género (Curso perspectiva de género en la educación, módulo 2, 2019: pág. 3).

Tadeu da Silva (1999) expone que el currículum es un medio de género que materializa y produce relaciones de género relevante para proyectar en las prácticas pedagógicas:

“El currículum es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género. Una perspectiva crítica del currículum que dejase de examinar esa dimensión del currículum constituiría una perspectiva bastante parcial y limitada de ese artefacto que es el currículum” (pág. 50).

Bajo esta perspectiva, se debe hacer una distinción sobre currículum prescrito y realizado. El primero apunta al conjunto de prescripciones curriculares oficiales, es decir, contenidos y recursos de aprendizaje que son seleccionados bajo el amparo de los planes y programas instalados por la institucionalidad. El segundo, por su parte, corresponde a lo que efectivamente acontece en la experiencia escolar. La incorporación de la perspectiva de género en el currículum realizado, responde a la socialización de género que viven las y los estudiantes en su colegio.

Siguiendo lo anterior, el currículum oculto, es aquel aprendido por las y los estudiantes que escapa de las intencionalidades explícitas del currículum prescrito y que comprende aquellos aspectos formativos que no se declaran de manera explícita en el currículum oficial y que contribuyen de manera implícita en los aprendizajes.

Dentro de los sesgos de género más patentes en la educación, se destaca “el uso generalizado de un lenguaje sexista que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto; materiales educativos centrados en un currículum androcéntrico” (Anguita & Torrego, 2019: pág. 19).

García (2012), menciona que el material didáctico, principalmente los textos escolares, constituyen mecanismos que refuerzan las desigualdades que transmiten la visión de lo femenino y masculino atendiendo a los estereotipos y roles que refuerzan las desigualdades. Esto da cuenta de la relevancia para fomentar el análisis de “los diferentes aspectos en los que se manifiesta la realidad sexista en las aulas, fomentando en los alumnos actitudes críticas y reflexivas ante los mismos (pág. 12).

En el estudio realizado en 2016 por el Mineduc en conjunto con PNUD Y CPCE sobre el desarrollo de una pauta de observación para detección de sesgos de género en el aula, se presentan una serie de indicadores claves para detectar diferencias a partir del género de los y las estudiantes, en las interacciones en el aula (MINEDUC-PNUD-CPCE, 2016, pág. 31) dentro de los cuales se destacan:

Tabla 4. Indicadores para detectar sesgos de género

Indicador	Descriptor
Preguntas/instrucciones abiertas dirigidas	Preguntas abiertas de generación de ideas, tipos de preguntas.
Apoyo para el aprendizaje	Entrega de pistas, entrega de apoyo o ayuda específica, repetición o reformulación de las intervenciones.
Refuerzo positivo a la respuesta de los/las estudiantes	Entrega de aprobación específica o elaborada.
Estimulación de la participación	Preguntas dirigidas, inicia interacción pedagógica.
Monitoreo o acompañamiento del/a docente	Monitoreo del trabajo grupal o individual.
Formato de trabajo: competencia en el aula o trabajo colaborativo	Estimulación de la ayuda entre pares, resolución de tareas o actividades a contratiempo, estimulación de la competencia.
Afecto positivo y respeto	Refuerzo positivo en general, uso de lenguaje paraverbal positivo, uso del nombre para llamar a los y las estudiantes.
Lenguaje para referirse al grupo	Referencia al curso con la forma masculina usada como genérica.
Citas y/o alusiones a personajes de la historia o referentes contemporáneos	Alusión a personajes de la historia o contemporáneos de cualquier género.

Estereotipo sobre roles y rasgos	Expresiones verbales que contienen roles estereotipados en el aula: Mujeres en roles de servicio / Hombres en roles de liderazgo, creencias relacionadas con la adecuación a los roles y actividades de género socialmente aceptados. Se dicotomiza la posición a ocupar por los géneros.
Características contraestereotipadas de los géneros	Afirmaciones más o menos explícitas respecto de características de los diferentes géneros y/o orientaciones sexuales.
Asignación de responsabilidades o tareas con sesgos de género	Asignación de responsabilidades o tareas de liderazgo a alumnos y/o alumnas a partir de roles de género estereotipados.
Materiales estereotipados	Entrega de material estereotipado por parte del/la docente distinguiendo elementos para uno y otro grupo, o entregando materiales a un grupo y a otro no.

Fuente: Elaboración propia a partir de estudio realizado por el MINEDUC en conjunto con PNUD Y CPCE (2016)

Evidenciar los indicadores antes señalados en las interacciones pedagógicas de los y las docentes, permite resignificar y concientizar sobre cómo operan los sesgos de género en la educación.

Rebollo (2013) afirma que una estrategia valorada para el cambio educativo con perspectiva de género se relaciona a aprender a creer en la igualdad, vale decir, “la capacidad de pensar y hablar en términos positivos y constructivos sobre igualdad y compartirlo con otras personas” (pág. 4) de manera que se logre construir una educación que los y las jóvenes puedan reflexionar y cuestionarse esta temática.

2.4.3 Taxonomía desde la Perspectiva de Género

El modelo de Azúa y Farías (2017) se propone como un instrumento concreto para la develación de las prácticas pedagógicas. En él, se evidencia una lógica clasificatoria para las interacciones realizadas por la/el profesor hacia el/la estudiante. En la base del modelo se encuentra la invisibilización de las prácticas discriminadoras y sexistas al interior de la comunidad escolar, es decir, “ocultar o marginar las expresiones o formas de conocimientos que no cumplan con cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad” (Saberes

Docentes, 2019, pág. 2). Un escaño más arriba, se encuentra el rechazo explícito hacia el trato igualitario entre hombres y mujeres. Luego, se evidencia la naturalización de los estereotipos de género y contribuyen a reproducir la desigualdad. Posteriormente, se observa la modificación de la consideración de la existencia de los sesgos de género y avanza a la desarticulación a partir del cuestionamiento explícito a través de la reflexión. Finalmente, en la cúspide, se expone la transformación que se reconoce como la ruptura de los estereotipos definitorios de roles, conductas y comportamientos (Saberes Docentes, 2019, pág. 1-2)



Ilustración 1. Modelo teórico que identifica el sexismo y la Discriminación de género en interacciones pedagógicas por Azúa y Farías (2017)

A partir del modelo presentado por Azúa y Farías (2017) observamos cinco categorías. A la base se encuentra la categoría de invisibilizar, que se refiere a no percibir las posibles diferencias que se traducen en discriminación. En el discurso, se trata a todos y todas las estudiantes por igual, pero en la práctica se establece una diferencia entre el estudiantado según su género, vale decir, margina u oculta las formas de conocimiento que no cumplan con los cánones de los femenino y masculino.

Una escala más arriba se encuentra la categoría de rechazar que, si bien identifica las diferencias en el trato hacia las personas según su género, se niegan o se rechazan

explícitamente. Se sintetiza como atacar las formas de conocimiento que no cumplan con los cánones de lo femenino y masculino.

Luego, aparece la categoría de naturalizar, en esencia, se refiere a que las construcciones culturales de lo femenino y masculino se vuelven parte de la cotidianidad, de manera que se legitiman y no se cuestionan. Esto quiere decir que contribuyen a la reproducción de los estereotipos hegemónicos.

Posteriormente, se expone la categoría de modificar, considera tanto la existencia de sesgos y discriminaciones de género y avanzan hacia la desarticulación de la misma a partir de su cuestionamiento. Se resume como instalar momentos acotados de reflexión y crítica a los cánones de masculinidad y femineidad.

Por último, en la cúspide, se encuentra la categoría de transformar que propone la ruptura de los cánones de género y avanzan hacia nuevas formas de relación e interrelación de las comunidades. Vale decir, incentiva y desarrolla acciones que contribuyan a cuestionar y transformar los cánones hegemónicos.

2.5 Síntesis del Marco Referencial

En síntesis, la educación a distancia ha propuesto un panorama que interpela a todas y todos los actores de las comunidades educativas y modifica la forma en que las clases se llevan a cabo, donde la incorporación de los recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje ha llevado al desarrollo educacional y suma desafíos a los establecimientos. Junto con esto, las propuestas del Mineduc (2020) han implementado cambios curriculares (priorización curricular, foco en algunas asignaturas, etc.) y se ha desplegado con fuerza el Decreto 67/2018 que pretende impulsar la evaluación formativa para dar cuenta de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Sobre esto, la capacidad de los colegios por impulsar una convivencia escolar adecuada que permita tanto el funcionamiento de las clases en escenarios tecnológicos (clima de aprendizajes adecuados y enriquecidos por las relaciones interpersonales) como la relevancia de incorporar una educación socioemocional que favorezca al estudiantado para enfrentar las dificultades de la situación en que están inmersos, facilita la oportunidad de adquirir aprendizajes que se desarrollan en la modalidad a distancia.

Desde este panorama, la evaluación para el aprendizaje explora las capacidades del aprendizaje, orientándose en procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos, favoreciendo dicho aprendizaje en procesos continuos que desarrollen habilidades de reflexión, que se orienten a la mejora de cada individuo y que entregue información relevante sobre estos procesos (Gil & Padilla, 2008).

La retroalimentación es información que puede entregar la o el profesor a sus estudiantes, que está determinada por la manera en que esa información es capaz de mejorar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, vale decir, la retroalimentación efectiva se define como la información que es comunicada al/a estudiante con el propósito de modificar su pensamiento y mejorar su aprendizaje (Shute, 2008). De esta forma, en el proceso de retroalimentación es fundamental la intervención de los y las docentes quienes deben fijar atención en la construcción del conocimiento y el cumplimiento de metas de aprendizaje.

El error se transforma y pasa de una acción sancionadora a una oportunidad para el aprendizaje, ofreciendo la oportunidad de generar un espacio reflexivo, de aprovechamiento

metacognitivo y de autoregulación (Púñez, 2015). Siguiendo esto, la manera en que retroalimentan los y las docentes toma un rol importante en el proceso de adquisición de aprendizajes y, para efectos de esta investigación, se consideran las tipologías de Hattie y Timperley (2007) centradas en la naturaleza cognitiva de las tareas y procesos metacognitivos asociados y el modelo de Tunstall y Gipps (1993) que se sitúa desde los aspectos cognitivos asociados al proceso de aprendizaje.

Todo proceso educativo se enmarca en las oportunidades que se entregan a las y los estudiantes para alcanzar las metas de aprendizaje y, bajo este punto de vista, la perspectiva de género en la educación se refiere a un campo fundamental en los procesos de socialización de las personas en que se convoca a pensar en la experiencia escolar desde una mirada crítica de su dimensión reproductora de las relaciones de poder y desigualdad que se basan en las diferencias de género.

El Mineduc (2017) señala que “la aspiración a la igualdad de género es un atributo de la calidad” (pág. 2), es por ello que, construir una educación no sexista, en que institucionalidades y comunidades educativas otorguen el mismo valor a las capacidades de niñas, niños y jóvenes independiente de su sexo e identidad de género es crucial.

Bajo esta lógica, se considera la taxonomía propuesta por Azúa y Farías (2017) que evidencia las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de género y permite la concientización de las prácticas sexistas dentro del aula de clases desde la invisibilización de las diferencias que se proyectan al estudiantado según su género hasta la transformación que propone la ruptura de los cánones de género y avanzan hacia nuevas formas de relación e interrelación de las comunidades

Es por esta razón que las prácticas pedagógicas de retroalimentación desde la perspectiva de género apuntan al modo en que los y las docentes aportan al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes en las interacciones que se promueven en las comunidades educativas.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, ya que pretende comprender los fenómenos considerando su contexto y, por ende, las y los sujetos que están inmersos en él (Guba & Lincoln, 1985).

El paradigma interpretativo según González (2001) siguiendo a Guba y Lincoln (1985) se caracteriza por cinco axiomas que darán cuenta de la diferenciación entre los paradigmas positivistas e interpretativo:

Tabla 5. Cinco axiomas del paradigma interpretativo

Axioma	Caracterización
1. La naturaleza de la realidad.	Se concibe el concepto de realidad como múltiple, holística y construida, es decir, el objetivo es la comprensión de los fenómenos.
2. Relación entre el investigador y lo conocido.	Se postula que el sujeto cognoscente y lo conocido son inseparables.
3. La posibilidad de generalización.	Capacidad de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el objeto de la indagación.
4. La posibilidad de nexos causales.	No resulta factible distinguir causas de efectos, ya que los fenómenos se encuentran en una posición de influencia mutua.
5. El papel de los valores en la investigación.	Postulan que la investigación estará influida por el investigador, el paradigma con el que se trabaja, elección de la teoría para guiar la recogida y análisis de datos y la interpretación de los resultados, y los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Guba y Lincoln (1985: págs.36-38)

Considerando los axiomas expuestos anteriormente, se puede hacer un panorama que explique y distinga los propósitos y las metodologías con perspectiva interpretativa. De esta manera, se desprenden otras características que influyen en dicho paradigma y que son útiles para sustentar las investigaciones. Entre ellas: los fenómenos no pueden ser aislados de su contexto; los únicos capaces de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto es el sujeto humano y es por esta razón que solo ellos podrían ser el instrumento de investigación; la utilización del conocimiento tácito que facilita al investigador apreciar los sutiles fenómenos presentes en la investigación; la utilización de una metodología cualitativa que se adapta a las realidades múltiples con las que se trabaja y que se desarrollará en el siguiente punto; la teoría está fundamenta y enraizada en el campo y los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación; y los criterios especiales para la confiabilidad, donde el paradigma interpretativo pretende demostrar la credibilidad hacia el proceso que se pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera (Guba & Lincoln, 1985, 39-43).

La presente investigación sigue los axiomas expuestos con anterioridad y se caracteriza por considerar la comprensión de los fenómenos que surgen a partir de las prácticas evaluativas de las profesoras, en la medida que cualquier comprensión reflexiva supone la comprensión de las participantes. En línea con lo planteado, tanto la o el sujeto que investiga no puede desconocer y separarse de lo conocido, como plantea Habermas (1987), la comprensión de un significado es una experiencia comunicativa, donde la comprensión es “una manifestación simbólica que exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento, que solo puede ser alumbrado desde adentro” (pág. 121). Por esta razón, es imprescindible que la investigadora se sitúe dentro del contexto educativo para comprender el fenómeno de las prácticas evaluativas de retroalimentación desde una posición reflexiva del trabajo de las docentes como sujetas de estudio, como también considerar los distintos postulados con que la investigadora trabajará para proponer su trabajo de estudio, es decir, los valores implícitos con que guiará su trabajo investigativo.

Continuando con lo anterior y, siguiendo a Vasilachis (1992), en los estudios sociales no se pueden hacer predicciones ni generalizaciones, ya que en investigación de este tipo el propósito es develar “la búsqueda de relaciones internas y el modo de comprender los acontecimientos” (pág. 44). Además de la imposibilidad de establecer nexos causales, ya que,

hay una influencia mutua entre causas y efectos, por lo que la investigación se propone a mostrar estas acciones que influyen entre sí para develar el fenómeno observado.

En síntesis, la presente investigación, se sitúa desde la comprensión de las “estructuras significativas del mundo por medio de la participación en ellas a fin de recuperar las perspectivas de los y las participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis, 1992: pág. 48).

3.2 Alcance de la investigación

El alcance de la investigación, como propone Sampieri (2014), dependerá de dos factores; “el estado del conocimiento sobre el problema de investigación, mostrado por la revisión de la literatura [y] la perspectiva que se pretenda dar al estudio” (pág. 90). Considerando estos criterios para conocer el enfoque de la investigación, el presente estudio se sitúa en el alcance exploratorio y en el descriptivo.

Por una parte, el alcance es exploratorio en el sentido que la temática investigada ha sido trabajada en aspectos generales y no particulares, es decir, se han realizado estudios sobre la retroalimentación como una práctica evaluativa, también existe literatura especializada sobre la comunicación oral y estudios relacionados a la perspectiva de género en la educación. Sin embargo, se debe considerar que la presente investigación se sitúa en un contexto donde no se han llevado a cabo estudios de acuerdo a la temática planteada. Por otro lado, la relación de las temáticas toma relevancia de acuerdo a las políticas públicas vinculadas a la incorporación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (2019) que promueve un enfoque en lo formativo y, por ende, la relevancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la investigación planteada tiene un alcance exploratorio, referente a la perspectiva de género como un punto de partida en la promoción de aulas más equitativas que se someten a nuevas exigencias desde la instalación de saberes y enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. De esta manera, abre la posibilidad de “familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular (...) establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir

afirmaciones y postulados” (Sampieri, 2014: pág. 91) que permitirán complejizar y abordar las temáticas trabajadas.

Es así como develar las prácticas evaluativas de retroalimentación oral de las profesoras, en un establecimiento en particular desde la perspectiva de género con sus estudiantes de quinto año básico permite abrir un campo de estudio que no ha sido investigado en profundidad.

Finalmente, la investigación tiene un alcance descriptivo en cuanto se propone “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Sampieri, 2014: pág. 92), es decir, se busca recoger información, caracterizando e interpretando la realidad, y formulando los perfiles que se dan en un grupo, en un nivel y en un contexto específico donde se establecen las relaciones existentes entre las y los sujetos.

El valor del alcance descriptivo es la utilidad que tienen “para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Sampieri, 2014: pág. 92). El objetivo general y los objetivos específicos ligados a esta investigación, pretenden definir, describir y distinguir fenómenos que se dan en el aula de clases, relacionados con las prácticas evaluativas de retroalimentación oral y distinguir la manera en que las profesoras ejercen sesgos de género que podrían influir en los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

3.3 Diseño de investigación

Bajo el paradigma interpretativo y sus enfoques exploratorios y descriptivo, es que la presente investigación reúne las características para la utilización del estudio de caso múltiple². En este sentido, el estudio de caso tiene el propósito de comprender una realidad específica sin la intención de generalizar a otros contextos, “para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso” (Stake, 1999, pág. 44).

² El estudio de caso es múltiple, ya que las sujetas de estudio son cuatro profesoras del establecimiento.

En los estudios de caso se analizan las distintas perspectivas de cómo ocurren los fenómenos y situaciones de manera natural, sin intervención de un tercero. Como menciona Simons (2011) el estudio de caso es “el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (pág. 39).

De acuerdo a los planteamientos de Jiménez-Chaves (2012), siguiendo a Montero y León (2002), el estudio de caso consta de cinco fases:

Tabla 6. Fases del estudio de caso

Fase	Descripción
1. Selección y definición del caso	Seleccionar el caso apropiado y definirlo, considerando los ámbitos relevantes para el estudio.
2. Elaboración de una lista de preguntas.	Luego de identificar el problema, se deben proponer un conjunto de preguntas que orienten al investigador/a, donde se formula una pregunta general y luego se desglosa en preguntas más variadas para orientar la recogida de datos.
3. Localización de las fuentes de datos.	Selección de estrategias para la obtención de datos desde la perspectiva del investigador/a y del caso.
4. Análisis e interpretación	Establecer relaciones de causa-efecto tanto como sea posible con relación a lo observado, proponiendo una correlación entre las distintas situaciones y sujetos/as.
5. Elaboración del informe	Describir minuciosamente las situaciones más relevantes, explicando cómo se ha conseguido la información y promover una reflexión sobre el caso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez-Chaves (2012: págs. 147-148)

El diseño de investigación se centra en la descripción e interpretación de las interacciones que surgen dentro del caso. Por un lado, lo descriptivo se desprende de las prácticas evaluativas de retroalimentación oral de las docentes de Lenguaje y Comunicación,

Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales y la taxonomía de Azúa y Farías (2017) desde la perspectiva de género. Por otro lado, lo interpretativo tiene lugar en el vínculo entre estas interacciones pedagógicas con un enfoque de género que permitirá develar información y su vínculo con los referentes teóricos utilizados en la investigación.

3.4 Contexto

La siguiente investigación se realiza en un colegio subvencionado de la comuna de Santiago, ya que existe la posibilidad de acceso para realizar la investigación en esa institución en particular. Para ver el consentimiento informado del establecimiento educacional, véase anexo número 1.

El colegio escogido, tiene una matrícula de 876 estudiantes, de ellos están inscritos 337 hombres y 539 mujeres. Además, implementa un Proyecto Educativo Institucional de carácter confesional católico, subvencionado y que atiende a estudiantes desde el Nivel 1 Básica hasta la Educación Media Científico Humanista. La planta docente se conforma por 43 profesores: 39 mujeres y 4 hombres.

Asimismo, se escoge este establecimiento ya que se ha implementado desde el año 2020 el Decreto 67 que da cuenta de la línea educativa enfocada en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes cautelando “la retroalimentación entendida como instancia de reforzamiento del aprendizaje de objetivos, habilidades, contenidos implementando acciones para el monitoreo y el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes” (pág. 6) y que se establece en el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (2020) de la institución.

En una revisión histórica, el establecimiento tuvo tres reuniones en el año 2019 donde los y las docentes reflexionaron sobre las modificaciones que incorporaba el Decreto 67, proponiendo cambios al Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (2020) que fueran coherentes con el contexto educativo. Por otra parte, no se ha educado ni desarrollado en los y las docentes sobre la temática de género, lo que muestra un clima incierto sobre una línea educativa que se realiza en torno a él, relacionada en las prácticas educativas en el aula.

Asimismo, en un análisis al Reglamento Interno Escolar (2020), no se observan protocolos de género que se ajusten a velar por una educación ni evaluación equitativa, libre de sexismos, discriminación ni violencia de género en las prácticas pedagógicas del cuerpo docente.

Por otro lado, los resultados SIMCE 2019 de los octavos básicos de la institución arrojaron una diferencia importante, según los estándares de la prueba estandarizada, entre las mujeres y los hombres que rindieron las pruebas de Lenguaje, Matemática e Historia y, en efecto, causó una alerta para el equipo directivo y el cuerpo docente sobre cómo los y las docentes educan según el género del/a estudiante.

Finalmente, considerando el objetivo general de la presente investigación, cabe señalar que en el Proyecto Educativo Institucional (2017-2019) se declaran las siguientes fortalezas y debilidades a partir de encuestas de satisfacción en los estamentos de apoderados, estudiantes y profesores/as, realizadas en los años 2014, 2015 y 2016:

Tabla 7. Fortalezas, debilidades y desafíos en el área académica

Área académica		Desafíos del área
Fortalezas	Dominio de contenidos e instrumentos de evaluación por parte de los y las docentes.	Optimizar la utilización de recursos didácticos en la clase, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades educativas inclusivas. Optimización del tiempo de clase, diversificando el formato de trabajo con las y los alumnos, favoreciendo el aprendizaje.
	Preparación, compromiso y exigencias académicas.	
Debilidades	Motivación a la participación activa desde los y las profesoras hacia los y las estudiantes.	Incluir metodologías diversas para captar la atención y motivación de los alumnos.
	Metodología de los y las profesores y acompañamiento a	

	estudiantes con problemas académicos y conductuales.	Generar experiencias significativas de aprendizaje.
	Perfeccionamiento docente.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto Educativo Institucional (2017-2019)

A partir de la tabla, las fortalezas analizadas durante los años mencionados se enfocan al dominio profesional sobre los instrumentos y contenidos de las asignaturas y el compromiso del cuerpo docente por educar cumpliendo con las expectativas académicas del establecimiento. Por otro lado, las debilidades relacionadas a la presente investigación se relacionan a la didáctica utilizada por los y las profesoras para motivar y acompañar al estudiantado, así como también, acciones que favorezcan al perfeccionamiento docente.

Tanto fortalezas como debilidades dan cuenta de los desafíos que impuso el establecimiento para mejorar esta área específicamente y, por lo tanto, se puede concluir que apuntan a un fortalecimiento de las estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje significativas para los y las estudiantes, diversificando su enseñanza en la medida que se potencia el uso de los distintos recursos pedagógicos y se optimiza el tiempo de la clase.

3.5 Participantes

Las sujetas de estudio son cuatro profesoras que se desempeñan en segundo ciclo básico³ de las cuatro asignaturas troncales que sustentan el currículum y a los que se otorga mayor relevancia de acuerdo a la situación actual. Tal como mencionan las *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial* (MINEDUC, 2020) “en todos los escenarios, el Plan de Estudios tiene que incluir las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura) y Matemática” (pág. 7) y se debe promover el trabajo colaborativo entre docentes, especialmente del área de Historia y Ciencias “para apoyar los niveles críticos y a los [y las] estudiantes con necesidades educativas especiales” (pág. 5).

³ El colegio escogido para realizar la investigación usa las nomenclaturas de primer ciclo básico para referirse a los niveles de primero a cuarto básico; segundo ciclo básico, de quinto a octavo básico; y enseñanza media, de primero a cuarto medio. Por esta razón, en la investigación se utilizará la misma nominación.

La investigación se realiza en quinto básico, nivel que fue seleccionado ya que transita entre los cursos de primer ciclo y la enseñanza media, por lo que se comienzan a complejizar las habilidades en los distintos ejes curriculares transversales y los esquemas de pensamiento a través de las interacciones que se propician en el aula.

Asimismo, se debe considerar que las profesoras seleccionadas tienen experiencia en las prácticas evaluativas de retroalimentación, ya que son parte inherente de las prácticas docentes, en la medida que permiten un monitoreo que apunta a la toma de decisiones que favorezcan a un aprendizaje significativo y de calidad.

A continuación, se presenta la caracterización de las cuatro profesoras, considerando: título universitario, edad, años de experiencia en la asignatura, años de experiencia como docente, años de experiencia en el establecimiento y resultados en las evaluaciones internas institucionales. Véase consentimiento informado de las profesoras, anexo número 2.

Tabla 8 . Participantes

N° sujeta	Características
1	Profesora de Castellano, 28 años, 4 años de experiencia como profesora de Lenguaje al igual que en el establecimiento. Obtuvo reconocimiento “destacado” en la evaluación docente institucional el año 2018.
2	Profesora de Enseñanza Media con mención en Historia, Geografía y Educación Cívica, 44 años, 18 años de experiencia como profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica y 10 años en el establecimiento. Obtuvo reconocimiento “destacado” en la evaluación institucional el año 2018.
3	Profesora de Educación General Básica con mención Lenguaje y con postítulo en Ciencias, 41 años, 2 años de experiencia como profesora de Lenguaje en primeros básicos y 10 años de experiencia como profesora de ciencias en segundo ciclo. No se ha evaluado en el establecimiento.

4	Profesora de Educación General Básica con mención Matemáticas, 33 años, 8 años de experiencia y 5 años desempeñándose como profesora de Matemáticas. Obtuvo reconocimiento “destacado” en la evaluación institucional el año 2016 y 2018.
---	---

Fuente: Elaboración propia.

Las sujetas de estudio de la investigación se escogieron, ya que tienen una larga trayectoria como docentes en su área o son profesoras que han obtenido el rango de “destacado” en las evaluaciones institucionales. Además, son profesionales que accedieron a ser partícipes de la investigación y conocen la implementación del Decreto 67 y los desafíos propuestos por el establecimiento para generar aprendizajes significativos en el estudiantado.

Por otro lado, la selección de docentes de género femenino es intencionada, ya que en el establecimiento donde se lleva a cabo la investigación un 88% del cuerpo docente son profesoras y, además, de las cuatro áreas del conocimiento en el nivel escogido los profesores no realizan clases. Además, en vista que la investigación se enmarca en la perspectiva de género, se busca levantar información sobre las prácticas pedagógicas alineadas con este enfoque.

Además, cabe destacar que una de las sujetas escogidas es la investigadora, ya que en línea con la reflexión y búsqueda de información sobre las prácticas de retroalimentación con perspectiva de género es enriquecedor este proceso de investigación para el devenir del trabajo con niños, niñas y jóvenes. De manera que se considera un complemento en las prácticas pedagógicas que suma a la experiencia de la profesora un nuevo enfoque de trabajo y autopercepción sobre las labores realizadas en el aula.

3.6 Instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados para la investigación son tres: observación no participante, entrevista semiestructurada y grupo focal. Esta decisión se formula a partir de la siguiente tabla de operacionalización considerando el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación:

Tabla 9. Tabla de operacionalización

Objeto de estudio	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Prácticas evaluativas de retroalimentación oral desde la perspectiva de género.	Tipos de retroalimentación	Retroalimentación como una práctica evaluativa.	Observación no participante.
		Modelos de retroalimentación.	
	Propósito de la retroalimentación	Aprendizajes significativos.	Grupo focal. Entrevista semiestructurada.
		Evaluación formativa.	
Sesgos de género en la retroalimentación	Tipos de sesgos de género en la educación.	Observación no participante.	
	La utilización de los sesgos de género y su influencia en la motivación escolar.	Grupo focal.	
Percepción de las docentes sobre retroalimentación desde la perspectiva de género		Opinión, juicios de valores y/o crítica.	Grupo focal. Entrevista semiestructurada.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla presentada anteriormente, se muestran cuatro columnas: la primera da cuenta del objeto de estudio, es decir, el enunciado principal que se ajusta al objetivo general de la investigación; en la segunda columna, se observan las categorías que emanan de los objetivos específicos; en la tercera columna, se presentan las subcategorías que están articuladas a las categorías presentadas en la columna anterior, y por último; en la cuarta columna se presentan los instrumentos utilizados con el propósito de recoger información.

Los instrumentos utilizados en la tabla de operacionalización serán caracterizados en los siguientes apartados:

3.6.1 Observación no participante

La observación implica, siguiendo a Sampieri (2006), “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (pág. 399). Asimismo, Bunge (2000) señala que la observación es la técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad.

De acuerdo a Bunge (2000) la observación posee cuatro características esenciales: es intencionada, ya que se propone metas y objetivos específicos; ilustrada, en cuanto toda observación debe ser estar situada desde una perspectiva teórica, es decir, un cuerpo de conocimiento; es selectiva, porque tiene una finalidad que permite discriminar la información útil de la irrelevante; y es interpretativa, porque es ilustrada, ya que se vislumbran las ideas relevantes y los objetivos que se requieren para la investigación, y estos se intentan describir y explicar.

Siguiendo a Rojas (s.f), existen tres tipos de observación: la observación estructurada que se realiza a través de un sistema establecido que guíe la observación y relacionándola con el conjunto de la investigación que se lleva a cabo; la observación abierta, que carece de un sistema organizado y se la realiza libremente; la observación semiestructurada, que parte con una pauta estructurada, pero que se aplica de manera flexible de acuerdo a la forma que se adopta en el proceso de observación.

En este sentido, existen dos roles fundamentales de la relación entre observador/a y observados/das, según Anastas (2005), la observación participante, donde se presenta una relación entre el observador/a y las personas observadas; y la no participante, donde la relación es mínima, donde las y los individuos observados solo tienen conocimiento de que están siendo observados.

Para efectos de esta investigación se utiliza la observación semiestructurada, ya que permite utilizar un instrumento de investigación que guía el proceso, pero que es flexible y se adapta a la situación observada, considerando las variables que se pueden presentar. Además, el rol de la observadora es no participante, ya que, según indican Campos & Lule (2012) en “*La observación, un método para el estudio de la realidad*”, esta se trata de:

“una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines” (pág. 52).

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que la observación no participante es aquella que no posee intervención dentro de la situación observada, por lo tanto, no existe una relación entre las y los sujetos observados y observador/a.

Es así como la presente investigación recoge información de las clases online realizadas por las profesoras por medio de la plataforma *meet*, mediante la observación semiestructurada-no participante. Dicho esto, la elección de este instrumento, se basa en que es posible recoger información sobre las prácticas evaluativas de retroalimentación con enfoque de género, considerando las clasificaciones de retroalimentación de Tunstall & Gipps (1996) y Hattie & Timperley (2007) y la taxonomía de Azúa y Farías (2017) de la perspectiva de género. Véase anexo 3: protocolo y transcripción de observación de clases.

3.6.2 Grupo focal

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira en torno a una temática específica propuesta por el/la investigadora. El propósito de los grupos focales es hacer que surjan actitudes, creencias, experiencias y reacciones entre los y las participantes, de manera que se logre capturar una diversidad de miradas dentro del contexto de grupo (Gibb, 1997).

Siguiendo a Escobar & Bonilla-Jimenez (2017), proponen una serie de pasos para planear y realizar un grupo focal:

Tabla 10. Pasos para la realización de un grupo focal

Paso	Descripción
1. Establecer los objetivos de estudio	Es la definición específica de los objetivos del estudio. Guían la investigación las siguientes preguntas: ¿qué se desea lograr?, ¿qué se busca con la investigación?, ¿qué información se puede obtener del grupo?, ¿qué información es relevante para satisfacer las necesidades del estudio?
2. Diseño de investigación	El diseño debe ser coherente con la definición de los objetivos. La información obtenida de los grupos focales se triangula con los resultados de las otras técnicas de recolección de datos.
3. Desarrollo del cronograma	Planeación de las sesiones: tiempo, elaboración del marco de referencia teórico, lugar adecuado, comprometer a los y las participantes.
4. Selección de participantes	Los y las participantes son seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común que resulta de interés del estudio.
5. Selección del moderador	El moderador debe ser parte del equipo de investigación y debe proporcionar la diversidad de opiniones en el grupo. Este debe contar con habilidades comunicativas y capacidad de interpretación.
6. Preparación de preguntas de estímulo	Las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles para guiar la discusión de lo más general a lo más específico. Se sugiere la incorporación de cinco o seis preguntas adecuadas y pertinentes.
7. Selección del sitio de reunión	Los grupos focales deben ser privados y cómodos para los y las participantes.
8. Logística	Se debe entregar claridad sobre cuándo y dónde se desarrollará el grupo focal, asimismo, organizar los alimentos y bebidas que se proporcionarán.
9. Desarrollo de la sesión	Es relevante observar la reacción de las/los participantes que permitirá la aparición de conceptos y preguntas que no estaban considerados. Luego de la sesión, se recomienda hacer una retroalimentación, respondiendo a preguntas como: ¿los/las participantes entendieron claramente el

	nuevo concepto?, ¿se profundizó en algún aspecto que se quería conocer?, ¿se obtuvo la información más importante que se necesita?
10. Análisis de información	Al terminar las sesiones, se debe resumir la discusión que se desarrolló en el grupo, preferiblemente con las mismas palabras utilizadas por los/las participantes, además de transcribir de inmediato las grabaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Escobar & Bonilla-Jimenez (2017, págs. 54-57).

Sobre el último paso, Powell & Single (1996) exponen que el análisis debe pasar por dos etapas: la primera, codificar y clasificar la información revisando la transcripción de las discusiones, utilizando las preguntas guías como categorías iniciales y, en segundo lugar, analizar la información original en conjunto con la información conceptual, con el propósito de detectar puntos de vista de los y las participantes y contrastar las observaciones.

Para realizar la recogida de información de la presente investigación, los pasos sugeridos por Escobar & Bonilla-Jimenez (2017) relacionados al grupo focal, serán considerados de manera que sean coherentes y pertinentes con el propósito de la investigación. En este sentido, cabe destacar que el único lugar viable para realizar el grupo focal es la videollamada a distancia mediante la plataforma *meet* y que las participantes de esta instancia, son las sujetas de estudio, es decir, las profesoras de quinto año básico del establecimiento escogido, previo consentimiento de ellas.

Siguiendo lo anterior, el objetivo de utilizar este instrumento en la investigación se vincula a recoger información sobre los propósitos de la retroalimentación desde las prácticas pedagógicas de las docentes, así como también, conocer su percepción sobre los sesgos de género en la retroalimentación y permite complementar el análisis de la investigación previo la aplicación de la observación de clases. Véase anexo 4: protocolo de grupo focal y transcripción.

3.6.3 Entrevista semiestructurada

La entrevista de acuerdo a Sampieri (2006), se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el

entrevistado) u otras (entrevistados)” (pág. 403). Desde la perspectiva de Fernández-Ballesteros (1980), la entrevista es la:

“relación directa entre dos o más personas a través de una vía de comunicación, preferentemente oral, con unos objetivos prefijados y conocidos al menos por el entrevistador, y una asignación de roles que significa un control de la situación por parte del entrevistador (pág. 64).

Asimismo, existen tres tipos de entrevistas: las estructuradas, que permiten al entrevistador realizar una guía de preguntas específicas; las semiestructuradas, que permiten basarse en una guía de preguntas, pero con la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información; y la no estructurada o abierta, donde hay una guía general de contenido y el entrevistador posee flexibilidad absoluta para manejarla (Sampieri, 2006).

Para efectos de esta investigación, la entrevista cumple con el propósito de recabar información que no se puede observar, de manera que la entrevista seleccionada es la semiestructurada, “por su carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de que no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan” (Ozonas & Pérez, 2004, pág. 200).

A partir de esto, es posible decir que este tipo de entrevista se utiliza para obtener información sobre los propósitos de la retroalimentación y la percepción de las profesoras con relación a los sesgos de género en la educación. De esta manera, este instrumento facilita la comprensión de las subjetividades relacionadas a las temáticas señaladas con anterioridad, de manera que se privilegia la especificidad y la profundidad para obtener información mediante las entrevistas.

Para la elaboración de las preguntas de la entrevista, se sigue la recomendación de Sampieri (2006), quien propone clases de preguntas para las entrevistas en general, detalladas a continuación:

Tabla 11. Clases de preguntas en entrevistas en general

Clase	Características
Preguntas generales	Parten de planteamientos globales para dirigirse al tema que interesa.
Preguntas para ejemplificar	Sirven como disparadores para exploraciones más profundas. Se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de evento, suceso o categoría.
Preguntas de estructura o estructurales	El entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías.
Preguntas de contraste	Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a ciertos temas y se le pide que clasifique símbolos en categorías.

Elaboración propia a partir de Sampieri (2006, pág. 404).

La tabla número 7, pretende dar cuenta de los tipos de preguntas que orientan la elaboración del protocolo de la entrevista y su descripción. En la primera columna se observan las clases de preguntas recomendadas por Sampieri (2006), partiendo de las preguntas generales, que parten de temas globales del tema a investigar, hasta aquellas preguntas de contraste, que permiten cuestionar las semejanzas y disimilitudes entre ciertos temas, clasificándolos como categorías independientes que permitirán analizar la información con coherencia. En la segunda columna, se expone una breve descripción que da cuenta del propósito de cada clase de pregunta.

Como se menciona anteriormente, la entrevista semiestructurada, para efectos de esta investigación, tendrá el propósito de recoger información específica sobre los propósitos de la retroalimentación desde la perspectiva de las profesoras y su percepción sobre los sesgos de género en la educación. Asimismo, es relevante mencionar que este instrumento permite complementar el análisis obtenido a partir de la observación de clases y el grupo focal aplicado. Véase protocolo de entrevista y transcripción en anexo 5.

3.7 Análisis

La información obtenida a partir de los instrumentos es analizada mediante la técnica de análisis de contenido. Ruiz (2017) menciona que “el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información” (pág. 193). Esta lectura se basa en documentos, en el caso del presente estudio, de la transcripción de observaciones, grupo focal y entrevistas semiestructuradas realizada en la recogida de información y cuyo contenido es interpretado por la investigadora.

Las etapas que se consideran de acuerdo a Ruiz (2017) en el análisis de contenido se mencionan a continuación:

1. Acceso al campo

En este punto, la investigadora realiza un acercamiento a la institución educativa donde expone el propósito del estudio y pide los permisos correspondientes para efectuar la observación de clases de los cursos 5°A y 5°B, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas a las docentes de la institución, asimismo entrega el consentimiento informado a las sujetas de estudio.

2. Codificación y categorización

La segunda etapa del análisis de contenidos se relaciona a la organización de la información, de manera que se redacta de manera cohesionada y coherente. En el caso de las observaciones de las clases se redactan en párrafos indicando en tercera persona lo realizado por docentes y estudiantes. Luego, en el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas, se ejecuta la transcripción de la información indicando la docente participante y lo que expresa sobre las distintas temáticas abordadas.

Posterior a esto, se realiza la codificación que consiste en el agrupamiento de los párrafos en unidades de análisis que se establecen a partir de una serie de etiquetas basadas en la repetición de palabras claves. Dicho proceso lo ejecuta la investigadora realizando un filtro de la información por medio de la lectura y experiencia de la investigadora.

Luego de establecer treintaiséis etiquetas en la codificación de los instrumentos aplicados, se procede a agrupar las etiquetas en once subcategorías que dan cuenta de las

temáticas planteadas. Una vez construidas las subcategorías, la investigadora clasifica cuatro categorías, dos de ellas preestablecidas (retroalimentación y perspectiva de género) y dos emergentes (educación a distancia y convivencia escolar) que permiten catalogar de manera coherente las subcategorías y, por ende, las etiquetas.

La categorización se desprende de una “secuencia en cadena” elaborada de la siguiente manera:

1. Observación directa de clases: Aplicación del instrumento, recogida de información, codificación y categorización. Se agrupan las unidades de análisis y se etiquetan, posteriormente se reagrupan en subcategorías y categorías. Véase anexo N°7.
2. Grupo focal: Aplicación del instrumento, recogida de información, codificación y categorización. Se agrupan las unidades de análisis y se etiquetan, posteriormente se reagrupan en subcategorías y categorías. Véase anexo N°8.
3. Reagrupación tabla de categorización observación directa y grupo focal: Elaboración de una tabla a partir de las tablas de categorización emanada de los dos instrumentos aplicados anteriormente. Véase anexo N°9.
4. Entrevistas semiestructuradas: Aplicación del instrumento, recogida de información, codificación y categorización. Se agrupan las unidades de análisis y se etiquetan, posteriormente se reagrupan en subcategorías y categorías. Véase anexo N°10.
5. Reagrupación tabla de categorización final: Elaboración de una tabla a partir de las tablas de categorización emanada de los tres instrumentos aplicados anteriormente.

A continuación, se muestra la tabla de categorización de los tres instrumentos aplicados a las sujetas de la investigación: observación de clases, grupo focal y entrevista semiestructurada.

Tabla 12: Tabla de categorización

Categorías	Subcategorías	Etiquetas
Educación a distancia (Cat. Emergente)	Alfabetización digital en la educación	Manejo y comprensión de las plataformas educativas digitales. Capacitación docente.
	Desafíos relacionados a la educación a distancia	Interrupción de la clase por problemas de conectividad. Incertidumbre sobre el aprendizaje. Cobertura curricular. Autonomía del/a estudiante frente a la tecnología. Flexibilidad ante el uso de la tecnología.
Convivencia escolar (Cat. Emergente)	Clima escolar	Relación profesora-estudiantes. Participación escolar. Motivación escolar.
	Aprendizaje socioemocional	Regulación de sus emociones. Resolución de problemas. Preocupación por su bienestar.
	Comportamiento y normas	Buen uso de las herramientas de la videollamada.

		Protocolo de comportamiento y normas.
Retroalimentación (Cat. Predeterminada)	Conceptualización de retroalimentación	Proceso para remediar errores. Comunicación efectiva en torno al aprendizaje. Método para optimizar un resultado. Comentario cualitativo sobre resultado de aprendizaje.
	Finalidad o propósitos de la retroalimentación	Lograr la enseñanza. Aclara el objetivo considerando los errores. Generar aprendizaje efectivo.
	Tipos de retroalimentación	Según la naturaleza (Hattie & Timperley, 2007): -Centrado en la tarea. -Centrado en el proceso. -Centrado en la autorregulación. -Centrado en la persona. Según el contenido (Tunstall & Gipps, 1989) -Describe los logros / especifica los que hay que mejorar. -Aprobar / desaprobar. -Genera mejores niveles de logro / Diseña caminos para mejorar. -Premio / Castigo.

	Desafíos relacionados a la retroalimentación a distancia	Tiempo utilizado. Cantidad de estudiantes.
Perspectiva de género (Cat. Predeterminada)	Sesgos de género	Oportunidades de aprendizaje. Lenguaje androcentrista. Ejemplos pedagógicos. Reflexión en torno a la igualdad. Roles asignados. Currículum oculto.
	Valoración de la retroalimentación con perspectiva de género	Integración de todas y todos los estudiantes. Experiencia significativa. Eliminación de prejuicios. Permite diversificar las estrategias de aprendizaje.

Elaboración propia.

- 3. Análisis descriptivo:** La cuarta etapa del análisis de contenido se relaciona al análisis descriptivo de cada etiqueta. Se describe lo que mencionan las docentes en las distintas instancias (observación de clases, grupo focal y entrevistas semiestructuradas) y se procede a parafrasear la información donde se detalla y responder a los objetivos específicos. El análisis descriptivo se focaliza en las subcategorías que subyacen de las categorías antes mencionadas, para dar cuenta de este análisis se expone una tabla que cuenta con las unidades de análisis y la paráfrasis de cada una de ellas, así mismo, una síntesis y la definición de la subcategoría.
- 4. Análisis interpretativo:** La quinta etapa del análisis donde la información está codificada, categorizada y descrita, requiere de comprender el significado desde el texto al contexto. Es decir, que los datos tienen sentido en la realidad en función de los objetivos planteados. Esta integración de la información persigue el propósito de buscar

tensiones, hallazgos y preocupaciones sobre lo interpretado. El análisis interpretativo se focaliza en las subcategorías que subyacen de las categorías antes mencionadas, para dar cuenta de este análisis se expone una tabla que cuenta con las unidades de análisis, el marco teórico que sustentan dichas unidades y la normativa (instituciones nacionales e internacionales, así como autores que sistematizaron y dieron evidencia de las unidades de análisis) de cada una de ellas, así mismo, una triangulación de la información y la definición de la subcategoría. Finalmente se triangula la información del subcapítulo análisis interpretativo que da cuenta del vínculo de las cuatro categorías propuestas.

3.8 Fiabilidad y validez

La fiabilidad y la validez son “cualidades esenciales que deben tener las pruebas o los instrumentos de carácter científico para la recogida de datos” (Alcaraz-Moreno, Noreña, Rebolledo-Malpica & Rojas, 2012: pág. 266) que acreditan el grado de confianza de la investigación.

Por su parte, la fiabilidad se refiere a la capacidad del/a investigador/a por replicar sus estudios y emplear métodos o estrategias de recolección de información que obtengan resultados similares. En este sentido, la presente investigación presenta fiabilidad, ya que en primera instancia se busca la opinión de un investigador externo (profesor guía) quien acompaña todo el proceso investigativo. Por otro lado, la fiabilidad de la investigación se demuestra en la utilización de estrategias que permiten la construcción de categorías a partir de tres instrumentos aplicados: observación directa, grupo focal y entrevistas semiestructuradas, en dichos instrumentos se puede evidenciar que los resultados que arrojan son similares y se repiten, lo que permite la sistematización de la información.

Por otro lado, la validez se refiere a la interpretación correcta de los resultados. Dicho esto, la presente investigación capta los sucesos y experiencias desde distintos puntos de vista lo que facilita el análisis y la interpretación de la realidad a partir de un cúmulo teórico y experiencial. Asimismo, la investigadora revisa durante todo el proceso de estudio los hallazgos, de manera que se desarrolla una triangulación de la información, considerando la saturación de la misma y el contraste con otras investigaciones de temáticas afines. Así como también se realiza una validación de los instrumentos aplicados a través de tres profesoras

con grado de magíster en educación, específicamente del grupo focal y las entrevistas semiestructuras que responden a los objetivos específicos y general de la investigación.

3.9 Aspectos éticos de la investigación

Para la implementación de la investigación y la recolección de datos, es preciso acudir a “la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad y de los posibles riesgos a los que se enfrentan las participantes del estudio” (Alcaraz-Moreno, Noreña, Rebolledo-Malpica & Rojas, 2012: pág. 270) que dan cuenta de los aspectos éticos considerados en el estudio.

En primer lugar, cabe señalar, que tanto la directora del establecimiento como las participantes de la investigación están en conocimiento de los objetivos, los procesos comprometidos en el estudio y la privacidad de la información que se levante de esta. De manera que firman en agosto del año 2020 un consentimiento informado (véase anexos 1 y 2). Sobre lo anterior, la finalidad del consentimiento informado se relaciona a la aceptación por ser parte de la investigación que las sujetas participantes concuerdan en “valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral.” (Alcaraz-Moreno, Noreña, Rebolledo-Malpica & Rojas, 2012: pág. 270).

En segundo lugar, el manejo de los riesgos de la investigación se refiere al cumplimiento de las responsabilidades y obligaciones que se cumplen en el desarrollo del estudio y el manejo de los datos obtenidos. En este sentido, los riesgos de las participantes son mínimos, ya que se busca el anonimato de la información, la transparencia del proceso investigativo y la utilización de los datos siempre y cuando se relacionen al propósito señalado en el consentimiento informado.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO

4.1 Análisis descriptivo

En el siguiente subcapítulo se presentan las cuatro categorías clasificadas a partir de los tres instrumentos aplicados en la investigación: observación, grupo focal y entrevistas semiestructuradas. Por una parte, las categorías preestablecidas son retroalimentación y perspectiva de género y, por otra parte, las categorías emergentes son educación a distancia y convivencia escolar.

El análisis descriptivo se focaliza en las subcategorías que subyacen de las categorías antes mencionadas, para dar cuenta de este análisis se expone una tabla que cuenta con las unidades de análisis y la paráfrasis de cada una de ellas, así mismo, una síntesis y la definición de la subcategoría.

4.1.1 Primera categoría: Educación a distancia

Subcategoría: Alfabetización digital en la educación

DEFINICIÓN: La alfabetización digital en la educación es la comprensión y el manejo de las distintas plataformas digitales educativas disponibles. Se relaciona con el aprendizaje y la utilización de dichas plataformas por los y las docentes, de manera que logran descubrir y aplicar nuevos conocimientos relacionados al área tecnológica en las distintas actividades pedagógicas.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“(…) tratar de aprender todas las herramientas tecnológicas que este año hemos descubierto en muy corto tiempo sin tener una práctica constante, entonces ha sido como ir descubriendo y aplicando de inmediato y a veces mucho ensayo y error, también ha sucedido con el uso de formularios, el uso del tema de <i>classroom</i> , la programación de clases, etcétera” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 10)	Aprender todas las herramientas tecnológicas en un año sin poseer una práctica constante ha significado descubrir y aplicar de inmediato, mediante el ensayo y error, el uso de las distintas plataformas educativas.

<p>“[La profesora] Señala que la presente clase analizarán una noticia y respondiendo en un formulario <i>google</i>” (Anexo 3, pág. 15, párr. 1, línea 2)</p>	<p>La profesora señala en la sala de clases que harán una actividad de análisis respondiendo un formulario google.</p>
<p>“[La profesora] Les propone una actividad utilizando <i>thatquiz</i> para ver cuáles son los conocimientos previos” (Anexo 3, pág. 20, párr. 11, línea 33)</p>	<p>La profesora señala que se hará una actividad donde se utilizará la aplicación <i>thatquiz</i> para saber cuáles son los aprendizajes previos.</p>
<p>“[Cierre de la clase] La profesora vuelve a invitar a los y las estudiantes para responder a las preguntas que se encuentran en la plataforma <i>classroom</i>” (Anexo 3, pág. 22, párr. 12, línea 33)</p>	<p>La profesora una vez finalizada la clase, invita a sus estudiantes a responder las preguntas disponibles en la plataforma <i>classroom</i>.</p>
<p>“(…) Generando una buena estructura de aprendizaje con los recursos adecuados y herramientas adecuadas también podría generar que ellos aprendieran aún más desde lo que [a] ellos les interesa” (Anexo 4, pág. 29, párr. 4, línea 41)</p>	<p>Elaborar una estructura de aprendizaje con recursos y herramientas adecuadas permitiría generar aprendizajes ligados a los intereses de los y las estudiantes.</p>
<p>“Si pudiésemos abarcar muchos temas de acuerdo a una gran temática a lo mejor, y ellos [los y las estudiantes], pudiesen investigar en un tema específico y eso los motive mucho más, considerando los mejores recursos en la web, que son gigantes, entonces igual eso generaría mayor interés, más motivación de los chicos” (Anexo 4, pág. 29, párr. 4, línea 44)</p>	<p>Si se tuviera la posibilidad de abarcar más temas para investigar, utilizando los mejores recursos que ofrece la web, se lograría mayor interés y motivación en los y las estudiantes.</p>
<p>“[Es relevante] el tema de las herramientas para mí, de aprender más plataformas o quizás había muchas otras cosas, quizás ni siquiera tenía que haber hecho el experimento, que podía haberlo armado en una plataforma, algo práctico y poder habérselo mostrado a los chiquillos” (Anexo 5, pág. 47, párr. 4, línea 14)</p>	<p>Es importante tener herramientas y aprender sobre el uso de plataformas para poder enseñar, ya que existen algunas plataformas que desconocía y que se podían utilizar de manera práctica en las clases.</p>
<p>“Aprender a utilizar las tecnologías y no quedarse pegada en las dificultades que eso significaba, sino que, en ese aspecto, ahí va el... la... primero investigación... Pedir</p>	<p>El superar las dificultades de la utilización de las tecnologías es fundamental, pedir ayuda a personas con mayor manejo tecnológico permitía solucionar los</p>

<p>asesoría también a colegas que se manejan mejor, incluso a los mismos alumnos, a los estudiantes, que ellos también se manejan bastante bien. Entonces, yo creo que eso fue una forma de solucionar estas trabas que fuimos encontrando en el camino, buscar asesoría, pedir ayuda” (Anexo 5, pág. 54, párr. 3, línea 10)</p>	<p>problemas que existieron en el camino de la educación a distancia.</p>
<p>“(…) hemos tenido que aprender sobre la marcha y muchas veces sin ninguna asesoría, ha sido por cuenta propia o apoyándose en colegas o preguntándole a algún técnico que se maneje, pero ha sido muy intenso ese aprendizaje como de ir aplicando sin tener la certeza completa de cómo se usan las tecnologías” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 33)</p>	<p>La mayor parte de las veces los y las docentes debieron aprender sobre la marcha, por cuenta propia o consultando a otros docentes o técnicos. Sin embargo, no hay certeza sobre cómo utilizar las tecnologías.</p>
<p>“Las capacitaciones, creo que las capacitaciones fueron muy teóricas y no prácticas” (Anexo 5, pág. 63, párr. 3, línea 8)</p>	<p>Las capacitaciones fueron teóricas y no prácticas.</p>
<p>“Una capacitación oportuna, una capacitación práctica en donde yo pueda aprender de manera rápida, simple” (Anexo 5, pág. 47, párr. 2, línea 3)</p>	<p>Una capacitación es oportuna cuando se aprende de forma práctica, rápida y sencilla.</p>
<p>“Un tema importante son las capacitaciones para el cuerpo docente, capacitaciones que sean prácticas y ayuden con el manejo de las plataformas, que los ayude y potencie el uso de las páginas educativas, que faciliten el trabajo docente” (Anexo 5, pág. 72, párr. 2, línea 13)</p>	<p>Las capacitaciones para el cuerpo docente son importantes cuando faciliten el trabajo docente, para ello, estas deben ser prácticas y ayudar al manejo de las plataformas y a potenciar el uso de las páginas educativas.</p>
<p>Y, en general, mantener estas capacitaciones de manera permanente durante el año, que sean personalizadas, con un enfoque práctico hacia los aprendizajes relacionados a las competencias digitales y al uso de las tecnologías para facilitar el trabajo docente” (Anexo 5, pág. 72, párr. 2, línea 16)</p>	<p>Las capacitaciones deben ser constantes en el tiempo, personalizadas con un enfoque práctico hacia los aprendizajes desarrollando competencias digitales y el uso de las tecnologías.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

El tema más mencionado por las sujetas de investigación es el manejo y comprensión de las plataformas digitales, donde se menciona que aprender todas las herramientas tecnológicas en un año sin poseer una práctica constante ha significado descubrir y aplicar de inmediato, mediante el ensayo y error, el uso de las distintas plataformas educativas. Como también, ha sido un desafío elaborar una estructura de aprendizaje con recursos y herramientas adecuadas y pertinentes para generar aprendizajes ligados a los intereses de los y las estudiantes. Se considera, además que, si se tuviera la posibilidad de abarcar más temas para investigar, utilizando los mejores recursos que ofrece la web, se lograría mayor interés y motivación en los y las estudiantes. Las docentes señalan que es importante tener herramientas y aprender sobre el uso de distintas plataformas para poder enseñar, ya que permite su utilización práctica en las clases como por ejemplo el formulario *google* o *thatquiz*, promoviendo aprendizajes a través de las actividades propias de la clase. Finalmente, se considera que superar las dificultades de la utilización de las tecnologías es fundamental y una solución es pedir ayuda a personas con mayor manejo tecnológico para su futura aplicación en las clases.

El segundo tema que se destaca en esta subcategoría tiene relación con la capacitación docente. Las profesoras consideran que las capacitaciones fueron teóricas y no prácticas, por lo que la mayor parte de las veces, los y las docentes debieron aprender sobre la marcha, por cuenta propia o consultando a otros docentes o técnicos. Sin embargo, expresan que no hay certeza sobre cómo utilizar las tecnologías. Por otro lado, las docentes indican que una capacitación es oportuna cuando se aprende de forma práctica, rápida y sencilla y estas capacitaciones para el cuerpo docente son importantes cuando facilitan el trabajo y, para que ello ocurra, deben ayudar al manejo de las plataformas y potenciar el uso de las páginas educativas.

Primera categoría: Educación a distancia

Subcategoría: Desafíos relacionados a la educación a distancia

DEFINICIÓN: Los desafíos relacionados a la educación a distancia son aquellos que intervienen en el proceso de enseñanza de las docentes como la incertidumbre en el aprendizaje, los problemas de conexión, la flexibilidad ante el uso de las tecnologías, la autonomía del/a estudiante y los lineamientos curriculares que dan cuenta de las dificultades y oportunidades en el aula.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“[Durante la clase] Existen problemas con la plataforma, la profesora comenta que tengan paciencia, ya que la página ha presentado problemas en la conexión” (Anexo 3, pág. 9, párr. 2, línea 21)	En el transcurso de la clase por videoconferencia se presentan problemas de conexión con la página utilizada en la clase.
“Los y las estudiantes comentan las dificultades que han tenido con el internet y la aplicación <i>meet</i> ” (Anexo 3, pág. 13, párr. 5, línea 24)	Los y las estudiantes comentan a la profesora las dificultades que se han tenido con el internet y la aplicación meet.
“Luego, [la profesora] les muestra un video sobre el tabaco, el video no se logra ver, los y las estudiantes comienzan a abrir sus micrófonos para darle a conocer esta situación” (Anexo 3, pág. 20, párr. 4, línea 11)	Al presentar dificultades técnicas con la proyección de un video, los y las estudiantes activan sus micrófonos para dar a conocer la situación.
“El tema del acceso a internet, quienes tienen la posibilidad de conectarse y quienes no y de qué manera el colegio responderá a estos estudiantes con dificultades” (Anexo 5, pág. 72, párr. 2, línea 12)	Una preocupación en los y las docentes es el acceso a Internet por parte de los participantes de la modalidad online, y cómo el establecimiento responde a esta problemática.
“Lo primero que considero importante es el acceso a Internet, que se asegure un acceso a Internet para todos y todas las personas que tengan que comunicarse por este medio, principalmente estudiantes y profesores” (Anexo 5, pág. 72, párr. 3, línea 11)	Se considera importante el acceso a Internet garantizado para todos y todas las personas que necesiten interactuar por este medio, especialmente estudiantes y docentes.

<p>“Yo creo que siento la incertidumbre siempre de saber si los niños realmente aprenden así [a través de las clases online]” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 24)</p>	<p>La profesora manifiesta sentirse con incertidumbres sobre el aprendizaje de sus estudiantes a través de la modalidad online.</p>
<p>“Los desafíos, bueno, el estar en la mente del estudiante yo creo que es lo más complejo, porque uno no sabe lo que está pasando en esas cabecitas y desde acá como decía Luisa, una no puede percibir como cuando estamos en vivo y en directo, entonces ahí se me vuelve un poco limitado” (Anexo 4, pág. 29, párr. 1, línea 5)</p>	<p>Se torna difícil comprobar qué está ocurriendo con los y las estudiantes durante la modalidad online, no se puede percibir la atmósfera o grados de atención como cuando se imparte clases presenciales.</p>
<p>“Aunque no tuve malos resultados en mis <i>quizz</i> y evaluaciones que hice, no me queda la certeza [de que] si fue el chiquillo que aprendió” (Anexo 4, pág. 29, párr. 1, línea 19)</p>	<p>Los resultados de las evaluaciones digitales, a pesar de presentar buenos resultados, no entregan certeza sobre el verdadero aprendizaje en los y las estudiantes.</p>
<p>“Los niños no entendían las instrucciones de los trabajos, ¿cachai? No se entendía lo que tenían que hacer, por lo tanto, mandaban actividades erróneas, o con muchos errores, o simplemente no contestaban” (Anexo 5, pág. 62, párr. 6, línea 28)</p>	<p>Las publicaciones con indicaciones de trabajo no eran comprendidas por los y las estudiantes, conllevando errores en entregas o ausencia de respuestas.</p>
<p>“Es que ahí cabe el tema de que no sabemos cómo contestaron al otro lado de la pantalla, y si no tuvieron errores y a lo mejor sí los tenían, pero como recurrieron a otro tipo de herramientas para solucionar los trabajos que uno daba” (Anexo 5, pág. 48, párr. 4, línea 6)</p>	<p>Los y las docentes no pueden comprobar el proceso de aprendizaje, pues la comunicación es limitada o porque no se puede observar el desarrollo in situ de las tareas realizadas.</p>
<p>“Yo no estoy viendo el trabajo del estudiante en sí, no lo tengo para verlo aquí, por ejemplo, cuando uno en la sala va puesto por puesto, cuando uno... Evidencia, lo que realmente hizo o no hizo, si trabajó o no trabajó, porque acá yo no tengo cómo evidenciar ese tipo de cosas, y como te digo, si el estudiante va y se consiguió la guía” (Anexo 5, pág. 48, párr. 6, línea 17)</p>	<p>Se dificulta el monitoreo de los procesos y herramientas utilizadas para la resolución de problemas y tareas, pues no se puede observar directamente la evidencia a través de la modalidad online.</p>

<p>“Uno ve que los chiquillos no están preparados porque no son autónomos, no saben usar su tiempo, se quedan mucho en la comodidad, mucho, y pierden la interactividad que es lo que más necesitamos como seres humanos” (Anexo 4, pág. 29, párr. 1, línea 8)</p>	<p>Se observa que los y las estudiantes presentan carencias en su autonomía, así como también en el uso de sus tiempos y proactividad necesaria para resolver tareas y mantener vínculos en esta modalidad.</p>
<p>“Yo creo que en los estudiantes hay que promover la autonomía, eso es lo primero y se parte de la casa. Nosotros podemos dar base y fundamento en la sala, pero en la casa es fundamental que los papás, [quienes] a veces no somos muy buenos para fomentar la autonomía en los chiquillos porque estamos acostumbrados a estar encima de ellos y [es] uno de los desafíos” (Anexo 4, pág. 29, párr. 3, línea 32)</p>	<p>Se debe promover la autonomía en los y las estudiantes, tanto en la escuela como el hogar, es responsabilidad compartida de familias, tutores y profesores.</p>
<p>“Es una oportunidad para que los niños sean mucho más autodidactas que uno [en cuanto al uso de las tecnologías” (Anexo 4, pág. 29, párr. 4, línea 40)</p>	<p>La modalidad online es una oportunidad para que los y las estudiantes desarrollen e incrementen sus habilidades en cuanto al uso de las tecnologías de forma autodidacta.</p>
<p>“Estamos acostumbrados a ser rígidos, bien estructurados, que tenga o se resuelva la guía en cierta cantidad de líneas y que muy pocas veces tenemos la oportunidad que desarrollen sus opiniones y que no sea un aprendizaje más creativo” (Anexo 4, pág. 30, párr. 3, línea 21)</p>	<p>Hay cierta rigidez en las estructuras de respuestas y productos generados por los y las estudiantes, pues los y las profesoras diseñan pocas oportunidades para generar resultados fuera de la norma establecida.</p>
<p>“Siento que es tan corto [el tiempo de la clase] que uno generalmente no tiene la certeza absoluta [de] si realmente están aprendiendo [sobre los contenidos de la asignatura]” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 15)</p>	<p>El tiempo dedicado a las clases es breve, por lo que las y los profesores señalan no tener reales certezas sobre los aprendizajes de sus estudiantes.</p>
<p>“Con esto de las horas que me quitaron [por la priorización curricular] no alcancé a pasar todos mis contenidos”. (Anexo 4, pág. 29, párr. 1, línea 21)</p>	<p>La implementación de una priorización curricular no permitió desarrollar en su totalidad los contenidos de las asignaturas.</p>

<p>“El tema del tiempo que uno tiene que emplear en explicar [los contenidos] a los niños es súper reducido, porque las clases eran muy poquito tiempo, entonces al final uno tenía que enfocarse en lo importante que era como tratar de ver o desarrollar ciertas habilidades que estaban relacionadas con algún contenido”. (Anexo 5, pág. 62, párr. 6, línea 31)</p>	<p>La duración de las clases era muy reducida para desarrollar habilidades relacionadas con los contenidos.</p>
<p>“Ya no era tan importante tener que abarcar un gran contenido, o un gran objetivo, sino ser mucho más precisa y con esa precisión íbamos a lograr mucho más que abarcando tanto” (Anexo 5, pág. 54, párr. 3, línea 28)</p>	<p>Se volvió imperioso dictar clases con precisión para enfocarse en contenidos u objetivos pequeños, en lugar de aspirar a lograr grandes metas.</p>
<p>“Los 45 minutos, al principio, claro, hablaba harto, después me di cuenta [de] que no servía hablar tanto, lo importante era que hablaran los chiquillos, o preguntarles más. Entonces también fue un cambio de objetivo, no tan solo... [no] tenía que ver con lo tecnológico, sino que también con una, una postura distinta frente a lo que estábamos viviendo” (Anexo 5, pág. 54, párr. 3, línea 33)</p>	<p>La modalidad online significó una transformación de la interacción en clases, pasando de una voz principalmente del docente hacia la manifestación de las voces de los y las estudiantes a través de sus opiniones y respuestas. Esto no tuvo que ver con el formato digital, sino por estar viviendo una pandemia.</p>
<p>“Es relevante propender a una cobertura curricular relacionada al momento crítico que se vive en el aula, de manera que los y las estudiantes se interesen por la clase y sean capaces de retransmitir los conocimientos adquiridos” (Anexo 5, pág. 72, párr. 2, línea 19)</p>	<p>Es importante inclinarse hacia una cobertura curricular que se relacione con la crisis que se manifiesta en el aula, de forma que los y las estudiantes generen interés por la clase y luego sean capaces de retransmitir el conocimiento adquirido.</p>
<p>“Una vez que finalizó el video, la profesora pregunta si se escuchaba bien, estudiantes dicen que no se escuchaba bien, la profesora toma la decisión de enviárselos por el chat para que luego pudieran verlo” (Anexo 3, pág. 15, párr. 6, línea 27)</p>	<p>La profesora, una vez que finaliza un video, les pregunta a los y las estudiantes si se escuchó, mencionan que no se escuchaba bien. La profesora toma la decisión de enviar el video por el chat para que luego pudieran verlo de manera individual.</p>
<p>“Es como primero tener una disposición al cambio como de mirada en relación a [lo] que uno está acostumbrada a la clase</p>	<p>Los y las docentes deben presentar una disposición distinta a lo que era realizar una clase de forma presencial y también generar</p>

<p>presencial y a ir verificando constantemente si están atendiendo, si están resolviendo las dudas, si el concepto quedó claro” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 26)</p>	<p>nuevas estrategias de verificación de atención, de resolución de dudas y explicitación de conceptos.</p>
<p>“También confiar [que hacen las actividades] y tratar de adaptarse a las dificultades que también ha generado el uso de la tecnología” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 42)</p>	<p>El uso de nuevas plataformas tecnológicas requiere adaptación ante las dificultades y confianza en que los y las estudiantes realizan sus actividades.</p>
<p>“Está claro que les motiva, les gusta y hay muchas herramientas que se podrían utilizar a nivel escolar para que ellos creen también, no es solamente reproducir y memorizar, que haya un aprendizaje mucho más creativo y autónomo al utilizar bien las herramientas y generando actividades que sean de su interés” (Anexo 4, pág. 30, párr. 1)</p>	<p>Se evidencia que el uso de tecnologías y plataformas digitales produce mayor motivación en los y las estudiantes, pues se pasa de la lógica memorizar-reproducir a un sistema que permite mayor creatividad y autonomía.</p>
<p>“Creo que la motivación es un factor súper importante en esto, como no quedarse en el... en el “ay, es que el colegio no me da esto” o “es que no tengo esto”, sino que buscar propias, las herramientas propias en el fondo poh, pa’ poder salir adelante” (Anexo 5, pág. 63, párr. 3, línea 15)</p>	<p>La motivación también es relevante para los y las docentes, para que puedan solucionar por sí mismos los desafíos que implica el trabajo online y no quedarse solo en la queja.</p>
<p>“Yo creo que también tiene que ver con un tema de una actitud más como proactiva y de buscar soluciones frente a las dificultades que fueron surgiendo. Eso desde el punto de vista de la tecnología” (Anexo 5, pág. 54, párr. 2, línea 24)</p>	<p>Tener una actitud proactiva y resolutiva favorecerá a los y las profesoras al momento de enfrentar dificultades en el desarrollo del trabajo en línea.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA DESAFÍOS RELACIONADOS A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El tema más mencionado por las sujetas de investigación es la incertidumbre ante el aprendizaje, las docentes manifiestan sentirse con incertidumbres sobre el aprendizaje de sus estudiantes a través de la modalidad online, por ejemplo, cuando se debe comprobar qué está ocurriendo con los y las estudiantes, cuánta atención están teniendo en la clase, cuánto se

comprenden las indicaciones de los trabajos, así como también sobre los resultados de las evaluaciones digitales y el monitoreo de los procesos y herramientas utilizadas para la resolución de problemas y tareas, pues no se puede observar directamente la evidencia a través de la modalidad online.

Un segundo tema que se destaca, es la interrupción de la clase por problemas de conectividad, ya sea por problemas de conectividad o las dificultades técnicas que esto conlleva, entendiéndose que se considera importante el acceso a Internet garantizado para todos y todas las personas que necesiten interactuar por este medio, especialmente estudiantes y docentes.

El tercer tema que tiene relación a esta subcategoría es la flexibilidad sobre el uso de las tecnologías, en este sentido las profesoras expresan que el uso de nuevas plataformas tecnológicas requiere adaptación ante las dificultades y confianza en que los y las estudiantes realizan sus actividades, así como también la motivación para que puedan solucionar por sí mismos los desafíos que implica el trabajo online, por ejemplo, cuando deben adaptarse a una clase que, debido a múltiples problemas, impide una buena comunicación. De esta manera, una actitud proactiva y resolutiva favorecerá a los y las profesoras al momento de enfrentar dificultades en el desarrollo del trabajo en línea.

El cuarto tema más mencionado por las sujetas de estudio es la autonomía del/la estudiante frente al uso de las tecnologías, las profesoras observan que los y las estudiantes presentan carencias en su autonomía, así como también en el uso de sus tiempos y proactividad necesaria para resolver tareas y mantener vínculos en esta modalidad. Por esta razón, creen que se debe promover la autonomía en los y las estudiantes, tanto en la escuela como el hogar, es responsabilidad compartida de familias, tutores y profesores como una oportunidad para que los y las estudiantes desarrollen e incrementen sus habilidades en cuanto al uso de las tecnologías de forma autodidacta.

Un quinto tema que se destaca a partir de la aplicación de los distintos instrumentos, es la cobertura curricular, las profesoras expresan que la implementación de una priorización curricular no permitió desarrollar en su totalidad los contenidos de las asignaturas. Entre algunos factores: el tiempo dedicado a las clases o la transformación de la interacción en clases, pasando de una voz principalmente del docente hacia la manifestación de las voces

de los y las estudiantes a través de sus opiniones y respuestas. En este sentido, las docentes exponen que es importante inclinarse hacia una cobertura curricular que se relacione con la crisis que se manifiesta en el aula, de forma que los y las estudiantes generen interés por la clase y luego sean capaces de retransmitir el conocimiento adquirido.

4.1.2 Segunda categoría: Convivencia escolar

Subcategoría: Clima escolar

DEFINICIÓN: El clima escolar es aquel que demuestra la relación entre profesoras y estudiantes, la motivación escolar y la preocupación por el bienestar de los y las estudiantes.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Fondo nuestra forma de enseñar modela de alguna manera en su comportamiento, su forma de pensar, etcétera y, por ende, debemos ser capaces de generar espacios donde los y las estudiantes sientan motivación por aprender” (Anexo 4, pág. 30, párr. 4, línea 36)	La forma de enseñar modela formas de pensar y comportamientos que los y las estudiantes adquieren. Por eso, se deben generar espacios que motiven hacia el aprendizaje.
“Yo creo que con el ejemplo de ser amable y ser cordial frente a los niños” (Anexo 4, pág. 33, párr. 4, línea 43)	Los niños imitan las actitudes de los docentes, tales como ser amables y cordiales.
“La motivación y la actitud del profesor, en donde uno debe encantar a tus estudiantes, sobre todo por una pantalla” (Anexo 5, pág. 46, párr. 3, línea 4)	El profesor debe tener una actitud motivante para poder encantar a sus estudiantes, sobre todo con la distancia que implica el uso de pantallas.
“El estudiante logre una motivación y autoestima académica porque si se construye en un comienzo desde la relación profesor” (Anexo 5, pág. 72, párr. 6, línea 38)	La relación entre profesores y estudiantes facilita el surgimiento e incremento de la motivación y la autoestima académica.
“Tenga confianza en sí mismo, quiera participar y se sienta capaz, claro, depende de su estado emocional pero también, en gran medida, del cómo tú lo haces participar o cómo tú confías en él” (Anexo 5, pág. 67, párr. 5, línea 34)	Que un estudiante tenga confianza en sí mismo, desee participar y se sienta capaz depende, además de su estado emocional, de cómo su profesor o profesora lo involucre en la clase.
“Hay que tener una buena actitud frente a los chiquillos, ser súper cordial, amable, darles la opinión” (Anexo 4, pág. 33, párr. 4, línea 32)	Hay que tener una buena actitud frente a los y las estudiantes siendo cordial, amable y permitiendo la comunicación.

<p>“Les traté de dar discursos que los hicieran reflexionar, a concientizar la importancia de la participación activa en el aula virtual en donde no solamente respeto, sino que valoro también la opinión de mi compañero” (Anexo 4, pág. 35, párr. 1, línea 2)</p>	<p>La docente transmitió un mensaje que invitaba a los y las estudiantes a tomar conciencia sobre la importancia de la participación activa en el aula virtual, demostrando respeto y valor a las opiniones ajenas.</p>
<p>“El número de estudiantes hubiese sido menor esto sería distinto, a lo mejor generar grupos, no sé, el curso dividido en tres, eso permitiría que participaran más, que al poder preguntarles a todos” (Anexo 4, pág. 35, párr. 2, línea 18)</p>	<p>Al contar con grupos de estudiantes reducidos se potencia la participación en las clases virtuales.</p>
<p>“Me tuve que [poner a] trabajar con cinco personas que eran los más efusivos en clases, para que dieran la oportunidad, para que el resto también pudieran trabajar, porque estaban súper frustrados, muchos estaban súper frustrados porque no tenían la oportunidad también, ojo ahí, también que muchos profes[ores] caímos en hacer participar solamente al que prendía el micrófono y no muchas veces” (Anexo 4, pág. 35, párr. 1, línea 7)</p>	<p>La participación en clases debe ser regulada para que todos y todas puedan interactuar, ya que si solo se le da la palabra a ciertos estudiantes, el resto puede sentir frustración. Es importante tener consciencia de esto, pues los y las profesoras podrían continuar sólo con aquellos que están participando de la clase, sin considerar a los demás.</p>
<p>“Acá hay mucha incertidumbre, [...] porque muy pocos son los que participan y preguntan” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 28)</p>	<p>Se manifiesta incertidumbre ante la poca participación de estudiantes en las clases virtuales.</p>
<p>“Yo creo que uno de los desafíos es eso, el tema motivacional de los estudiantes, el tener encantados a los estudiantes para que se conecten, para que quieran aprender y más que nada, por ejemplo, hay contenidos en ciencias que van abordados a su vida personal” (Anexo 5, pág. 46, párr. 3, línea 12)</p>	<p>Un desafío es motivar a los estudiantes para que se conecten, para que quieran aprender y también para que puedan vincular los contenidos con su vida personal.</p>
<p>“Yo creo que igual, haciendo esfuerzos, siendo creativa, uno podría conectar mucho más, pero en la práctica cotidiana, digamos, cuesta más, pero por lo menos trato de... dentro de las posibilidades, de hacerlo lo</p>	<p>A pesar de que en la práctica cotidiana los y las profesoras se encuentran con más exigencias, hay un esfuerzo por realizar clases y procesos más creativos para relacionarse con sus estudiantes.</p>

más posible, trato” (Anexo 5, pág. 59, párr. 2, línea 11)	
---	--

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA CLIMA ESCOLAR

El tema más mencionado por las sujetas de investigación es la relación docente-estudiante, sobre esto, mencionan que la forma de enseñar modela formas de pensar y comportamientos que los y las estudiantes adquieren, en el sentido que los niños y niñas imitan las actitudes de los docentes, tales como ser amables y cordiales. Las consecuencias que aluden a la relación profesora-estudiante son que facilita el surgimiento e incremento de la motivación y la autoestima académica, donde los y las estudiantes sienten responsabilidad y participación con la clase.

El segundo tema más mencionado en esta subcategoría es la participación escolar, en este sentido, las docentes expresan que la participación en clases debe ser regulada para que todos y todas puedan interactuar, ya que, si solo se les da la palabra a ciertos estudiantes, el resto puede sentir frustración. Es importante tener consciencia de esto, pues los y las profesoras podrían continuar sólo con aquellos que están participando de la clase, sin considerar a los demás. Por otra parte, mencionan que se invitaba a los y las estudiantes a tomar conciencia sobre la importancia de la participación activa en el aula virtual, demostrando respeto y valor a las opiniones ajenas.

El tercer tema más mencionado por las docentes es la motivación escolar, consideran que es un desafío motivar a los y las estudiantes para que se conecten, para que quieran aprender y también para que puedan vincular los contenidos con su vida personal, así como también expresan que la motivación ante la clase es transversal para docentes y estudiantes, permite controlar las emociones y percibir cómo se sienten ante el proceso educativo.

Segunda categoría: Convivencia Escolar

Subcategoría: Aprendizaje socioemocional

DEFINICIÓN: El aprendizaje socioemocional es aquel proceso donde se potencia la capacidad de los y las estudiantes para ser flexibles y se otorgan herramientas para regular sus emociones.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Educar para el cambio y generar un estudiante distinto con una inclinación hacia, por ejemplo, la flexibilidad, ellos son poco flexibles con nosotros, ellos aprenden a ser flexibles con el sistema y con ellos mismos” (Anexo 4, pág. 30, párr. 2, línea 14)	Se educa para generar un cambio en los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la flexibilidad con el sistema y con ellos mismos.
“Yo creo que primero los chicos no sabían cómo comportarse en la clase virtual, así como nosotros tampoco sabíamos cómo manejar, a lo mejor, algún conflicto que podía surgir” (Anexo 4, pág. 33, párr. 2, línea 13)	Tanto docentes como estudiantes no sabían bien cómo desenvolverse en las clases virtuales.
“Que se sientan en confianza, seguros del lugar en donde están y ahí va un tema, del tema de evitar de que si, el que va a decir, porque muchos le temen que vayan a decir algo que era errado y que venga el otro y se burle de lo que él dice” (Anexo 5, pág. 50, párr. 2, línea 9)	Se busca que la clase sea un espacio de confianza donde puedan expresarse libremente, sin agresiones y permitiendo el error.
“Lo principal es el tema de que los chiquillos aprendan a controlar sus emociones y el tema de la autonomía” (Anexo 4, pág. 29, párr. 3, línea 38)	Es un tema principal en las clases que los y las estudiantes aprendan a controlar sus emociones y así gestionar su autonomía.
“Esto de promover el tema socioemocional de los chiquillos a través de una pantalla, que puedan aprender a comunicarse, a expresarse sin miedo” (Anexo 5, pág. 49, párr. 4, línea 27)	Se busca promover el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes para que puedan comunicarse y expresarse sin miedo.
“Normas de comportamiento basadas en el diálogo, en la reflexión y en la empatía con	Las normas de conducta deben estar basadas en el diálogo, la reflexión y la empatía. Esto

<p>un otro, comprendiendo por ejemplo que si yo voy a apagar mi cámara va a ser por un motivo preciso” (Anexo 5, pág. 73, párr. 6, línea 33)</p>	<p>se manifiesta, por ejemplo, en el uso de cámaras web durante las videollamadas.</p>
<p>“Entonces, de alguna u otra forma nosotros tenemos que ser capaces de enseñarle a los niños y a las niñas qué son las emociones, cómo se sienten con ellas, cuando leen un texto, ¿cómo me siento con este texto?, ¿qué es lo que me pasa al leerlo?, son preguntas que son muy importantes para que ellos puedan desarrollar este aprendizaje socioemocional” (Anexo 5, pág. 74, párr. 2, línea 31)</p>	<p>Los y las docentes deben demostrar la capacidad de enseñar a los niños y niñas qué son las emociones, cómo se sienten con ellas, evidenciarlas ante distintos estímulos para que así puedan desarrollar el aprendizaje socioemocional.</p>
<p>“Entonces, de esta forma creo que es muy importante poder entregarles a los y las estudiantes las herramientas suficientes para, no solamente entender lo que se está diciendo en la clase como contenido, sino herramientas que les permitan reflexionar críticamente y emocionalmente, involucrarse emocionalmente con lo que están aprendiendo, con lo que están observando y viviendo en el aula de clases a partir de la comunicación con otros” (Anexo 5, pág. 75, párr. 1, línea 1)</p>	<p>Es muy importante poder entregar a los y las estudiantes herramientas suficientes para comprender no sólo el contenido, sino que también las herramientas que les permitan reflexionar críticamente y emocionalmente, involucrándose con lo que están aprendiendo, con lo que están observando y viviendo en el aula de clases a partir también de la comunicación con los otros.</p>
<p>“[Tener una] buena disposición para poder enfrentarse a la clase, parto con una buena disposición, parto motivada al enseñar, parto motivado o motivada al aprender, y de esa manera voy también controlando mis emociones y mi motivación, así como también la de mis estudiantes, y cómo me estoy sintiendo con relación a la clase, para ambos lados, profesor, profesora o estudiantes” (Anexo 5, pág. 74, párr. 2, línea 24)</p>	<p>La motivación ante la clase es transversal para docentes y estudiantes, permite controlar las emociones y percibir cómo se sienten ante el proceso educativo.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

El tema más mencionado por las docentes de acuerdo a esta subcategoría es la regulación de las emociones, exponen que es un tema principal en las clases que los y las estudiantes aprendan a controlar sus emociones y así gestionar su autonomía, promoviendo el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes para que puedan comunicarse y expresarse sin miedo. Así mismo, mencionan que los y las docentes deben demostrar la capacidad de enseñar a los niños y niñas qué son las emociones, cómo se sienten con ellas, evidenciar las herramientas que les permitan reflexionar críticamente y emocionalmente, involucrándose con lo que están aprendiendo, con lo que están observando y viviendo en el aula de clases a partir también de la comunicación con los otros.

El segundo tema más mencionado sobre la subcategoría de aprendizaje socioemocional es la “resolución de problemas”, sobre ello, las docentes exponen que se educa para generar un cambio en los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la flexibilidad con el sistema y con ellos mismos. Por otro lado, la resolución de problemas está ligado a anteponerse ante los desafíos de la modalidad online, buscando que la clase sea un espacio de confianza donde puedan expresarse libremente, sin agresiones y permitiendo el error.

El tercer tema más mencionado por las docentes es la preocupación por el bienestar de los y las estudiantes, en este sentido, expresan que la clase es un momento para aprender y reflexionar, para respetar y saber convivir, y se requiere que los y las estudiantes lo sientan así. Por otro lado, plantean que es necesario que el o la docente tenga una disposición abierta y dialogante para captar lo que sus estudiantes necesitan y así desarrollar su crecimiento socioemocional.

Segunda categoría: Convivencia Escolar

Subcategoría: Comportamiento y normas

DEFINICIÓN: El comportamiento y normas de convivencia pueden definirse como la capacidad de los y las estudiantes por regular su actitud y respetar el protocolo de comportamiento del establecimiento, entre ellos, respetar los turnos de habla, conocer el uso adecuado de la cámara, chat y micrófonos.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Acá hay mucha incertidumbre, primero porque no todos se muestran en cámara” (Anexo 4, pág. 28, párr. 8, línea 27)	Se genera incertidumbre cuando no todos se muestran por cámara web.
“Tienen que estar todos los niños en cámara” pero ¿cuántos se conectaron en cámara? Los quintos son los únicos que se veían, no sé, unos cinco o diez alumnos” (Anexo 4, pág. 34, párr. 3, línea 10)	La instrucción fue que los y las estudiantes se presentaran con cámara encendida en las clases virtuales, pero esto no se dio en la práctica.
“También en algunos cuando ocupaban el chat en forma inadecuada también señalando que eso con correspondiera y no era la forma de ocupar el chat en la clase, porque el chat era una forma para comunicarnos dudas de la clase, pero costó, no era que todos aprendieron así de buenas a primeras” (Anexo 4, pág. 33, párr. 4, línea 45)	La herramienta de chat en las videollamadas se utilizó de forma inadecuada, por lo que fue necesario recordar y promover el buen uso de forma insistente.
“Darse en un ámbito bien relajado y bien cordial pero no por eso van a querer escribir todo lo que quieran por el chat porque a veces daban datos de juegos o hacían algún comentario sobre alguien que opinaba algo o no respondía y le decían alguna cosa, lo cual obviamente no era la idea” (Anexo 4, pág. 34, párr. 1, línea 2)	El chat debe usarse estratégicamente, con límites definidos. Sucedió que en algunas oportunidades se compartían datos o referentes que no tenían relación con la clase, o bien se molestaban entre pares.
“Varios estudiantes abren en el micrófono para seguir respondiendo” (Anexo 3, pág. 13, párr. 2, línea 12)	Los y las estudiantes encienden sus micrófonos para seguir respondiendo.

<p>“Hace una pregunta y luego llama la atención por los micrófonos abiertos” (Anexo 3, pág. 18, párr. 3, línea 19)</p>	<p>La profesora hace una pregunta y luego llama la atención por la cantidad de micrófonos abiertos.</p>
<p>“[La profesora] pide que apaguen los micrófonos” (Anexo 3, pág. 18, párr. 7, línea 35)</p>	<p>La docente solicita que los y las estudiantes apaguen los micrófonos.</p>
<p>“Luego comienza a explicar sobre las adicciones y componentes del tabaco. Mientras explica, pide que los y las estudiantes silencien el micrófono” (Anexo 3, pág. 22, párr. 8, línea 21)</p>	<p>La docente explica el contenido de la clase. Mientras realiza esto, solicita que los y las estudiantes silencien sus micrófonos.</p>
<p>“Cuando en tu curso había uno que hablaba hasta por los codos, diciéndole suavemente “silencie su micrófono”, [estudiante] V.”. Claro, tratando de hacerlo súper amablemente, pero obviamente al final le dije “ya”, o sea, “silencia el micrófono” un poco más pesada” (Anexo 4, pág. 33, párr. 5, línea 33)</p>	<p>Ante estudiantes que hablaban constantemente en las clases virtuales sin tener el turno de habla, las docentes realizaban llamados de atención, primero de forma amable y luego con severidad.</p>
<p>“Estudiante F-1 quiere responder la pregunta número 4, la profesora señala que debe esperar los turnos y que debe esperar a que responda” (Anexo 3, pág. 10, párr. 9, línea 36)</p>	<p>Una estudiante quiere responder una pregunta realizada a una clase, la profesora le indica que debe esperar a que se le otorgue el turno de habla.</p>
<p>“Y la profesora les pide que respeten los turnos de habla” (Anexo 3, pág. 13, párr. 2, línea 13)</p>	<p>La profesora solicita respetar los turnos de habla.</p>
<p>“[En] las clases virtuales en la convivencia entre ellos generó conflictos, ya, porque claro, no respetaban los turnos, encontré yo que discutían mucho por esto de quién contesta siempre, quién no deja contestar” (Anexo 4, pág. 35, párr. 9, línea 47)</p>	<p>En las clases virtuales se presentaron dificultades en la convivencia, pues los y las estudiantes discutían mucho por quién contestaba siempre o quién no dejaba responder a los demás.</p>
<p>“Era muy importante cómo era la relación que se daba entre los compañeros y las compañeras, los turnos, cómo se respetaban los turnos de habla” (Anexo 5, pág. 48, párr. 11, línea 32)</p>	<p>La relación entre pares y cómo se respetaban los turnos de habla era muy importante.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA COMPORTAMIENTO Y NORMAS

El tema más mencionado sobre esta subcategoría es el uso de las herramientas en las videollamadas. Las docentes llaman la atención por la cantidad de micrófonos abiertos o solicitan que los y las estudiantes apaguen los micrófonos. Asimismo, las docentes expresan que la herramienta de chat en las videollamadas se utilizó de forma inadecuada, por lo que fue necesario recordar y promover el buen uso de forma insistente. De esta manera, plantean que el chat debe usarse estratégicamente, con límites definidos. Por otro lado, las profesoras expresan que se genera incertidumbre cuando no todos se muestran por cámara web, aunque haya sido una instrucción que los y las estudiantes se presentaran a las clases con las cámaras encendidas. Asimismo, las docentes expresan que respetar los turnos de habla también implica la capacidad de hilar una idea acorde a lo que se está discutiendo en clases. Algunos casos sobre este tema fue que los y las estudiantes discutían mucho por quién contestaba siempre o quién no dejaba responder a los demás o debían hacer hincapié en esperar su turno para poder comunicar las ideas, ya sea por el chat o por los micrófonos de la videollamada.

El segundo tema más mencionado por las sujetas de estudio es el protocolo de comportamiento y normas, sobre ello, mencionan que la poca experiencia ante la modalidad virtual generó algunos problemas de comportamiento, donde los y las estudiantes no tenían claridad sobre las normas de convivencia para compartir y reflexionar ideas. Para ello, expresan que es necesario que los y las estudiantes se presenten a sus clases virtuales con un grado de formalidad cercano al que presentan en el establecimiento es algo que se debe educar y reforzar mediante protocolos, sobre todo si la modalidad online continúa.

4.1.3 Tercera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Conceptualización de retroalimentación

DEFINICIÓN: Se puede conceptualizar la retroalimentación como un proceso para remediar errores, un método para optimizar resultados, un comentario cualitativo sobre los resultados de aprendizaje y como una comunicación efectiva en torno al aprendizaje.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
<p>“Yo la puedo entender como una corrección a la tarea, ¿ya? En donde claro, un proceso donde uno comunica al estudiante, especialmente sus errores” (Anexo 5, pág. 47, párr. 6, línea 25)</p>	<p>La retroalimentación es comprendida como una corrección, pues se comunican principalmente los errores ante la tarea ejecutada.</p>
<p>“Donde uno tiene que... que le identifiquen los errores y que puedan, después que pongan en práctica la corrección que uno les hace para que el chiquillo o la chiquilla pueda calificarse también” (Anexo 5, pág. 47, párr. 6, línea 27)</p>	<p>La retroalimentación permite identificar errores, los cuales facilitarán modificar la práctica o ajustar los aprendizajes, de tal modo de que el o la estudiante puedan monitorearse.</p>
<p>“Es una comunicación la retroalimentación, es una forma de comunicar información efectiva en los chiquillos donde ellos puedan resolver el problema que tienen, esa es la retro, la importancia para el chiquillo” (Anexo 4, pág. 28, párr. 6, línea 15)</p>	<p>La retroalimentación es considerada como una forma de comunicación efectiva para que los y las estudiantes puedan solucionar y abordar las tareas que desarrollan.</p>
<p>“La retroalimentación para mí es como un método para controlar porque uno en base a la retroalimentación controla resultados y la idea es optimizarlos para poder obtener un buen resultado en el estudiante” (Anexo 4, pág. 27, párr. 5, línea 34)</p>	<p>La retroalimentación también funciona como un mecanismo de control en base a los resultados, con el fin de optimizar el rendimiento de los y las estudiantes.</p>
<p>“Sí, es súper importante, pero para mí es como un control encuentro yo, es como un mecanismo para poder optimizar resultados” (Anexo 4, pág. 27, párr. 5, línea 38)</p>	<p>La retroalimentación se considera como un mecanismo de control que posibilita la mejora de resultados.</p>

<p>“Un proceso donde nos aseguramos de construir una mejora en conjunto con los y las estudiantes para alcanzar objetivos determinados” (Anexo 5, pág. 72, párr. 5, línea 24)</p>	<p>El proceso de retroalimentación asegura la coconstrucción, junto al estudiantado, de una mejora en la obtención de determinados objetivos.</p>
<p>“La concibo como el comentario cualitativo respecto al resultado del aprendizaje y es fundamental para poder aprender” (Anexo 4, pág. 27, párr. 4, línea 27)</p>	<p>Se considera la retroalimentación desde una perspectiva fundamental para lograr aprendizajes, a través del comentario cualitativo.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA CONCEPTUALIZACIÓN DE RETROALIMENTACIÓN

El tema más mencionado por las sujetas de investigación para definir la retroalimentación es un proceso para remediar errores, es decir, la retroalimentación tanto como una corrección, pues se comunican principalmente los errores ante la tarea ejecutada, así como permite identificar errores, los cuales facilitarán modificar la práctica o ajustar los aprendizajes, de tal modo de que el o la estudiante puedan monitorearse.

El segundo tema que se destaca en esta subcategoría es la retroalimentación como un método para optimizar un resultado, las profesoras expresan que funciona como un mecanismo de control en base a los resultados, con el fin de optimizar el rendimiento de los y las estudiantes, de manera que asegura la co-construcción, junto al estudiantado, de una mejora en la obtención de determinados objetivos.

Un tercer tema es la retroalimentación como un comentario cualitativo sobre resultado de aprendizaje, dado que consideran la retroalimentación desde una perspectiva fundamental para lograr aprendizajes, a través del comentario cualitativo.

Finalmente, un cuarto tema es la definición de la retroalimentación como una comunicación efectiva en torno al aprendizaje, en cuanto los y las estudiantes puedan solucionar y abordar las tareas que desarrollan.

Tercera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Finalidad de la retroalimentación

DEFINICIÓN: La finalidad de la retroalimentación es la aclaración del objetivo de aprendizaje empleando rutas que son necesarias para trazar el camino que conlleva el aprendizaje.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Comprobar que el aprendizaje está siendo efectivo, digamos, que los alumnos, los estudiantes, mejor dicho, están aprendiendo y también para... reforzar positivamente el aprendizaje” (Anexo 5, pág. 56, párr. 2, línea 3)	La retroalimentación permite comprobar que el aprendizaje está siendo efectivo en los y las estudiantes, además de reforzar de manera positiva dicho aprendizaje.
“Construir rutas de aprendizaje que permitan avanzar, lograr, las metas de aprendizaje, mejorar los niveles de desempeño” (Anexo 5, pág. 72, párr. 7, línea 36)	Las rutas de aprendizaje son necesarias para conseguir las metas de aprendizaje propuestas y así mejorar los niveles de desempeño académico.
“Con el tiempo y llevando una práctica constante de retroalimentación el estudiante va a poder autorregular su aprendizaje, y eso es lo que, bajo mi punto de vista, se debe conseguir” (Anexo 5, pág. 73, párr. 6, línea 40)	La autorregulación del estudiante en el proceso de aprendizaje se alcanza por medio de una retroalimentación constante.
“Yo creo que la retroalimentación es clave en el proceso de aprendizaje de los chiquillos, porque es la forma en que tú tienes de saber si es que el niño... De este feedback, ¿cachai? Es como “lo hice bien, no lo hice bien” (Anexo 5, pág. 63, párr. 8, línea 29)	Una de las claves en el aprendizaje de los y las estudiantes es la retroalimentación, pues favorece una réplica o contestación tanto para docentes como para estudiantes.
“Es fundamental para poder generar el aprendizaje efectivo, porque además de solucionar dudas, los chiquillos también necesitan ser motivados y ser desafiados en relación a si el resultado estuvo bien, estuvo mal, en qué pueden mejorar, en qué aspecto	La retroalimentación concede un aprendizaje efectivo, ya que conlleva resolución de dudas, motivación en torno a los desafíos, aprobación o indicación de mejoras y reconocimiento de logros.

<p>se destacaron y eso es como también reconocer el trabajo de ellos” (Anexo 4, pág. 27, párr. 3, línea 24)</p>	
<p>“La importancia es netamente el aclarar el objetivo cuando los alumnos tienen un concepto que toman errados. El proceso de la retroalimentación es donde el estudiante pueda encontrar la respuesta exacta más que nada” (Anexo 4, pág. 31, párr. 7, línea 43)</p>	<p>La retroalimentación se considera como un proceso donde el o la estudiante pueden hallar la respuesta más exacta ante concepciones erradas sobre los objetivos de la clase.</p>
<p>“El propósito de la retroalimentación va en línea con ello, en el sentido [de] que el docente o la docente como mediadora del conocimiento tiene que, en una constante comunicación, hacer o lograr que se construya un aprendizaje desde la autonomía, desde la detección de los errores y la superación de estos errores para un aprendizaje significativo” (Anexo 5, pág. 72, párr. 4, línea 26)</p>	<p>Los y las docentes son representados como mediadores del conocimiento, por lo tanto, deben permanecer en un constante diálogo con los y las estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, considerando la detección y superación de errores, así como también la autonomía por parte del estudiante.</p>
<p>“Es ir monitoreando a los niños, o sea, saber si... Mostrarles, ¿cachai? Mostrarles, “mira, ¿sabís qué?, esto no estuvo bien, pero lo podríamos hacer de esta forma” o quizás...” (Anexo 5, pág. 63, párr. 8, línea 27)</p>	<p>La retroalimentación es concebida como una demostración de aciertos y errores.</p>
<p>“Creo que es fundamental el proceso de retroalimentación en el proceso de enseñanza, porque sabes por dónde vas, como... que... cuál es mi camino, hacia dónde quieres que llegue el niño, cuáles son sus errores, en qué tiene que reforzar” (Anexo 5, pág. 63, párr. 8, línea 36)</p>	<p>Se cree que la retroalimentación es esencial en el proceso de enseñanza, en la medida de que señala una ruta para conseguir un objetivo.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA FINALIDAD DE LA RETROALIMENTACIÓN

El tema más mencionado de esta subcategoría es que la finalidad de la retroalimentación para las docentes es aclarar el objetivo considerando los errores. En este sentido, la retroalimentación concede un aprendizaje efectivo, ya que conlleva resolución de dudas, motivación en torno a los desafíos, aprobación o indicación de mejoras y reconocimiento de logros y errores. Los y las docentes son representados como mediadores del conocimiento, por lo tanto, deben permanecer en un constante diálogo con los y las estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, considerando la detección y superación de errores, así como también la autonomía por parte del estudiante, considerando que la retroalimentación es esencial en el proceso de enseñanza, en la medida de que señala una ruta para conseguir un objetivo.

El segundo tema más mencionado por las sujetas de estudio es que la finalidad de la retroalimentación es lograr la enseñanza, las profesoras señalan que la retroalimentación como práctica docente permite comprobar que el aprendizaje está siendo efectivo en los y las estudiantes, además de reforzar de manera positiva dicho aprendizaje. Una de las maneras para conseguir metas o logros son las rutas de aprendizaje que tienen el propósito de conseguir la detección y superación de errores, así como también la autonomía por parte del/a estudiante.

Tercera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Tipos de retroalimentación: Tipología de Hattie y Timperley

DEFINICIÓN: Los tipos de retroalimentación son los que se centran en la tarea para remediar los errores; en el proceso de aprendizaje que permite movilizar los conocimientos de un estado inicial a uno final; que fomenta la autorregulación y desafía a los y las estudiantes a responsabilizarse por sus aprendizajes; y centrado en la persona, que es individual y focaliza la atención en aspectos personales.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Como fue el instrumento principal el trabajo con guías, me centré en la... comprobación de la tarea, en el fondo, retroalimentar la tarea, de qué forma [la respondían]” (Anexo 5, pág. 56, párr. 7, línea 24)	Al trabajar por medio de guías, la retroalimentación se centró en la comprobación de la tarea y el nivel de logro en las respuestas y/o productos.
“La retro tiene que ver con investigar más, con felicitar, etc., y también con niños que les cuesta más, a lo mejor puede [ser] que la tarea no haya resultado tan bien, pero se esforzó, hizo el intento, puede corregir” (Anexo 4, pág. 31, párr. 2, línea 12)	A través de la retroalimentación, el docente se puede percatar de sus estudiantes con dificultades ante las tareas propuestas y sugerir correcciones.
“Específicamente de lo que te entregó, entonces la retroalimentación [falta un fragmento de audio] La retroalimentación... Malo, tendrías que haber hecho esto, o mira, ¿sabís qué? Te felicito, lo hiciste súper bien” (Anexo 5, pág. 64, párr. 8, línea 38)	Se considera la retroalimentación como un momento para determinar aprobación o rechazo ante el resultado de una tarea, es decir, felicitar o indicar errores.
“Estudiante F-4 expone una situación que observa en el video, la profesora toma lo que la estudiante comenta y luego comienza a explicar sobre dicho comentario, exponiendo los aciertos de la estudiante” (Anexo 3, pág. 21, párr. 4, línea 11)	Una estudiante realiza una observación ante un video visto en clases. La profesora comenta lo que la niña dice, exponiendo los aciertos de la estudiante.
““¿Qué es el perímetro?” M-1 responde que es lo que mide una figura, la profesora hace alusión a que el área también es lo que mide una figura, entonces reformula la pregunta y	Una respuesta de un estudiante se presenta con ambigüedades, por lo que la profesora reformula la pregunta para dirigir la respuesta.

<p>dice “¿cómo podemos diferenciar el área del perímetro?”” (Anexo 3, pág. 18, párr. 1, línea 2)</p>	
<p>“La de proceso se da más cuando hago trabajos, donde el proceso es mucho más, digamos, estructurado y como con las clases bien calendarizadas ahí voy como retro[alimentando] el proceso” (Anexo 4, pág. 31, párr. 1, línea 17)</p>	<p>La retroalimentación del proceso se piensa como una tarea estructurada de desarrollo en más de una clase.</p>
<p>“En cuanto hay evaluaciones de proceso trabajo mejor yo creo, porque ahí puedo enfocar lo otro que nombras en relación, a lo mejor, ir más allá del premio, sino que enfatizar el proceso, lograr que el estudiante también reflexione sobre su aprendizaje” (Anexo 4, pág. 32, párr. 2, línea 18)</p>	<p>La retroalimentación de proceso permitiría ir más allá de la recompensa de cumplir la tarea, sino que también posibilitaría la metacognición en los y las estudiantes.</p>
<p>“[La retroalimentación debe estar] centrada en el proceso del estudiante, en la medida que va respondiendo hacia las diferentes interrogantes que se puedan presentar en la clase... De esa forma logro ir construyendo aprendizajes que el estudiante puede llegar a alcanzar... entre el estado en que partió inicialmente y en el que va a terminar” (Anexo 5, pág. 73, párr. 2, línea 6)</p>	<p>Entre un estado inicial y un estado final del aprendizaje, la retroalimentación centrada en el proceso lograría conducir a los y las estudiantes en este tránsito.</p>
<p>““ya y ¿qué debo multiplicar?, ¿quién sabe?”. M-3 responde y profesora dice “no, miren aquí” y comienza a explicar cómo resolver el problema geométrico en conjunto con los y las estudiantes” (Anexo 3, pág. 16, párr. 6, línea 18)</p>	<p>La profesora solicita una respuesta. Un estudiante entrega información errónea y luego explica cómo resolver el problema geométrico, en conjunto con los y las estudiantes.</p>
<p>“La profesora le pide que se fije en el mapa, la estudiante F-1 vuelve a responder erróneamente, la profesora le vuelve a indicar que se fije en el mapa (C2), la estudiante F-1 responde bien y la profesora la felicita por considerar la estrategia para responder” (Anexo 3, pág. 15, párr. 2, línea 6)</p>	<p>Una estudiante entrega una respuesta equivocada ante una pregunta de la profesora, quien le indica que observe el mapa. La estudiante nuevamente contesta erróneamente, por lo que la profesora solicita otra vez que observe el mapa. Posteriormente, la estudiante responde correctamente y la profesora la felicita por considerar la estrategia para responder.</p>

<p>“Me gusta alcanzar, aunque cuesta bastante, aquella retroalimentación que se centra en la autorregulación del estudiante. Lógicamente se tienen que ir abordando estrategias metacognitivas que sirvan para poder enfrentar la tarea que le estoy dando, pero que posteriormente sirvan para que el estudiante pueda, autónomamente, en un futuro, realizar esta corrección o este mejoramiento en sus niveles de logro” (Anexo 5, pág. 73, párr. 2, línea 10)</p>	<p>Hay un interés por alcanzar la retroalimentación centrada en la autorregulación del estudiante, a pesar de que presenta mayor esfuerzo por parte del docente. El principio que rige aquí, es que los y las estudiantes puedan resolver autónomamente los distintos desafíos, monitoreando su propio aprendizaje.</p>
<p>“F-6 dice que la palabra clave es “transformar”, la profesora le pregunta qué significa transformar un texto y de qué manera puede llegar a desarrollar” (Anexo 3, pág. 12, párr. 3, línea 20)</p>	<p>Un estudiante indica que la palabra clave de una clase es “transformar”. Luego la profesora pregunta qué significa transformar un texto y de qué manera se puede llegar a desarrollar.</p>
<p>“Hace una nueva pregunta, M-1 responde y la profesora le dice “perfecto, muy buena respuesta, pero aún falta, ustedes deben darme la respuesta”. F-1 responde, la profesora dice que falta, M-1 responde. La profesora señala un “muy bien” a M-1” (Anexo 3, pág. 18, párr. 1, línea 6)</p>	<p>La profesora interviene con una pregunta. Un estudiante responde y la docente le dice que es una buena respuesta, pero que todavía falta algo que deben contestar los y las niñas. Posteriormente, responde una estudiante y la profesora le replica que aún falta información. Por último, el primer estudiante responde otra vez y la profesora lo felicita.</p>
<p>“Yo creo que me centro [...] en la persona, haciendo algunas excepciones en algunas personas, porque en el caso de algunos alumnos que yo sé que se manejan. Por ejemplo, la [estudiante] N. C. que hace unos trabajos espectaculares, yo sé que ella puede ir mucho más y ahí trato de retroalimentarla pensando en que ella con solamente resolver la tarea no es suficiente” (Anexo 4, pág. 31, párr. 2, línea 9)</p>	<p>La docente señala que realiza retroalimentación centrada en la persona en el caso de estudiantes que dominan con mayor facilidad los conocimientos y habilidades de la asignatura, pues requieren desafíos más altos.</p>

<p>“También la retroalimentación yo la entiendo como una especie de elogio, porque también me sirve al retroalimentar y cuando el estudiante ve que estaba bien lo que estaba haciendo, entonces, una retroalimentación como evaluativa que sea positiva y dirigida al ego del estudiante, cosa que a él se le pueda promover, mover sus sentimientos, emociones y compromiso con el estudio” (Anexo 5, pág. 47, párr. 6, línea 29)</p>	<p>La profesora entiende la retroalimentación como un elogio al decirle al estudiante que está bien el proceso o resultado que está llevando, con la finalidad de remover sus emociones y compromiso con el estudio.</p>
<p>“los pillé, no respondieron correctamente” y comienza a llamar la atención a estudiante M-2 y otros estudiantes por su comportamiento” (Anexo 3, pág. 13, párr. 2, línea 6)</p>	<p>La docente llama la atención de sus estudiantes al no entregar una respuesta y por presentar mal comportamiento.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN HATTIE Y TIMPERLEY

El tema más mencionado por las docentes es el tipo de retroalimentación centrado en la tarea, con relación a esto, expresan que, a través de la retroalimentación, el docente se puede percatar de sus estudiantes con dificultades ante las tareas propuestas y sugerir correcciones, de esta manera, comprueban la ejecución de la tarea y el nivel de logro en las respuestas y/o productos de la asignatura. Por ejemplo, en clases, las docentes reformulan preguntas, exponen aciertos de la estudiante o precisan pasos para ejecutar la tarea.

El segundo tema más mencionado por las sujetas de investigación es la retroalimentación centrada en el proceso, en este sentido, exponen que la retroalimentación centrada en el proceso lograría conducir a los y las estudiantes entre un estado inicial y un estado final del aprendizaje que permitiría ir más allá de la recompensa de cumplir la tarea, sino que también posibilitará la metacognición en los y las estudiantes. Por ejemplo, en las clases, las docentes retroalimentan las estrategias utilizadas por los y las estudiantes de manera colaborativa.

El tercer tema comentado por las docentes es la retroalimentación centrada en la autorregulación, en este sentido, expresan que hay un interés por alcanzar la

retroalimentación centrada en la autorregulación del estudiante, a pesar de que presenta mayor esfuerzo por parte del docente. El principio que rige aquí, es que los y las estudiantes puedan resolver autónomamente los distintos desafíos, monitoreando su propio aprendizaje. Por ejemplo, en clases, un estudiante indica que la palabra clave de una clase es “transformar”. Luego la profesora pregunta qué significa transformar un texto y de qué manera se puede llegar a desarrollar y alcanzar la respuesta óptima, apelando a la motivación y capacidad de aprendizaje.

El cuarto tema que surge a partir de la aplicación de los instrumentos es la retroalimentación centrada en la persona, sobre lo anterior, las docentes señalan que se realiza retroalimentación centrada en la persona en el caso de estudiantes que dominan con mayor facilidad los conocimientos y habilidades de la asignatura, pues requieren desafíos más altos. Por otro lado, se observa que se llama la atención de estudiantes específicos al no entregar una respuesta y por presentar mal comportamiento.

Tercera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Tipos de retroalimentación Tunstall y Gipps

DEFINICIÓN: Los tipos de retroalimentación son aquellos que describe y especifica los logros conseguidos; que entregan apreciaciones sobre lo logrado y lo que se debe mejorar otorgando una ruta para que pueda canalizar sus esfuerzos y de forma se logren determinados objetivos, que aprueban o desaprueban a los y las estudiantes en el desarrollo de la clase según sus respuestas; y que se centran en premiar y/o castigar al/a estudiante su desempeño.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“También un trabajo como en tutoría, así como por grupo, eso permite una retro[alimentación] mucho más completa diría yo, que va más enfocada a no solamente que “está muy bien” sino que también [a] las cosas que puedan mejorar, o también orientarlos en relación a qué ámbitos deberían desarrollar mejor, qué cosas están haciendo a lo mejor muy bien y otras que podrían mejorar” (Anexo 4, pág. 32, párr. 2, línea 24)	Se estima que el trabajo en grupos permite una retroalimentación más completa, donde no solo se puede felicitar sino que también se puede dar profundidad a las orientaciones para la mejora
“Corregir lo que se habían equivocado, o dar pistas como para fijarse en qué aspectos deberían reforzar” (Anexo 5, pág. 56, párr. 6, línea 25)	La docente entrega correcciones o pistas dando cuenta de los aspectos que deben ser reforzados.
“Y en generar los mejores niveles de logro. Creo que uno, o sea, en lo personal, creo que por ahí va las retroalimentaciones que yo en lo específico hice, como “esto es lo que tienes que mejorar” (Anexo 5, pág. 65, párr. 4, línea 13)	La profesora reconoce haber hecho retroalimentaciones que apuntan hacia las mejoras de los niveles de logro.
“Eso ya lo dijimos, ¿cómo pueden complementarlo? ¿de qué manera se entiende esta lectura?”, estudiante F-1 responde, la profesora toma su respuesta y explica extensivamente el análisis” (Anexo 3, pág. 9, párr. 3, línea 31)	Tras la respuesta de un estudiante, la profesora repite la pregunta. Una de las niñas responde y la docente toma esa respuesta y explica extensivamente el análisis.

<p>““Correcto, muy bien” y explica detalladamente el por qué la respuesta es correcta”” (Anexo 3, pág. 11, párr. 3, línea 18)</p>	<p>Tras felicitar a un estudiante, la profesora explica detalladamente la razón del acierto.</p>
<p>“Indica “muy bien” y toma las impresiones de los y las estudiantes para complementar las respuestas y describir los logros a partir de sus puntos de vista” (Anexo 3, pág. 13, párr. 1, línea 5)</p>	<p>A partir de las impresiones de los y las estudiantes, la docente complementa respuestas y describe los logros.</p>
<p>“Responde correctamente, la profesora vuelve a repetir lo que dijo la estudiante, expresando el porqué del acierto y muestra en una imagen la respuesta y caracteriza la zona geográfica” (Anexo 3, pág. 14, párr. 1, línea 3)</p>	<p>Ante una respuesta correcta, la profesora retoma lo dicho, explicando las razones del acierto. También muestra en una imagen la respuesta y caracteriza la zona geográfica.</p>
<p>“Estudiante M-1 explica que también afecta al corazón, la profesora le dice “sí, claro” y comenta detalladamente los aciertos de lo que el estudiante M-1 señaló” (Anexo 3, pág. 19, párr. 8, línea 31)</p>	<p>Un estudiante entrega una respuesta acertada que la profesora comenta con detalle.</p>
<p>“Trato de ir dándome vuelta en el mismo concepto para que lo vayan entendiendo explicado de diferentes maneras, tratar de ser divertida, didáctica para lograr este encuentro con los chiquillos en su aprendizaje” (Anexo 4, pág. 31, párr. 6, línea 43)</p>	<p>La profesora señala que un concepto es explicado de diversas formas, apelando también a la dimensión lúdica, para generar aprendizaje en sus estudiantes.</p>
<p>“Intento especificar sobre qué fue lo que logra el estudiante, y qué es lo que debe mejorar, pero también entregándole un camino para que pueda mejorar en ese aprendizaje que él está intentando obtener” (Anexo 5, pág. 73, párr. 4, línea 17)</p>	<p>A través de la retroalimentación se entregan apreciaciones sobre lo logrado y lo que se debe mejorar, también se otorga una ruta para que pueda canalizar sus esfuerzos.</p>
<p>“De alguna u otra manera estoy aprobando esa respuesta, pero por otra parte me fijo en aquellos detalles que pueden ser mejorados, en esos detalles que el estudiante podría alcanzar mejores niveles de logro” (Anexo 5, pág. 73, párr. 3, línea 22)</p>	<p>Al recibir una respuesta, la profesora aprueba los aciertos y también detalla los aspectos que pueden ser mejorados por los y las estudiantes.</p>

<p>“Si yo quiero que el niño logre “A” tengo que diseñar muy bien la ruta, ¿cachai?, para que el niño logre ese resultado, ¿cachai? Específicamente el resultado “A”, por darte un ejemplo, ¿cachai? Pero creo que va con la especificidad en donde uno” (Anexo 5, pág. 65, párr. 12, línea 31)</p>	<p>Se debe diseñar una ruta específica para que los estudiantes logren determinados objetivos.</p>
<p>“Está bien, continuemos con la lectura para aprender más sobre este tipo de textos que servirá de utilidad cuando necesiten investigar en las distintas asignaturas” (Anexo 3, pág. 12, párr. 1, línea 7)</p>	<p>La profesora invita a continuar con la lectura, explicando la utilidad en la vida cotidiana del texto trabajado.</p>
<p>“La profesora le pregunta si está seguro y le comenta las características de la infografía y el texto enciclopédico y que, por ende, hay que fijarse muy bien en los elementos, “¿entonces, qué texto es, M-2?”. “Muy bien, de esa forma se logran identificar las características”” (Anexo 3, pág. 12, párr. 2, línea 13)</p>	<p>Para dirigir una respuesta, la profesora explica las características de dos textos para que el estudiante pueda construir correctamente su respuesta.</p>
<p>“Estudiante F-3 le pregunta a la profesora una duda y la profesora le explica detalladamente dándole ejemplos relacionados a la vida cotidiana y cómo se proyectan sus aprendizajes en su vida futura” (Anexo 3, pág. 20, párr. 6, línea 18)</p>	<p>Para explicar un contenido, la profesora explica con detalle y entrega ejemplos relacionados con la vida cotidiana, para demostrar cómo se proyecta el aprendizaje en la vida futura.</p>
<p>“La profesora entrega soluciones para dejar el tabaco considerando lo propuesto por los estudiantes y cómo ellos, con los aprendizajes revisados, podrán ayudar a sus familiares a dejarlo” (Anexo 3, pág. 22, párr. 11, línea 30)</p>	<p>Por medio de las propuestas de los estudiantes, la profesora entrega soluciones para superar el tabaquismo que los niños y niñas pueden aplicar en sus entornos familiares.</p>
<p>“También ocupo la aprobación, “muy bien”, “excelente trabajo”, “muy buena opinión”” (Anexo 4, pág. 32, párr. 2, línea 14)</p>	<p>La docente utiliza frases de aprobación para retroalimentar a sus estudiantes.</p>
<p>“[Utilizo] bastante la retroalimentación que aprueba, felicitando al estudiante, diciéndole que está correcto, que lo logró” (Anexo 5, pág. 73, párr. 3, línea 16)</p>	<p>La docente utiliza la retroalimentación como mecanismo de felicitación a los y las estudiantes.</p>

<p>“[Les digo: “ya, correcto, esta es la fuente” y comienza a explicar cómo se debe identificar la respuesta ayudándose con lo que la estudiante expresa, la profesora expone “muy bien”” (Anexo 3, pág. 10, párr. 8, línea 30)</p>	<p>Tras una respuesta acertada de una estudiante, la profesora explica cómo identificar solución correcta apoyándose en lo que la estudiante expresó. La docente finaliza con “muy bien”.</p>
<p>“Obviamente felicito [por] cierto, destaco y trato de aplicar otra pregunta a ver hasta dónde puede razonar” (Anexo 4, pág. 32, párr. 4, línea 43)</p>	<p>Ante un acierto, la profesora destaca y aplica otra pregunta para desafiar a sus estudiantes.</p>
<p>““Muy bien” y complementa la información en la medida que responde cada uno, indicando qué es correcto o no de lo que expresaron los estudiantes” (Anexo 3, pág. 12, párr. 1, línea 5)</p>	<p>Los y las estudiantes entregan respuestas que son intervenidas por la profesora, según estén correctas o deban mejorarse.</p>
<p>“Responde a una pregunta y la profesora le dice “no, pos” y redirige la pregunta a los y las estudiantes” (Anexo 3, pág. 16, párr. 7, línea 31)</p>	<p>Un estudiante responde una pregunta equivocadamente. La profesora le dice “no pos” y redirige la pregunta al grupo.</p>
<p>“Ocupo mucho el premio. El premio en cuanto al uso de los timbres porque yo igual ocupó hartó timbre, entonces cuando alguien se destaca le pongo, pensando en la clase presencial” (Anexo 4, pág. 32, párr. 2, línea 14)</p>	<p>Se utilizan estrategias para felicitar o premiar a los estudiantes por su desempeño en clases, como el uso de timbres en medio de clases presenciales.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN SEGÚN TUNSTALL Y GIPPS

El tipo de retroalimentación desde la perspectiva de Tunstall y Gipps que fue más mencionado por las profesoras fue el grupo C “describe los logros / especifica los logros que hay que mejorar”, las docentes expresan que para hacer posible este tipo de retroalimentación el trabajo en grupos permite una retroalimentación más completa, donde no solo se puede felicitar, sino que también se puede dar profundidad a las orientaciones para la mejora apuntando hacia las mejoras de los niveles de logro. Por ejemplo, en clases, tras felicitar a un estudiante, la profesora explica detalladamente la razón del acierto, ante una respuesta

correcta, la profesora retoma lo dicho, explicando las razones del acierto o la docente entrega correcciones o pistas dando cuenta de los aspectos que deben ser reforzados.

El segundo tipo de retroalimentación desde la perspectiva de Tunstall y Gipps que fue más mencionado por las profesoras fue el grupo D “genera mejores niveles de logro / diseña caminos para mejorar”, mencionando que a través de la retroalimentación se entregan apreciaciones sobre lo logrado y lo que se debe mejorar otorgando una ruta para que pueda canalizar sus esfuerzos y de forma se logren determinados objetivos. Por ejemplo, en clases, dirigen una pregunta y explican la ruta para que el estudiante pueda construir correctamente su respuesta, entregan ejemplos relacionados con la vida cotidiana, para demostrar cómo se proyecta el aprendizaje en la vida futura.

El tercer tipo de retroalimentación desde la perspectiva de Tunstall y Gipps que fue más mencionado por las profesoras fue el grupo B “aprobar/desaprobar”, relacionados a la aprobación o desaprobación verbal y no verbal, sobre ello, las docentes utilizan frases de aprobación para retroalimentar a sus estudiantes como “muy bien”, “no es así”, “perfecto”, “correcto”.

El cuarto tipo de retroalimentación desde la perspectiva de Tunstall y Gipps que fue más mencionado por las profesoras fue el grupo A “premio/castigo” donde se utilizan estrategias para felicitar o premiar a los estudiantes por su desempeño en clases, como el uso de timbres en medio de clases presenciales.

Tercera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Desafíos relacionados a la retroalimentación en la educación a distancia

DEFINICIÓN: Los desafíos relacionados a la retroalimentación en la educación a distancia son el tiempo dedicado a esta práctica pedagógica, la cantidad de estudiante que deben retroalimentarse, la participación del estudiantado, las dificultades por diversificar la retroalimentación y la imposibilidad de retroalimentar a los y las estudiantes de manera guiada.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Yo creo que uno también se limita por los tiempos porque sin duda es mucho más motivante que a uno lo reconozca[n] y lo premien cuando opina o cuando está bien, pero muchas veces uno tiene que avanzar tan rápido que “vamos y sigamos”, y no puedo retro[alimentar] a todos como quizás debería hacerlo” (Anexo 4, pág. 32, párr. 2, línea 29)	Existe una presión por avanzar en la cobertura curricular, lo que imposibilitaría dedicarle mayor tiempo a la retroalimentación del proceso educativo.
“Yo siento que los 45 minutos se fueron, se iban volando... Y había muchas cosas que ver en 45 minutos, no solamente, porque los niños no se conectan de inmediato, había que esperar que se conectaran” (Anexo 5, pág. 57, párr. 2, línea 4)	Los minutos asignados para la clase online eran escasos considerando los tiempos de conexión de los estudiantes y la cobertura curricular exigida.
“Creo que los desafíos relacionados a la retroalimentación a distancia tienen que ver con cómo se utiliza el tiempo de la clase, el tiempo de planificación” (Anexo 5, pág. 73, párr. 4, línea 25)	Uno de los desafíos vinculados con la educación a distancia y la retroalimentación tiene que ver con una planificación exhaustiva de la clase.
“Tiene que ver con la cantidad de estudiantes por curso, porque sería diferente tener a diez y poder centrarse y poder efectuar una retro[alimentación] mucho más descriptiva, mucho más cualitativa en el sentido [de] que se enfoque en el propio	La cantidad de estudiantes en aula influye en las características de la retroalimentación. A menor número de estudiantes, mayor nivel de profundización en las retroalimentaciones entregadas.

aprendizaje” (Anexo 4, pág. 32, párr. 3, línea 35)	
“La cantidad de niños es importante, ya que es difícil tener a tantos estudiantes e intentar una retroalimentación efectiva hacia todos” (Anexo 4, pág. 35, párr. 3, línea 33)	Ante un mayor número de estudiantes en aula, se presenta una mayor dificultad en intentar una retroalimentación efectiva dirigida a cada uno.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA DESAFÍOS RELACIONADOS A LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El tema más mencionado por las profesoras es el tiempo dedicado a la retroalimentación, en este sentido expresan que existe una presión por avanzar en la cobertura curricular, lo que imposibilitaría dedicarle mayor tiempo a la retroalimentación del proceso educativo. Además, los minutos asignados para la clase online son escasos considerando los tiempos de conexión de los estudiantes y la cobertura curricular exigida y que a su vez da cuenta de una planificación exhaustiva de la clase.

El segundo tema más mencionado es la cantidad de estudiantes por clase, ya que influye en las características de la retroalimentación. A menor número de estudiantes, mayor nivel de profundización en las retroalimentaciones entregadas, así mismo ante un mayor número de estudiantes en aula, se presenta una mayor dificultad en intentar una retroalimentación efectiva dirigida a cada uno.

4.1.4 Cuarta categoría: Perspectiva de género

Subcategoría: Sesgos de género

DEFINICIÓN: Los sesgos de género utilizados en las clases son aquellos que replican el lenguaje androcentrista, la utilización de ejemplos pedagógicos y el uso del currículum oculto. Así mismo se muestra en las oportunidades de aprendizaje, la reflexión sobre la igualdad de género y la visibilización de la opinión de todos y todas las estudiantes.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“La forma en que me expreso, que a veces generalizo chiquillos, ya no sé si yo, cuando me hablabas de perspectiva de género, yo muchas veces me pensaba en la forma en que yo me expreso, que muchas veces masculinizo a toda la clase” (Anexo 4, pág. 36, párr. 3, línea 9)	Desde que conoció el concepto de perspectiva de género, la docente analizó su propia forma de expresarse, descubriendo que solía masculinizar a toda la clase.
“El tema ya de vocabulario, en cuanto a expresarme con ellos muchas veces chiquillos y chiquillas, o sea ahí como que me daba cuenta inmediatamente [de] que estaba solamente, estaba haciendo diferencia de género” (Anexo 4, pág. 36, párr. 3, línea 12)	La docente tomó consciencia sobre la forma en que se refería a sus estudiantes, cuando utilizaba “chiquillos y chiquillas” notaba que hacía diferenciación de género.
“Referirme a ellos como hombres y como mujeres, como niños, como niñas, como las y los, porque son todos y todas ellas las que están presentes en la sala de clases. A ellas y a ellos son a quienes me dirijo, entonces visibilizar como docente que tengo no solo a hombres que me pueden responder, sino que a mujeres que también van a sentirse empoderadas porque se sienten llamadas ante mis preguntas...” (Anexo 5, pág. 75, párr. 3, línea 26)	Al utilizar marcas de género femenino y masculino se evidencia la presencia de ambos grupos en el aula. De esa manera, en la expresión se visibiliza tanto a hombres como a mujeres, estas últimas sintiéndose llamadas ante las preguntas de la clase.
“[La profesora de lenguaje] toma las respuestas de las cuatro estudiantes y se dirige a “chicas y chicos” para explicar la	La profesora recoge observaciones de cuatro estudiantes de género femenino, y se dirige al grupo como “chicas y chicos” para explicar la actividad.

<p>actividad” (Anexo 3, pág. 10, párr. 9, línea 37)</p>	
<p>“Luego la profesora [de ciencias] invita a “los chiquillos” a responder las preguntas del <i>thatquiz</i>” (Anexo 3, pág. 21, párr. 6, línea 24)</p>	<p>La profesora se refiere a sus estudiantes como “chiquillos” al momento de indicar la actividad.</p>
<p>“Yo doy la palabra a todos en general, ahora dependiendo el tema, generalmente tiendo darle la palabra a las mujeres, tiendo a darles la palabra a las mujeres, encuentro que argumentan súper bien, que logran cuando se interesan por algo, logran dar unas respuestas muy buenas y claras y generan” (Anexo 4, pág. 34, párr. 3, línea 23)</p>	<p>La profesora otorga la palabra a todos y todas en general, aunque con ciertos temas tiende a darle la oportunidad a las mujeres pues considera que son ellas quienes logran dar respuestas más claras cuando se interesan en algo.</p>
<p>“Yo trato de darle la palabra a todos, se me va mucho tiempo tratando de que todos participen y..., pero no lo hago en forma consciente de si son mujeres u hombres” (Anexo 4, pág. 38, párr. 5, línea 30)</p>	<p>La profesora intenta otorgar la palabra a todo el grupo, pero considera que pierde tiempo tratando de que todos y todas participen. No tiene mayor conciencia sobre si el turno de habla es entregado a hombres o mujeres,</p>
<p>“Pero acá en el [establecimiento] M. A. es súper diverso, yo creo que las niñas y los niños son súper buenos para participar, hay algunos que, en algunos casos, ramos, algunos cursos participan más, que se destacan hombres o mujeres, pero en general trato de que todos participen sin ver si es hombre o mujer, en general trato de que todos participen, todos los que levantan la mano en general” (Anexo 4, pág. 38, párr. 5, línea 36)</p>	<p>En el establecimiento donde desempeña funciones, la docente reconoce que hay interés tanto de niñas y niños por participar. Ella en general trata de que puedan participar sin monitorear que sean hombres o mujeres, sino que lo hagan quienes deseen compartir con la clase.</p>
<p>“[En] una clase, obviamente voy a tener que tener cuidado con a quién le voy a dar la palabra, buscar el equilibrio entre la palabra de los niños y de las niñas, observando cómo es que reaccionan ellos ante los contenidos, qué cosas les interesan más a unos, qué cosas les interesan más a otros, promover no temáticas que sean neutras, temáticas que puedan también estar asociadas culturalmente a lo femenino, culturalmente a lo masculino, que sean</p>	<p>Existe una preocupación por buscar el equilibrio entre la palabra de los niños y las niñas, observando cómo reaccionan ante los contenidos, qué cosas les interesan, promoviendo temáticas que pueden incluir o no asociaciones culturales sobre lo femenino o lo masculino, para que los y las estudiantes sean capaces de opinar, de comprender textos.</p>

<p>capaces de opinar, de comprender cualquier texto, en mi caso como profe de lenguaje” (Anexo 5, pág. 75, párr. 3, línea 20)</p>	
<p>“Como educador y como el principal responsable a cargo de niños, sobre todo de quinto básico, el tema de hacerlos tú participar, de tú dirigir la clase y de hacerles ver a los chiquillos que hay cosas que no corresponden, de no invisibilizar ciertas conductas que para ellos son súper normales” (Anexo 5, pág. 69, párr. 3, línea 6)</p>	<p>El o la docente a cargo es responsable del grupo y su educación, por tanto debe encargarse de dirigir la clase y evidenciar conductas negativas que pueden estar normalizadas.</p>
<p>“[En la clase de matemáticas] la estudiante F-4, responde y la profesora dice “vamos a ver si es verdad”, comienza a hacer el ejercicio en la pizarra” (Anexo 3, pág. 17, párr. 2, línea 7)</p>	<p>Una estudiante entrega una respuesta y la profesora dice “vamos a ver si es verdad” cuando comienza hacer el ejercicio en la pizarra.</p>
<p>“[En la clase de matemáticas] el estudiante M-3 responde a las preguntas que la profesora va haciendo. El ejercicio se desarrolla completo en esta lógica” (Anexo3, pág. 17, párr. 4, línea 18)</p>	<p>Un estudiante responde a las preguntas que la profesora va haciendo. El ejercicio se desarrolla solo con la participación del niño.</p>
<p>“[La profesora de lenguaje] invita [a un estudiante] a esperar a sus “compañeros y compañeras” para poder revisar en conjunto” (Anexo 3, pág. 12, párr. 5, línea 29)</p>	<p>La profesora de lenguaje invita a un estudiante a esperar para entregar su respuesta, para revisar en conjunto a sus compañeras y compañeros.</p>
<p>“Aprendan a valorar, a no hacer diferencia y el tema de respetarse la condición biológica de nosotros no nos hace ni menor ni mayor a la del varón y sabemos que estructuralmente, por una sociedad ya tan armada” (Anexo 4, pág. 36, párr. 3, línea 16)</p>	<p>La profesora manifiesta esfuerzos para conseguir igualdad de género desde el aula con el fin de transformar una sociedad ya estructurada.</p>
<p>“Yo comunico siempre en el aula cuando pasan momentos, cuando pasan circunstancias, situaciones, o sea, dejar súper claro la igualdad de género, la igualdad de capacidades que tenemos” (Anexo 4, pág. 36, párr. 5, línea 32)</p>	<p>Hay un interés por evidenciar la igualdad de género ante situaciones de conflicto.</p>

<p>“Muchas veces pongo, no es que sea autorreferente, pero pongo situaciones, ejemplos de vida mía, en circunstancias, para ellos hacerlos reflexionar y que vean que esto es igualdad, que no tiene por qué haber diferencias” (Anexo 4, pág. 36, párr. 5, línea 34)</p>	<p>La docente utiliza sus anécdotas personales para motivar la reflexión en sus estudiantes sobre la igualdad de género.</p>
<p>“Los chiquillos y chiquillas están mucho más empoderados de eso, se dan cuenta de eso, más que, digamos... Se dan cuenta cuando los integra, los... trata de tanto felicitar o reforzar a niñas y niños. Ha sido también una evolución, un proceso de cambio” (Anexo 5, pág. 60, párr. 1, línea 11)</p>	<p>Se manifiesta una especie de evolución o cambio en la actitud de los y las estudiantes ante el lenguaje utilizado por sus profesores, pues los y las niñas expresan un grado mayor de empoderamiento en comparación con generaciones anteriores.</p>
<p>“Hay que también hacer como una reflexión frente a eso, en relación a cómo el colegio quiere tomar esta... como enseñanza que se quiere dar, y tratar de buscar la igualdad entre la participación, la, digamos, oportunidades tanto para niñas y niños... Y... Digamos que no es algo tan al azar, no es algo... puede ser reflexionado, puede ser mejorado, y también con participación de los mismos estudiantes” (Anexo 5, pág. 60, párr. 5, línea 27)</p>	<p>La institución debe reflexionar en torno al tipo de enseñanza que quiere entregar, buscando la igualdad de participación y oportunidades tanto para niñas como niños. Esto no puede ser al azar, pues está la posibilidad de reflexionarlo, de mejorarlo y también de dialogarlo con los y las estudiantes.</p>
<p>“Pero creo que las brechas podrían ser superadas siempre y cuando los y las profesoras seamos capaces de comprender este paradigma, esta perspectiva de género, que entendamos que nosotros somos quienes podemos entregar las oportunidades a nuestros estudiantes para que logren desempeñarse de la misma forma, que se sientan potenciados, independiente de su género, a conseguir resultados que ellos esperan, a conseguir lo que ellos sueñan” (Anexo 5, pág. 75, párr. 3, línea 15)</p>	<p>Para superar las brechas de género es necesario que los y las docentes sean capaces de comprender este paradigma, el de la perspectiva de género, de este modo logran un posicionamiento y conciencia sobre las oportunidades que se le pueden entregar a los y las estudiantes para que se sientan potenciados a conseguir sus sueños, independiente de su género.</p>

<p>“Darle la oportunidad a todos, independiente de los que típicamente hablan más, que quieren siempre contestar, darle la oportunidad al que no contesta nunca poh” (Anexo 5, pág. 60, párr. 1, línea 4)</p>	<p>La oportunidad de participar debe ser tanto para quienes quieren siempre contestar como aquellos que no responden nunca.</p>
<p>“Encaminar a los chiquillos, guiarlos, reflexionar y también instaurar esto, ¿cachai? O sea darles las mismas oportunidades a hombres y mujeres, y no invalidarlos según la persona, sino que... Bueno, yo estoy en desacuerdo contigo por tu opinión, y bajo estos argumentos, pero no bajo la persona “ah, no, es que tú soy [eres] mujer y no te pesco”” (Anexo 5, pág. 69, párr. 5, línea 18)</p>	<p>Hay una preocupación por encaminar, guiar y reflexionar junto a los y las estudiantes, dándoles las mismas oportunidades y validando sus opiniones según sus argumentos, no su procedencia.</p>
<p>“M-2 interrumpe a la compañera, la profesora le pide a M-2 que espere para que F-1 termine la idea” (Anexo 3, pág. 10, párr. 7, línea 22)</p>	<p>Un alumno interrumpe a su compañera, la profesora le pide al niño que espere a que la estudiante finalice su idea.</p>
<p>“Siento que estoy en pañales aún, que puedo hacer mucho porque la Historia es muy androcentrista y en general trato, claro, con el lenguaje, trato de incorporar ambos géneros” (Anexo 4, pág. 36, párr. 7, línea 46)</p>	<p>La Historia, como disciplina, es muy androcentrista, por lo que la docente intenta a través del lenguaje la incorporación de ambos géneros.</p>
<p>“Trato de incluir en los periodos que me toca ver también la participación femenina en relación a algún hecho histórico importante, ya, no sé, guerra del Pacífico, personajes tanto, pero también hubo mujeres que se destacaron o Revolución francesa, ya, chiquillos, la declaración del hombre, del ciudadano, pero también hubo una mujer que en esa época también creó una declaración de las mujeres” (Anexo 4, pág. 37, párr. 1, línea 15)</p>	<p>A través de la exposición de los contenidos, la docente de la asignatura involucra la participación femenina en los hechos históricos propios del país y los de la cultura occidental, por ejemplo, con el caso de la Declaración de las mujeres en medio de la Revolución francesa.</p>
<p>“En mi asignatura intento promover la lectura de textos de autoras femininas, de manera que su cúmulo cultural también esté</p>	<p>En la asignatura de lengua y literatura, la docente promueve la lectura de autoras femininas para actualizar y diversificar el cúmulo cultural de sus estudiantes.</p>

<p>actualizado y sea más diversa, más amplia” (Anexo 5, pág. 75, párr. 3, línea 32)</p>	
<p>“Intento que se reflexione sobre la estereotipación de los personajes en las novelas, cómo influye en la trama, en la historia” (Anexo 5, pág. 75, párr. 3, línea 30)</p>	<p>A través del análisis literario, la profesora busca reflexionar sobre los estereotipos que representan los personajes, viendo cómo influyen en la trama.</p>
<p>“Utilizando un vocabulario igual para todos, ¿ya? Los ejemplos que dé, también enfatizar que es para ambos, ¿ya? Evitar poner ejemplos, que me pasaba, que me pasó en algún momento en estas clases de sexualidad donde una estudiante, una niña, que me decía... Por el tema de las infidelidades, y atribuía mucho la infidelidad solamente al género masculino” (Anexo 5, pág. 50, párr. 6, línea 37)</p>	<p>El vocabulario utilizado en clases va construyendo realidades. En un caso, durante la clase de Ciencias, una estudiante asoció la infidelidad solo al género masculino y la profesora indicó que no era exclusivo de los varones.</p>
<p>“Y eso uno tiene que trabajarlo más que nada, se me imagina a mí, a través del vocabulario que uno utiliza, los ejemplos que uno utiliza, en donde uno tiene que favorecer esta interiorización de los conceptos de respeto entre hombres y mujeres” (Anexo 5, pág. 51, párr. 1, línea 2)</p>	<p>La igualdad de género, bajo la percepción de la docente, se trabaja desde el vocabulario utilizado, donde el o la docente deben favorecer esta interiorización de los conceptos de respeto entre hombres y mujeres.</p>
<p>“La profesora [de historia] comienza a explicar la zona geográfica y muestra un segundo video donde incorpora la importancia de la zona, que es ciudad natal de Gabriela Mistral” (Anexo 3, pág. 14, párr. 4, línea 18)</p>	<p>Durante una clase de Historia, la profesora explica una zona geográfica y utiliza un video para dar importancia a ese lugar pues es el lugar de origen de Gabriela Mistral.</p>
<p>“La profesora [en la clase de matemáticas] para responder al ejercicio pone un ejemplo de un “maestro constructor” que pone las cerámicas en las casas” (Anexo 3, pág. 18, párr. 4, línea 24)</p>	<p>Ante un ejercicio de Matemáticas, la profesora ejemplifica con el oficio de maestro constructor, señalando que es quien pone las cerámicas en las casas.</p>
<p>“Llamo al esfuerzo, al valor de la educación de tanto mujeres como hombres, de soñar con todo el..., las posibilidades que ambos tienen y que ahí, les cuento, me voy hacia el</p>	<p>A través de sus exposiciones, la docente llama a valorar la educación de mujeres y hombres, dando paso a la reflexión sobre la posibilidad de que ambos géneros tienen</p>

<p>pasado en relación a que la mujer solamente tenía el rol de madre y dueña de casa y que eso, cómo ha ido cambiando, cómo las generaciones han ido tratando de hacerlos reflexionar sobre eso” (Anexo 4, pág. 37, párr. 1, línea 6)</p>	<p>actualmente de desarrollarse en distintas áreas, a diferencia de tiempos pasados donde el rol de la mujer estaba limitado al hogar.</p>
<p>“No es algo que generalmente uno hace, ya, le pide ayuda a los niños, “niños, ayúdenme a llevar el libro”, no, acá una niña y un niño, hacerlo más igualitario. Y en cosas como bien sencillas, así, no solamente... Si bien hay estudiantes que siempre se ofrecen, tratar también de darle la oportunidad a los que no se ofrecen, quizás poh, a lo mejor... A las niñas y pedirles... Que no es algo específico de los niños, de que ellos ayuden a llevar los libros o las carpetas, lo que sea” (Anexo 5, pág. 59, párr. 4, línea 30)</p>	<p>Se suele pedir ayuda a los varones, aunque surge una conciencia de hacerlo más igualitario. Si bien hay estudiantes que siempre se ofrecen, también se deben crear oportunidades a quienes no lo hacen, considerando que ayudar a cargar cosas, por ejemplo, no es exclusivo de los varones.</p>
<p>“Digamos, que no haya un encasillamiento frente a las actividades, frente a los juegos, frente a los gustos. Yo creo que eso también nos permite ser una sociedad mucho más abierta, más tolerante y... Eso dentro de lo que es una como educadora tiene un rol súper importante que realizar” (Anexo 5, pág. 61, párr. 1, línea 19)</p>	<p>Los juegos, gustos y actividades no deben ser encasilladas para hombres o para mujeres, pues eso limita tener una sociedad más abierta y tolerante. Los y las educadoras juegan un rol importante en ello.</p>
<p>“Bueno, lo primero que quiero comentar es que las brechas existentes entre hombres y mujeres en este colegio son particularmente más visibles, ya que se van desencadenando tanto en la formación que tienen, en el uso del uniforme, incluso en algunos roles que son designados dentro de los mismos estudiantes, quienes son los que sostienen más la bandera cuando son abanderados, a quién le doy más validez cuando habla frente a otro” (Anexo 5, pág. 75, párr. 3, línea 10)</p>	<p>Las brechas existentes entre hombres y mujeres son particularmente más visibles en el establecimiento, ya que se han desencadenado tanto en la formación antes de ingresar a las aulas, el uso del uniforme e incluso en algunos roles determinados dentro del mismo grupo de estudiantes.</p>
<p>“Y por supuesto, no menos importante, los roles que se pueden ir asignando en la sala de clases, roles [como] cuando [a] los niños</p>	<p>A través del desarrollo de las clases, la docente busca conseguir un equilibrio entre niños y niñas en grados de participación,</p>

<p>o [a] las niñas les pides que vayan a dejar libros a la biblioteca, cuando tú dices “va a haber un líder en el grupo”, saber manejar en el fondo, yo lo había mencionado, es conseguir un equilibrio entre niños y niñas para que ambos géneros se sientan capaces y con las mismas oportunidades para aprender, para desenvolverse, y creerse el cuento, sentirse que pueden lograr un liderazgo positivo, lograr movilizar a otros compañeros y compañeras también, independiente de su género” (Anexo 5, pág. 76, párr. 1, línea 1)</p>	<p>para que ambos géneros se sientan capaces y con las mismas oportunidades para aprender, para desenvolverse y creer en sus capacidades.</p>
<p>“El currículum oculto, aquellas cosas que voy a enseñar como profesora, que no están instauradas en el currículum oficial, pero que sí son importantes para que los y las estudiantes comprendan que el género es una construcción, pero que el respeto y el diálogo, y la tolerancia, también se construyen, y se construyen a través de la empatía que yo tengo hacia otros, del entendimiento que yo tengo hacia otros y otras” (Anexo 5, pág. 75, párr. 4, línea 31)</p>	<p>A través del currículum oculto se va enseñando, por ejemplo, que el género es una construcción, pero que el respeto, el diálogo y la tolerancia también se construyen a través de la empatía que se tiene hacia los otros, del entendimiento que se tiene hacia otros y otras.</p>
<p>“Porque hay conductas que tú no las podís evaluar en el papel poh, ¿cachai? El tema del respeto, la empatía, la escucha, el cómo el niño conversa con la compañera, o cómo él le expone sus ideas” (Anexo 5, pág. 70, párr. 5, línea 20)</p>	<p>Hay conductas que son más difíciles de evaluar desde lo oficial, como el respeto, la empatía, la capacidad de escucha, cómo se relacionan con otros.</p>
<p>“Utilizar contenido, utilizar texto, utilizar material pedagógico que avive y que dé cuenta de una igualdad de género en el aula de clases, trayendo a colación diversas temáticas, no temáticas que solo manifiesten los logros conseguidos por hombres, sino que también logros que pueden conseguir las mujeres, investigaciones, textos de terror escritos por mujeres, que se salgan del paradigma de lo que es propiamente masculino, y que</p>	<p>En la selección de contenidos y material pedagógico, hay un interés por utilizar recursos que aviven y den cuenta de una igualdad de género en el aula, incorporando diversas temáticas que manifiesten logros que pueden conseguir tanto hombres como mujeres, para que los y las estudiantes salgan del paradigma de lo que es propiamente masculino o femenino y así luego puedan exigir igualdad de género.</p>

avancen, y que ellos también exijan” (Anexo 5, pág. 75, párr. 4, línea 36)	
---	--

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA SESGOS DE GÉNERO

El tema más mencionado por las profesoras son las oportunidades de aprendizaje. Por una parte, mencionan que existe una preocupación por buscar el equilibrio entre la palabra de los niños y las niñas, observando cómo reaccionan ante los contenidos, qué cosas les interesan, promoviendo temáticas que pueden incluir o no asociaciones culturales sobre lo femenino o lo masculino. En este sentido, expresan que el o la docente a cargo es responsable del grupo y su educación, por tanto, debe encargarse de dirigir la clase y evidenciar conductas negativas que pueden estar normalizadas. Por otra parte, se observa en las clases, que, en algunas ocasiones, se da la palabra a los niños y se cuestionan las respuestas de las niñas.

El segundo tema más mencionado por las docentes relacionado a esta subcategoría fue la utilización de un lenguaje androcentrista, las docentes reflexionan que desde que conocieron el concepto de perspectiva de género, analizaron su propia forma de expresarse, descubriendo que solía masculinizar a toda la clase. Sin embargo, expresan que al utilizar marcas de género femenino y masculino se evidencia la presencia de ambos grupos en el aula. De esa manera, en la expresión se visibiliza tanto a hombres como a mujeres, estas últimas sintiéndose llamadas ante las preguntas de la clase.

El tercer tema más mencionado son los ejemplos pedagógicos, en la práctica de las distintas asignaturas se presentan de diversas maneras, por ejemplo en historia a través de la exposición de los contenidos, la docente de la asignatura involucra la participación femenina en los hechos históricos propios del país y los de la cultura occidental, por ejemplo, con el caso de la Declaración de las mujeres en medio de la Revolución francesa, en lenguaje, la docente promueve la lectura de autoras femeninas para actualizar y diversificar el cúmulo cultural de sus estudiantes, así como también, a través del análisis literario, la profesora busca reflexionar sobre los estereotipos que representan los personajes, viendo cómo influyen en la trama. Por otro lado, se observa en las clases que la profesora de ciencias indicó que la infidelidad no era exclusiva de los varones o la profesora de matemáticas explicada el

contenido a partir de situaciones cotidianas, específicamente, ejemplifica con el oficio de maestro constructor, señalando que es quien pone las cerámicas en las casas.

El cuarto tema más mencionado es la reflexión en torno a la igualdad, las docentes manifiestan que hay interés por evidenciar la igualdad de género ante situaciones de conflicto, en este sentido, observan que existe una especie de evolución o cambio en la actitud de los y las estudiantes ante el lenguaje utilizado por sus profesores, pues los y las niñas expresan un grado mayor de empoderamiento en comparación con generaciones anteriores. Sobre este tema, las docentes mencionan que para superar las brechas de género es necesario que los y las docentes sean capaces de comprender este paradigma, el de la perspectiva de género, de este modo logran un posicionamiento y conciencia sobre las oportunidades que se le pueden entregar a los y las estudiantes para que se sientan potenciados a conseguir sus sueños, independiente de su género.

El quinto tema más mencionado sobre los sesgos de género son los roles asignados, las docentes reconocen que se suele pedir ayuda a los varones, aunque surge una conciencia de hacerlo más igualitario. Si bien hay estudiantes que siempre se ofrecen, también se deben crear oportunidades a quienes no lo hacen, considerando que ayudar a cargar cosas, por ejemplo, no es exclusivo de los varones. Por otro lado, mencionan que a través de sus exposiciones hacen un llamado a valorar la educación de mujeres y hombres, dando paso a la reflexión sobre la posibilidad de que ambos géneros tienen actualmente de desarrollarse en distintas áreas, a diferencia de tiempos pasados donde el rol de la mujer estaba limitado al hogar. Independiente de esto, las docentes explicitan que las brechas existentes entre hombres y mujeres son particularmente más visibles en el establecimiento, ya que se han desencadenado tanto en la formación antes de ingresar a las aulas, el uso del uniforme e incluso en algunos roles determinados dentro del mismo grupo de estudiantes.

El sexto tema más mencionado por las docentes es el currículum oculto, estas mencionan que a través del currículum oculto se va enseñando, por ejemplo, que el género es una construcción, pero que el respeto, el diálogo y la tolerancia también se construyen a través de la empatía que se tiene hacia los otros, del entendimiento que se tiene hacia otros y otras, así mismo, en la selección de contenidos y material pedagógico, hay un interés por utilizar recursos que aviven y den cuenta de una igualdad de género en el aula, incorporando

diversas temáticas que manifiesten logros que pueden conseguir tanto hombres como mujeres, para que los y las estudiantes salgan del paradigma de lo que es propiamente masculino o femenino y así luego puedan exigir igualdad de género.

Cuarta categoría: Perspectiva de género

Subcategoría: Valoración de la retroalimentación con perspectiva de género

DEFINICIÓN: La valoración de la retroalimentación con perspectiva de género comprende la integración de todas y todos los estudiantes, se observa la práctica pedagógica como una experiencia significativa que elimina los prejuicios y permite diversificar las estrategias de aprendizaje.

UNIDAD DE ANÁLISIS	PARÁFRASIS
“Yo creo que influye de acuerdo [a] cómo uno retroalimiente, en relación a si el estudiante o la estudiante se sienta integrada a la clase, claro, porque yo siento que los chiquillos y chiquillas son más conscientes de esto que nosotros mismos, entonces ellos sí perciben distinto si uno las trata de, en el caso de hacer la diferencia entre chiquillos y chiquillas” (Anexo 4, pág. 39, párr. 2, línea 7)	Los y las estudiantes perciben distinto si los y las docentes hacen diferencia entre hombres y mujeres, llegando a ser incluso más conscientes sobre el tema que sus propios profesores.
“Los chiquillos y chiquillas se sienten más integrados cuando uno hace la diferencia, y si estamos en relación a retroalimentar y eso no solamente en el aprendizaje, como en cualquier tipo de comunicación, el otro se siente o la otra se siente mucho más integrada y más respetados y respetadas si uno le habla en su género y en su, digamos, con una cercanía distinta” (Anexo 4, pág. 39, párr. 2, línea 16)	Los y las estudiantes se sienten más integrados cuando se hace la diferencia entre hombres y mujeres, apelando a su género en los vocativos, produciendo una cercanía distinta.
“O uno cuando se dirige a los chiquillos, uno trata de ocupar este de modelar el vocabulario de uno, en base a erradicar las diferencias sexuales que hay, yo creo que más que nada es para eliminar los prejuicios entre ellos y tener unas ideas que sean ya preconcebidas, entre todos no más” (Anexo 4, pág. 39, párr. 4, línea 33)	Cuando la docente se dirige a sus estudiantes, trata de modelar el vocabulario para erradicar las diferencias sexuales que hay, buscando también eliminar los prejuicios existentes.
“Yo hago una retroalimentación estoy generando un proceso de comunicación con	A través de la retroalimentación se genera un proceso de comunicación con los y las

<p>mis estudiantes, en que están en un nivel, quiero que avancen a un nivel superior, de complejidad superior, y por ende, si yo voy a estar potenciando solo a chicos o en lo opuesto, solo a chicas, voy a estar desarmando este equilibrio, y sobre todo nosotros y nosotras” (Anexo 5, pág. 76, párr. 3, línea 14)</p>	<p>estudiantes para permitirles avanzar hacia un nivel de complejidad superior. Por esta razón, si se va a potenciar a un solo género, se manifiesta un desequilibrio.</p>
<p>“Creo que uno no se enfoca si es niño o niña, como que uno hace la retroalimentación a la persona, al proceso, al resultado, a lo que uno observa de... del niño o de la niña, más que enfocarte en la diferencia de género. Creo que... Pa’ mí no es tema” (Anexo 5, pág. 71, párr. 5, línea 18)</p>	<p>La profesora cree que ella, al retroalimentar, no se enfoca en el género de la persona, sino que en el proceso o el resultado que presenta el o la estudiante.</p>
<p>“Yo creo que elimina los prejuicios cuando uno actúa, como reforzar lo que son los roles y sacar los estereotipos. También, entonces, afrontar las diferencias de género, encuentro que a ellos les..., los valoran” (Anexo 4, pág. 39, párr. 4, línea 30)</p>	<p>Se pueden eliminar los prejuicios cuando se actúa, por ejemplo, reforzando lo que son los roles y cómo desactivar estereotipos. Los y las estudiantes valoran cuando se afrontan las diferencias de género.</p>
<p>“Le doy mucha importancia y lo visualizo mucho con el tema que pasa hoy en día, la discriminación que hay, el no reconocimiento al género femenino, por ejemplo, y le doy ese énfasis y, encuentro yo, lo que considero yo y por las respuestas que me dan los niños en el aula, es que ellos lo toman súper bien y lo ven como justo” (Anexo 5, pág. 51, párr. 6, línea 27)</p>	<p>La docente manifiesta interés y visibilidad sobre la discriminación entre géneros. Al hacerlo, se percata de que sus estudiantes reaccionan con una actitud positiva y una visión de justicia.</p>
<p>“Yo creo que si retroalimentamos también respetando la perspectiva de género, propiciando la igualdad, también va a ser, por supuesto, una experiencia más significativa tanto para los... los y las estudiantes” (Anexo 5, pág. 61, párr. 1, línea 1)</p>	<p>Si se retroalimenta respetando la perspectiva de género, propiciando la igualdad, la experiencia tendrá mayor valor para los y las estudiantes.</p>
<p>“Si nosotros retroalimentamos cuidando la perspectiva de género también estamos formando futuros ciudadanos que deberían</p>	<p>Si la retroalimentación incluye la perspectiva de género, favorecerá el proceso de formación de futuros ciudadanos que</p>

<p>hacer lo mismo. Entonces, siento que es súper importante poder hacer ese proceso y también... tratar de hacerlo bien consciente, ¿no? Que sea así como... algo tan... como, por una formación personal” (Anexo 5, pág. 61, párr. 1, línea 4)</p>	<p>deberían hacer lo mismo. Por esta razón, se debe intentar hacerlo de manera consciente.</p>
<p>“Los docentes que trabajamos con cursos tan grandes tenemos que ser capaces de retroalimentar de manera que, tanto chicos como chicas, se sientan con las mismas oportunidades para poder mejorar sus niveles de desempeño, para poder lograr sus metas de aprendizaje y conseguir los propósitos que ellos deseen” (Anexo 5, pág. 76, párr. 3, línea 18)</p>	<p>Los y las docentes que trabajan con grupos numerosos de estudiantes, deben ser capaces de retroalimentar de manera que tanto chicas y chicos se sientan con las mismas oportunidades para mejorar sus niveles de desempeño, para lograr sus metas de aprendizaje y conseguir los propósitos que ellos y ellas deseen.</p>
<p>“Yo creo que es buscar una alternativa a algo en donde el estudiante pueda acceder de manera igualitaria, ¿ya?, a un sistema educativo que gradualmente tiene que ir fomentando esta transformación, y sin discriminación” (Anexo 5, pág. 50, párr. 5, línea 28)</p>	<p>El sistema educativo debe ir, de forma gradual, fomentando la transformación para que los y las estudiantes puedan acceder a oportunidades de manera igualitaria.</p>
<p>“Yo creo que para mejorar el aprendizaje a través de una retroalimentación es, al estudiante verlo como una persona, no como hombre o mujer, sino que como una persona y que... Y ver todo el desempeño que tiene en la tarea de la retroalimentación. Pero yo creo más que nada usar la generalidad, y no abordar si es hombre o mujer” (Anexo 5, pág. 52, párr. 5, línea 18)</p>	<p>La docente cree que para mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación, debe verse al estudiante como una persona sin diferenciación de género, sin abordar si es hombre o mujer.</p>
<p>“Voy a entender que el retroalimentar bajo sus diferencias, bajo sus similitudes, bajo cada uno, cada uno de ellos y de ellas, también estoy diversificando mis metodologías, estoy diversificando mi didáctica, estoy intentando hacerle entender al estudiante o a la estudiante que me importa y que independiente de su género quiero que avance, logrando una</p>	<p>Al retroalimentar considerando las similitudes y diferencias de cada uno de los y las estudiantes, también se están diversificando las metodologías de enseñanza, además de manifestar un interés hacia ellos y ellas, propiciando una experiencia significativa en su aprendizaje.</p>

<p>experiencia significativa en ellos y ellas” (Anexo 5, pág. 76, párr. 3, línea 28)</p>	
<p>“Si mi retroalimentación es sesgada, si mi retroalimentación va, se sitúa, bajo solo los chicos o solo las chicas no voy a estar promoviendo la igualdad, no voy a estar promoviendo la tolerancia y la empatía, y mucho menos voy a estar promoviendo un aprendizaje real, diversificado para todos” (Anexo 5, pág. 76, párr. 3, línea 22)</p>	<p>Si la retroalimentación presenta sesgos de género, no se promueve la igualdad, la tolerancia ni la empatía, y mucho menos se promueve un aprendizaje real, diversificado para todos.</p>

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA VALORACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El tema más mencionado por las sujetas de la investigación sobre esta subcategoría es la valoración de la retroalimentación con perspectiva de género en cuanto promueva la integración de todos y todas las estudiantes, por ejemplo, describen que los y las estudiantes perciben distinto si los y las docentes hacen diferencia entre hombres y mujeres, llegando a ser incluso más conscientes sobre el tema que sus propios profesores. Por otro lado, manifiestan que es a través de la retroalimentación se genera un proceso de comunicación con los y las estudiantes para permitirles avanzar hacia un nivel de complejidad superior. Por esta razón, si se va a potenciar a un solo género, se manifiesta un desequilibrio.

El segundo tema más mencionado es la experiencia significativa de la retroalimentación con perspectiva de género, las docentes expresan que si la retroalimentación incluye la perspectiva de género, favorecerá el proceso de formación de futuros ciudadanos que deberían hacer lo mismo. Por esta razón, se debe intentar hacerlo de manera consciente. Así mismo, mencionan que se pueden eliminar los prejuicios cuando se actúa, por ejemplo, reforzando lo que son los roles y cómo desactivar estereotipos. Los y las estudiantes valoran cuando se afrontan las diferencias de género. De esta manera, exponen, que, si se retroalimenta respetando la perspectiva de género, propiciando la igualdad, la experiencia tendrá mayor valor para los y las estudiantes.

El tercer tema más mencionado por las profesoras es la eliminación de los prejuicios a través de esta práctica pedagógica, ya que mencionan que el sistema educativo debe ir, de

forma gradual, fomentando la transformación para que los y las estudiantes puedan acceder a oportunidades de manera igualitaria. En este sentido, las docentes exponen que para mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación, debe verse al estudiante como una persona sin diferenciación de género, sin abordar si es hombre o mujer.

El cuarto tema más mencionado es la diversificación de las estrategias de aprendizaje, en este sentido, las docentes sostienen que, si la retroalimentación presenta sesgos de género, no se promueve la igualdad, la tolerancia ni la empatía, y mucho menos se promueve un aprendizaje real, diversificado para todos. Por otro lado, mencionan que aplicar una práctica de retroalimentación con perspectiva de género permite diversificar las estrategias de aprendizaje, diversificando las metodologías de enseñanza, además de manifestar un interés hacia ellos y ellas, propiciando una experiencia significativa en su aprendizaje.

4.2 Análisis interpretativo

En el siguiente subcapítulo se presentan las cuatro categorías clasificadas a partir de los tres instrumentos aplicados en la investigación: observación, grupo focal y entrevistas semiestructuradas. Por una parte, las categorías preestablecidas son retroalimentación y perspectiva de género y, por otra parte, las categorías emergentes son educación a distancia y convivencia escolar.

El análisis interpretativo se focaliza en las subcategorías que subyacen de las categorías antes mencionadas, para dar cuenta de este análisis se expone una tabla que cuenta con las unidades de análisis, el marco teórico que sustentan dichas unidades y la normativa (instituciones nacionales e internacionales, así como autores que sistematizaron y dieron evidencia de las unidades de análisis) de cada una de ellas, así mismo, una triangulación de la información y la definición de la subcategoría. Finalmente se triangula la información del subcapítulo análisis interpretativo que da cuenta del vínculo de las categorías propuestas.

4.2.1 Análisis interpretativo de la categoría Educación a distancia

DEFINICIÓN: La educación a distancia es aquella que traslada los procesos de aprendizaje a una modalidad remota a través del uso de la tecnología e internet. Para ello, la alfabetización digital de las mediadoras de conocimiento es imprescindible, ya que permiten flexibilizar y adaptar sus las prácticas docentes a los desafíos que representa esta modalidad dentro del marco educativo.

EDUCACIÓN A DISTANCIA	MARCO REFERENCIAL	MINEDUC (2020) Orientación al sistema escolar UNESCO (2020) La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública. CEPAL (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
El manejo y comprensión de las plataformas es el uso	El uso de las plataformas tecnológicas puede	Las herramientas para mantener la comunicación

<p>adecuado de recursos y metodologías pertinentes para generar aprendizajes ligados a los intereses de los estudiantes.</p>	<p>potenciar el aprovechamiento de una serie de recursos y herramientas que antes no se encontraban a menudo para el estudiantado tales como materiales digitales, multimedia, espacios colaborativos y cooperativos de aprendizaje conjunto para estudiantes a distancia que generan espacios y oportunidades de aprendizaje en un modelo educativo a distancia (Sánchez, 2009).</p>	<p>con los estudiantes son muy diversas y a veces complementarias. Algunas (...) están diseñadas específicamente para apoyar labores académicas (ej.: distribuir una tarea o trabajo, desarrollar una tarea colaborativa de forma remota o entregar retroalimentación personalizada) y requieren mayor preparación (Mineduc, 2020).</p> <p>La colaboración entre los docentes es fundamental y se trata no solo de aplicar tecnologías estándar o técnicas didácticas preparadas, sino asumir su papel como facilitadores de conocimientos pedagógicos, con capacidad de iniciativa, experimentación e innovación que ha surgido durante las perturbaciones ocasionadas por la pandemia (Unesco, 2020).</p>
<p>La capacitación docente es una instancia formativa para las y los profesores que es oportuna cuando se aprende de forma práctica, rápida y sencilla y deben ayudar al manejo de las plataformas y potenciar el uso de las páginas educativas.</p>	<p>En el proceso de transformación de la educación es cuando las instituciones educativas y el docente se ponen una situación de desventaja quienes se preocupan sobre cómo introducir y adquirir competencias que faciliten la adquisición y diversificación del aprendizaje (Aguirre y Ruiz, 2012).</p>	<p>Cuando las escuelas cierran es importante mantener la comunicación las familias, de manera que el rol del/a docente es fundamental, los estudios aseguran que las plataformas en línea son útiles siempre y cuando exista un moderador que guíe las interacciones en el aula (Mineduc, 2020).</p> <p>En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la</p>

		necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste (Cepal, 2020).
Las incertidumbres sobre el aprendizaje a distancia son incógnitas que se plantean las docentes sobre la comprensión y adquisición de aprendizajes por parte de los y las estudiantes.	La búsqueda del desarrollo de habilidades que favorezcan el análisis crítico y el cambio en los procesos para su acercamiento, que involucra la actitud ante la incertidumbre, la aceptación de distintas perspectivas y la relativización del conocimiento (Meza y Miranda, 2017).	El rol docente se transforma en el de un mediador que es capaz de aportar desde su conocimiento especializado, implementando estrategias de nivelación y orientando el trabajo hacia lo que el/la estudiante debe hacer y saber por medio de indicaciones claras y precisas (Mineduc, 2020). Repensar la educación dando prioridad en la comprensión de los contenidos y la realidad inmediata de los estudiantes, actuando en tiempos de crisis e incertidumbre y tomando decisiones que contribuyan a la transformación del mundo (Cepal, 2020).
Los problemas de conectividad son aquellos obstáculos que impiden la comunicación fluida entre estudiantes y profesores/as.	“Una política de accesibilidad que permita una conexión con una velocidad adecuada para utilizar programas educativos acordes a las	Para generar mayor interés de los y las estudiantes el video es una buena opción, sin embargo, requiere que el estudiantado cuente con un buen ancho de banda.

	necesidades de los niños y jóvenes de hoy” (Retamal, 2020: pág. 2).	Incluso con las videoconferencias una mala conexión puede generar interrupciones permanentes y pérdida de tiempo (Mineduc, 2020).
Flexibilidad ante el uso de la tecnología, el uso de nuevas plataformas tecnológicas requiere adaptación ante las dificultades y confianza en que los y las estudiantes realizan sus actividades, así como también la motivación para que puedan solucionar por sí mismos los desafíos que implica el trabajo online.	Se debe conducir a la modificación del paradigma tradicional a uno más flexible que permita utilizar las herramientas tecnológicas disponibles y que combine el aprendizaje con la virtualidad (Pérez & Saker, 2013).	Es determinante valorar la profesión docente y la colaboración de los y las profesores quienes han aportado respuestas innovadoras relacionadas al tiempo de crisis que vive el sistema educacional. Por esta razón, es relevante fomentar las condiciones que den a las y los educadores autonomía y flexibilidad para actuar conjuntamente (Unesco, 2020). Asimismo, es fundamental empoderar al profesorado y al personal educativo para que pueda tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles, manteniendo un adecuado equilibrio entre la autonomía y el otorgamiento de apoyo (Cepal, 2020; Unesco, 2020).
La autonomía del/a estudiante es el desarrollo de las habilidades en cuanto al uso de las tecnologías y resolución de problemas.	La adopción de modelos y estrategias para potenciar el uso de recursos o dispositivos digitales no sólo contribuye a promover prácticas pedagógicas innovadoras, sino también a construir nuevos	Es igualmente importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje

	<p>conocimientos, a desarrollar nuevos saberes, otras sensibilidades que den viabilidad a una gestión educativa en donde la producción, socialización y distribución de información igual genera una experiencia de trabajo colaborativo que favorece el sentido de comunidad de referencia y de aprendizaje (Aguirre & Ruiz, 2012).</p>	<p>autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros (Mineduc, 2020).</p>
<p>La cobertura curricular es la implementación y desarrollo del currículum, en este caso, del currículum priorizado, que tiene al debe en tiempo y desarrollo de la mayor parte de las asignaturas.</p>	<p>El desarrollo curricular requiere la realización de juicios acerca de los fines y el sentido de la educación que son resultado de la deliberación consciente realizada en el seno de la escuela por grupos de profesores y recogen su intención de actuar de una manera determinada para lograr los resultados deseados (Fernández, 2004).</p>	<p>La continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículum, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste (Cepal, 2020; Unesco, 2020)</p> <p>Ello implica articular medidas como la eliminación de la repetición, establecer mecanismos de continuidad curricular flexibles junto con estrategias de apoyo para la recuperación y aceleración de aprendizajes (Cepal, 2020; Unesco, 2020)</p>

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN: CATEGORÍA EDUCACIÓN A DISTANCIA

En la presente triangulación de la categoría de educación a distancia se observará el análisis interpretativo de las unidades de análisis pertenecientes a dos subcategorías: alfabetización digital en la educación y desafíos relacionados a la educación a distancia.

El primer tópico de la categoría es el manejo y comprensión de las plataformas por parte de los y las docentes debe dar cuenta de un uso adecuado de recursos y metodologías que permitan potenciar una amplia gama de herramientas educativas generadoras de espacios y oportunidades de aprendizajes, pero también que sean capaces de mantener la comunicación entre estudiantes y escuela y, de esta manera, apoyar las labores académicas y desarrollar una didáctica hacia estrategias colaborativas, donde la innovación y disposición al aprendizaje sea el punto de partida para afrontar la crisis de los sistemas educativos y la repercusión de estos en estudiantes y familias. Como menciona Aguirre (2011), “la adopción de modelos y estrategias para potenciar el uso de recursos contribuye a promover prácticas pedagógicas innovadoras (...) también a construir conocimientos, a desarrollar nuevos saberes” (pág. 87). De esta manera, se evidencia la importancia de que las y los profesores comprendan y manejen distintas plataformas, ya que no solo favorecen al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, sino que también facilitan sus propias prácticas docentes en un contexto de crisis, siguiendo a Aguirre y Ruiz (2012) “no se trata de incluir todos los recursos posibles, sino de saber cuáles, cuándo, cómo y para qué” (pág. 124), vale decir, intencionar y reflexionar sobre las posibilidades que ofrece la tecnología y descubrir qué herramientas son más o menos útiles para prácticas específicas.

El segundo tema de la categoría educación a distancia se relaciona a potenciar el uso y comprensión de herramientas tecnológicas que permitan alfabetizar a las y los profesores se deben desarrollar capacitaciones, es decir, instancias formativas que permitan a las y los educandos aprender de manera práctica, contextualizada a la realidad del establecimiento; rápida, considerando los tiempos que efectivamente tienen los y las docentes como horas no lectivas en sus contratos; sencilla, donde todos y todas comprendan y se facilite la adquisición y diversificación del conocimiento. Si quienes guían la clase, ya sea virtual o presencial, no poseen conocimientos sobre las herramientas tecnológicas y su uso en la educación en el

contexto que se enfrenta a raíz de la crisis sanitaria, se evidencia una desventaja tanto a las instituciones como al profesorado (Aguirre y Ruiz, 2012), quienes frente a innumerables informaciones contenidas en la red se ven desafiados a abordar mediante estrategias alternativas las metodologías, formas de implementación del currículum y los ajustes de acuerdo a sus capacidades. Cabe cuestionarse, la incorporación de capacitaciones docentes alineadas al contexto del establecimiento, es parte de una normativa, el sistema de desarrollo profesional docente, que tiene como objetivo dignificar la docencia, apoyar el ejercicio de las prácticas docentes y aumentar la valoración de la profesión para las nuevas generaciones (Mineduc, 2016). Por ende, la capacitación docente, es esencial para facilitar el trabajo en un contexto delicado, pero también para velar por el bienestar y seguridad en los procesos de aprendizajes de todas y todos los estudiantes.

El tercer tópico de la categoría es adaptación a los desafíos que conlleva una educación que rápidamente se trasladó de un paradigma tradicional a uno a distancia, donde las incertidumbres sobre los aprendizajes gatillan sensación de frustración en todos las y los actores de las comunidades educativas. Las sujetas de investigación plantean la dificultad de tener un panorama incierto sobre qué comprenden los y las estudiantes y si son efectivos los aprendizajes adquiridos en este proceso de escolaridad. El Mineduc (2020) plantea la importancia del rol docente en este momento de crisis y entrega indicaciones de sobre estrategias que podrían resultar efectivas. Cepal (2020) expone la importancia de repensar la educación con una mirada hacia la transformación, relacionando contenidos con la realidad inmediata del estudiantado, entonces, cabe destacar si las múltiples plataformas, estrategias y metodologías utilizadas son efectivas para el aprendizaje significativo de las y los estudiantes y como la búsqueda del desarrollo de habilidades críticas y transformadoras permiten un proceso de aprendizaje real y con resultados favorecedores en la práctica educativa.

El cuarto tópico de la categoría se contextualiza en las orientaciones para la práctica docente en tiempos de educación a distancia que plantean estrategias relacionadas al uso de las tecnologías y, por ende, al acceso a internet (Mineduc, 2020), sin embargo, las desventajas de esta comunicación son variadas, desde interrupciones hasta la pérdida del tiempo de la clase por factores externos a la metodología que adoptan las y los docentes. Las sujetas de

investigación afirman que los problemas de conexión obstaculizan la comunicación efectiva entre el estudiantado y el cuerpo docente. Particularmente, en este establecimiento, no existen casos de estudiantes que se encuentren sin conexión, sin embargo, la rapidez con que los dispositivos actúan interfiere en los procesos de aprendizaje, ya que no se logra captar el mensaje íntegro. De manera que, si bien, tener una conexión es un hecho, la adecuada rapidez y estabilidad del internet representa un desafío que permanece en las prácticas docentes, pero que su vez, queda fuera del rango de acción del cuerpo docente soslayado, a nivel general, por las políticas públicas y, a nivel específico, por quienes sostienen el establecimiento.

El quinto tema de la categoría es la flexibilidad ante el uso de las plataformas, tanto para profesores/as como para estudiantes, las docentes expresan que el uso de nuevas plataformas tecnológicas requiere adaptación ante las dificultades y confianza en que los y las estudiantes realizan sus actividades, así como también la motivación para que puedan solucionar por sí mismos los desafíos que implica el trabajo online. Para lograr este objetivo, el cuerpo docente siguiendo a Cervantes (2013), debe modificar sus prácticas con el propósito de adaptar sus estrategias, avanzando hacia la innovación y la flexibilidad para utilizar herramientas tecnológicas que permitan el desarrollo de una clase a distancia. Tal como plantea la Unesco (2020), es imprescindible valorar la profesión docente, de manera que los establecimientos deben fomentar las condiciones que den a las y los profesores para actuar con autonomía y flexibilidad ante esta situación de crisis, adaptando y contextualizando las prácticas docentes conducentes a un aprendizaje significativo en el estudiantado.

El sexto tópico de la categoría educación a distancia es que dentro de los desafíos de la educación a distancia que señalan las profesoras, se encuentra la autonomía de las y los estudiantes, sobre cómo se adaptan y aprenden a utilizar herramientas tecnológicas facilitadoras de aprendizaje. Es así, como la adopción de estrategias, de parte del cuerpo docente, debe contribuir no solo a prácticas pedagógicas innovadoras, sino que también a construir nuevos conocimientos y saberes que favorezca al sentido de comunidad de referencia y de aprendizaje (Aguirre, 2011: pág. 87) desarrollando competencias y valores prioritarios a la actual coyuntura (Mineduc, 2020).

Siguiendo lo anterior, el séptimo tópico de la categoría está relacionado a la cobertura curricular, estas mencionan que el desarrollo del currículum priorizado de las distintas

asignaturas está al debe principalmente por el tiempo y factores como la relevancia de unas asignaturas sobre otras, otorgado desde los lineamientos trazados por el Mineduc. Desde Cepal (2020) y la Unesco (2020), destacan la relevancia de dar continuidad a los aprendizajes mediante alternativas y soluciones sobre las formas de implementación del currículum, asimismo, plantea medidas que den cuenta de una continuidad curricular junto con estrategias de apoyo para la recuperación y aceleración de aprendizajes. Sin embargo, y siguiendo a Fernández (2004), el currículum se debe construir a partir de las decisiones consensuadas del cuerpo docente y su reflexión sobre la intención de actuar o flexibilizar el currículum para lograr las metas deseadas. En este sentido, se observa que la rigidez con que se plantean los lineamientos curriculares desde el Mineduc (2020) no dan cuenta de un trabajo mancomunado con el cuerpo docente y, esto, conduce a una descontextualización de los procesos de aprendizaje.

Desde el año 2020, se evidencia un proceso de modificación y adaptación en la educación chilena, que ha permeado todas las instancias y modos de las prácticas pedagógicas. Se observan falencias en la manera en que el cuerpo docente, específicamente las sujetas de estudio, son capacitadas para, en primer lugar, conocer, usar y comprender las herramientas tecnológicas disponibles y, en segundo lugar, para adaptar sus conocimientos y habilidades con el objetivo de lograr estrategias y metodologías acordes a esta modalidad.

Siguiendo con lo anterior, las posibilidades de las docentes para comprender y utilizar la diversidad de herramientas que surgen del uso de internet y tecnología, dan cuenta de una limitada alfabetización digital, que siguiendo a Levis (2006) es no solo la utilización de ciertas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los elementos básicos para la comprensión y dominio de estos sistemas (pág. 79) y con ello, ofrecer la posibilidad a las y los estudiantes de comprender y darle una funcionalidad ligada a los procesos de aprendizajes.

Asimismo, se exponen desafíos propios de la reconversión de la educación, como la estabilidad de las conexiones a internet, la valoración de la autonomía y flexibilidad del uso de las plataformas tecnológicas, así como también, las reflexiones en torno al tiempo y la cobertura que se da a aprendizajes imprescindibles de las distintas asignaturas. Todos, a excepción de la estabilidad del internet, desafíos relacionados a las habilidades docentes por

adaptar y modificar sus prácticas, ya sea en la planificación curricular, ligada a saberes y habilidades como facilitadores/as y mediadores de aprendizajes vinculados a la experiencia escolar en tiempos de crisis.

4.2.2 Análisis interpretativo de la categoría convivencia escolar

DEFINICIÓN: La convivencia escolar es aquella que regula las relaciones interpersonales en la comunidad educativa y que se vincula a los aprendizajes socioemocionales como pilar fundamental de los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes que incide directamente en la motivación y participación escolar. En este contexto en particular, las normas y formas de comportamiento en el aula virtual son la base de la trayectoria educativa del estudiantado y permiten la construcción de un clima de aprendizaje adecuado.

CONVIVENCIA ESCOLAR	MARCO REFERENCIAL	<p>Mineduc (2019) Política Nacional de Convivencia Escolar</p> <p>Mineduc (2020) ¿Cómo educar a la distancia manteniendo la cercanía?</p> <p>Mineduc (2020) Aprendizaje socioemocional. Fundamentación del plan de trabajo</p>
<p>En la relación profesora-estudiantes la forma de enseñar modela formas de pensar y comportamientos que los y las estudiantes adquieren, en el sentido que los niños y niñas imitan las actitudes de los docentes, tales como ser amables y cordiales. Las consecuencias que aluden a la relación profesora-estudiante son que facilita el surgimiento e incremento de la motivación y la autoestima académica, donde los y las estudiantes sienten responsabilidad y participación con la clase.</p>	<p>A través de distintas investigaciones en escuelas, se destaca la importancia de la confianza en las relaciones de la comunidad educativa, principalmente la relación de confianza docente-estudiante como factor clave en el proceso de transferencia de conocimiento (Tschannen-Moran & Hoy, 1998).</p>	<p>Es relevante comprender las relaciones interpersonales que se dan en la escuela y cómo se puede lograr cercanía en espacios que la comunicación no será fluida necesariamente. Es necesario incorporar metodologías que ayuden a crear mayor motivación y, por tanto, un mejor proceso de aprendizaje (Mineduc, 2020: pág. 27).</p> <p>“[La comunicación] considera todas las relaciones, incluyendo aquellas formales e informales, intencionadas y espontáneas, oficiales y no oficiales. Refiere a aquellos modos de convivir que se quieren promover en el</p>

		contexto educativo” (Mineduc, 2019: pág. 9).
La participación en clases debe ser regulada para que todos y todas puedan interactuar, ya que, si solo se les da la palabra a ciertos estudiantes, el resto puede sentir frustración. Es importante tener consciencia de esto, pues los y las profesoras podrían continuar sólo con aquellos que están participando de la clase, sin considerar a los demás	“La participación escolar es un concepto de larga data en la investigación en educación. Está fuertemente asociado al concepto de participación ciudadana, en tanto se espera que en la escuela los estudiantes puedan realizar el ejercicio de la ciudadanía, a través de su involucramiento activo en los procesos escolares y también a través de la convivencia escolar” (Ascorra, López & Urbina, 2020: pág. 1).	“Se busca promover modos de participación democrática y colaborativa, que faciliten la construcción de un sentido de pertenencia basado en una identificación positiva con la comunidad educativa, su cultura y las actividades que en ella se realizan” (Mineduc, 2019: pág. 14). “[Es] necesario propiciar y gestionar una cultura y una convivencia escolar, creando un contexto donde prime el respeto, el buen trato, los vínculos profundos, la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad, y un clima seguro y nutritivo” (Mineduc, 2020: pág. 6).
La motivación escolar es un desafío para que los y las estudiantes se conecten, para que quieran aprender y también para que puedan vincular los contenidos con su vida personal, así como también expresan que la motivación ante la clase es transversal para docentes y estudiantes, permite controlar las emociones y percibir cómo se sienten ante el proceso educativo.	“Los aumentos en las brechas de aprendizaje entre compañeros, la falta de contacto con el docente y los compañeros debilitan el vínculo del estudiante con la escuela y pueden producir desmotivación por retomar los estudios” (Psicoeduka, 2021: pág. 3).	En contextos en que existiría menor proximidad y, por tanto, se corre el riesgo de que los estudiantes pierdan interés y motivación, es fundamental que logren encontrarle el sentido al trabajo que realizan, algo que se favorecería cuando los estudiantes sienten que tienen algo de control y de decidir en sus procesos (Mineduc, 2020: pág. 32).

		<p>desarrollo de hábitos y actitudes que favorecen el aprendizaje y que son relevantes para el desarrollo intelectual y académico de los estudiantes, como el esfuerzo, la perseverancia, la responsabilidad y la honestidad. Junto a lo anterior, se promueve la motivación de los estudiantes por aprender y la disposición a desarrollar sus intereses (Mineduc, 2020: pág. 10).</p>
<p>La regulación de las emociones es un tema principal en las clases que los y las estudiantes aprendan a controlar sus emociones y así gestionar su autonomía, promoviendo el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes para que puedan comunicarse y expresarse sin miedo.</p>	<p>“La habilidad para controlar la experiencia afectiva depende fundamentalmente de la capacidad para distinguir estados internos y diferenciarlos unos de otros. Así, en la medida que las personas delimitan más detalladamente su experiencia, pueden manipular con mayor precisión sus estados afectivos” (Silva, 2005: pág. 203).</p>	<p>“Los niños y jóvenes tienen el potencial cognitivo y socioemocional para lograr la autorregulación, el bienestar y la armonía interior, para aprender a vivir en paz y colaborar con los demás, y para construir una autoestima, motivación e identidad que les permita desplegar sus talentos en el logro de los aprendizajes que la escuela les propone y ofrece” (Mineduc, 2020: pág. 16).</p> <p>“Es dinámica, puesto que la convivencia se construye y modifica a partir de las formas concretas de relación y participación que cambian a través del tiempo. Se ve influenciada por las emociones, sentimientos y estados de ánimo de las personas, por acontecimientos que ocurren en la comunidad y por circunstancias del entorno.</p>

		<p>Por lo mismo, las características y calidad de la convivencia pueden ser distintas y cambiantes dentro una misma institución educativa o a lo largo del tiempo” (Mineduc, 2019: pág. 10).</p>
<p>La preocupación por el bienestar de los y las estudiantes es relevante cuando se considera que la clase es un momento para aprender y reflexionar, para respetar y saber convivir, y se requiere que los y las estudiantes lo sientan así. Por otro lado, plantean que es necesario que el o la docente tenga una disposición abierta y dialogante para captar lo que sus estudiantes necesitan y así desarrollar su crecimiento socioemocional.</p>	<p>Uno de los principales hallazgos, es que la gran mayoría de los docentes presenta como preocupación central la situación emocional, económica y social (78%) de sus estudiantes, sin que ello implique una ausencia en la preocupación por sus aprendizajes (34%), lo que da cuenta de una concepción más integral del proceso formativo (Fundación Chile-Mineduc, 2020).</p>	<p>“[La] toma de decisiones responsables: capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, de seguridad y normas sociales. La evaluación realista de las consecuencias de diversas acciones, y una consideración del bienestar de uno mismo y de los demás” (Mineduc, 2020: pág. 10).</p> <p>“El impacto de la convivencia en los aprendizajes y en el bienestar socioemocional de los estudiantes y demás miembros de la comunidad, está documentado en numerosas investigaciones. Esto es especialmente relevante en el contexto escolar, porque se espera que en la institución educativa se ejerza una influencia formativa, intencionando el aprendizaje de los modos de convivir que la política de convivencia fomenta y el desarrollo socioemocional requerido para participar de</p>

		esos modos” (Mineduc, 2019: pág. 15).
<p>La resolución de problemas permite generar un cambio en los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la flexibilidad con el sistema y con ellos mismos. Por otro lado, la resolución de problemas está ligado a anteponerse ante los desafíos de la modalidad online, buscando que la clase sea un espacio de confianza donde puedan expresarse libremente, sin agresiones y permitiendo el error.</p>	<p>“La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad” (Rendón, 2011: pág. 1).</p>	<p>“Se propone la resolución pacífica y dialogada de conflictos como un modo específico de abordar las situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Esta manera de resolver los conflictos debe ser parte de un modo de convivencia pacífica que se sostiene en el trato respetuoso, la inclusión y la participación democrática y colaborativa” (Mineduc, 2019: pág. 14).</p> <p>“Aprender estrategias para la resolución de conflictos y para abordar situaciones complejas y estresantes con otros actores, reconociendo la complejidad y diversidad de la comunidad educativa y utilizando estrategias pacíficas y basadas en el diálogo” (Mineduc, 2020: pág. 13).</p> <p>“Respecto a los canales que se usarán (ej. preferir email y no WhatsApp), los horarios adecuados para comunicarse y el comportamiento esperado online respecto a lo que es aceptado y conductas que no lo son (ej. definir horario laboral de consultas y</p>

		<p>respuestas a profesores)” (Mineduc, 2020: pág. 18).</p> <p>“La gestión de la convivencia debe ser sistémica, ya que abarca al conjunto de las relaciones que se producen entre todos los actores, de manera cotidiana y dinámica, por lo que no se puede reducir solo a la implementación de algunos programas, a intervenciones puntuales en caso de problemas de convivencia o al cumplimiento de normativas” (Mineduc, 2019: pág. 16).</p>
<p>El buen uso de las herramientas de la videollamada es relevante para la práctica docente y se debe promover el adecuado uso de estas de manera sistemática, ya sean micrófonos, cámaras o el chat de la videollamada</p>	<p>Lo importante de esta tecnología de comunicación es que nos permite una interacción auditiva (capacidad de escuchar) y visual (capacidad de ver) en tiempo real (en vivo y de manera simultánea), entre todos los interlocutores participantes en la conferencia (los cuales pueden ser dos o más grupos de personas), como ocurre cuando la comunicación se da cara a cara, lo cual no es posible lograr con ningún otro servicio de telecomunicación (Educrea, 2020: pág. 4)</p>	<p>“Ir revisando si hay dudas escritas en el chat para ir respondiéndolas oportunamente. Si es posible, pedirle a un ayudante o alguien más que vaya revisando” (Mineduc, 2019: pág. 40) .</p> <p>“Usos para trabajar: aunque se usa principalmente para clases por videoconferencia en vivo, se puede aprovechar este espacio para grabar y compartir las clases, entregar material para luego trabajar o discutir en conjunto (flipped classroom), tener reuniones o tutorías individuales con estudiantes o apoderados, dar espacios de reunión entre los estudiantes, entre otras” (Mineduc, 2020: pág.55).</p>

		<p>“Saber que en la casa de cada estudiante existirán interrupciones y tomar precauciones (ej. pedir silenciar los micrófonos). Asegurar un espacio idóneo para dar la clase: sin interrupciones, con una buena cámara y micrófono, en un espacio con buena iluminación y que no distraiga a los estudiantes” (Minuduc, 2020: pág. 39).</p>
<p>El protocolo de comportamiento y normas es importante ya que la poca experiencia ante la modalidad virtual generó algunos problemas de comportamiento, donde los y las estudiantes no tenían claridad sobre las normas de convivencia para compartir y reflexionar ideas.</p>	<p>“La participación activa de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes y normas que posibilitan una adecuada y enriquecida convivencia escolar entra fuertemente en tensión con la cultura escolar que se ha caracterizado como autoritaria” (Ascorra, López & Urbina, 2016: pág. 2).</p>	<p>La relevancia que ha ido cobrando la convivencia escolar se ha traducido en un marco legal y en una serie de políticas educacionales que buscan normar, resguardar y orientar la gestión de los procesos y circunstancias relacionadas con la convivencia, con un énfasis especial en la formación para la buena convivencia y en la prevención de la violencia (Mineduc, 2020: pág. 15).</p> <p>Establecer previamente las reglas y normas de uso con el curso, como los horarios en que se estará en línea para responder dudas, dónde se entregarán tareas, qué espacios se darán para conversar, entre otros y las reglas de comportamiento (cuándo y cómo hacer preguntas, no interrumpir, no llevar el dispositivo al baño...) (Mineduc, 2020: pág. 39).</p>

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN: CATEGORÍA CONVIVENCIA ESCOLAR

En la presente triangulación de la categoría de convivencia escolar se observará el análisis interpretativo de las unidades de análisis pertenecientes a tres subcategorías: clima escolar, aprendizaje socioemocional y comportamiento y normas.

De acuerdo a la categoría de convivencia escolar, el primer tópico es la relación entre las profesoras y el estudiantado. En este sentido, en la realidad, las docentes exponen que la forma de enseñar modela formas de pensar y comportamientos que los y las estudiantes adquieren, en el sentido que los niños y niñas imitan las actitudes de los docentes, tales como ser amables y cordiales. Las consecuencias que aluden a la relación profesora-estudiante son que facilita el surgimiento y el incremento de la motivación y la autoestima académica, donde los y las estudiantes sienten responsabilidad y participación con la clase. Asimismo, Tschannen-Moran & Hoy (1998) plantean que la cercanía es esencial para establecer relaciones de confianza y que esta es un factor clave en el proceso de transferencia del conocimiento. De acuerdo al contexto de educación a distancia, las relaciones interpersonales no necesariamente son fluidas y es, por esta razón, que se debe propender a la búsqueda de estrategias que creen mayor motivación del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes (Mineduc, 2020). Las relaciones que se dan en el aula son relevantes cuando la buena convivencia entre las personas que están vinculadas a la clase se propicia a través de distintos momentos y formas. En este sentido, es relevante evidenciar que, si bien la relación que se establece en las clases observadas es cordial y cercana, esto se produce con algunos/as estudiantes, la menor parte de la clase, quienes intervienen de alguna forma en el proceso educativo. Es determinante, bajo esta lógica, comprender que las relaciones dependen de todos quienes componen la acción comunicativa y no solo de las docentes que son el vínculo de los saberes.

El segundo tópico que se desprende de la categoría es la participación escolar, las docentes expresan que esta debe ser regulada para que todos y todas puedan interactuar, ya que, si solo se les da la palabra a ciertos estudiantes, el resto puede sentir frustración. Es así como Ascorra, López & Urbina (2016) mencionan que el concepto de participación escolar está ligado a la participación ciudadana, en el sentido que se involucran activamente en los

procesos escolares y de convivencia escolar. En esta línea, el Mineduc (2019) expone que se deben promover espacios de “participación democrática y colaborativa que faciliten la construcción de un sentido de pertenencia” (pág. 14) en la comunidad escolar, gestionando una cultura escolar donde se manifiesten el respeto, buen trato, vínculos profundos y la participación (Mineduc, 2020). Como bien se mencionaba en el tópico anterior, la participación activa en las clases observadas se evidencia en un grupo reducido de estudiantes, quienes posibilitan los espacios de reflexión y comunicación efectiva en los procesos de aprendizaje. Como bien proponen las sujetas de investigación es de primera necesidad instalar una intención pedagógica que favorezca la participación y busque el interés y compromiso de las y los estudiantes en las clases.

El tercer tópico de la categoría de convivencia escolar es la motivación escolar. Las sujetas de estudio señalan que la motivación escolar es un desafío para que los y las estudiantes se conecten, para que quieran aprender y también para que puedan vincular los contenidos con su vida personal, así como también expresan que la motivación ante la clase es transversal para docentes y estudiantes, permite controlar las emociones y percibir cómo se sienten ante el proceso educativo. Siguiendo lo anterior, el Mineduc (2020) plantea que la motivación se relaciona proporcionalmente a la cercanía en los contextos educativos, en la medida que hay menos proximidad mayor es el riesgo del desinterés y la desmotivación, es por ello, que se debe propender a entregar responsabilidades a los y las estudiantes, de manera que puedan decidir sobre sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus intereses. Por otro lado, las brechas en los aprendizajes, la falta de contacto con profesores y compañeros/as también podrían ser causales de la desmotivación, ya que debilitan el vínculo de los y las estudiantes con la escuela (Eyzaguirre, Lefoulon & Salvatierra, 2020). Con relación a lo anterior, es fundamental generar por parte del establecimiento estrategias desde las distintas áreas de gestión de la institución (por ejemplo: unidad técnico pedagógica - profesores, orientación, convivencia escolar), que promuevan el sentido del aprender y que este sea significativo, de manera que tanto la motivación escolar como la autoestima académica sean aspectos principales en las acciones que se tomen desde la comunidad educativa.

Siguiendo con la categoría de convivencia escolar, el cuarto tópico es la regulación de las emociones. Para las docentes, es un tema principal en las clases que los y las

estudiantes aprendan a controlar sus emociones y así gestionar su autonomía, promoviendo el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes para que puedan comunicarse y expresarse sin miedo. Siguiendo lo anterior, el Mineduc (2020) plantea que los y las estudiantes tienen un potencial cognitivo y socioemocional que favorecen “la autorregulación, el bienestar y la armonía interior, para aprender a vivir en paz y colaborar con los demás, y para construir una autoestima, motivación e identidad” (pág. 16). En este sentido, la regulación de las emociones es importante en los espacios públicos y privados de las personas ya que, si se desarrollan las habilidades necesarias para regular las experiencias afectivas, se pueden manejar de mejor manera los estados afectivos (Silva, 2005). Es de esta manera que, las formas de comunicación, relación y participación escolar estarán influenciada por los estados anímicos de las personas. Si la institución educativa tiene la capacidad de entregar una convivencia segura y acciones que promuevan el desarrollo de las habilidades emocionales, se posibilitará la educación integral y significativa de los y las estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el cuarto tópico de la categoría es la preocupación por el bienestar de los y las estudiantes, las docentes expresan que es relevante cuando se considera que la clase es un momento para aprender y reflexionar, para respetar y saber convivir, y se requiere que los y las estudiantes lo sientan así. Por otro lado, plantean que es necesario que el o la docente tenga una disposición abierta y dialogante para captar lo que sus estudiantes necesitan y así desarrollar su crecimiento socioemocional. Como se menciona en la encuesta realizada durante el año 2020 por la Fundación Chile y el Mineduc, la principal preocupación de los y las docentes es la que se centra en la situación emocional, económica y social de los y las estudiantes, esto da cuenta de la concepción integral del proceso formativo, donde el contexto y las situaciones particulares del estudiantado es la base para entregar procesos de aprendizajes significativos. Siguiendo este enunciado, el Mineduc (2019) expone las instituciones educativas cuando ejercen acciones formativas deben intencionar el aprendizaje a las maneras de convivir y el desarrollo socioemocional. En la realidad observada, las docentes comprenden la estrecha relación entre los aprendizajes y el vínculo socioemocional de los y las estudiantes, intencionando sus prácticas docentes en los contextos particulares y que permean el proceso de aprendizaje del estudiantado.

En la misma línea, el quinto tópico es la resolución de problemas de los y las estudiantes, es así como las docentes plantean que una adecuada resolución de problemas permite generar un cambio en los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la flexibilidad con el sistema y con ellos mismos. Por otro lado, lo relacionan la capacidad del estudiantado a anteponerse ante los desafíos de la modalidad online, buscando que la clase sea un espacio de confianza donde puedan expresarse libremente, sin agresiones y permitiendo el error. Siguiendo a Rendón (2011) la competencia socioemocional permite “integrar valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad” (pág. 1). Sobre esto, el Mineduc (2019) propone que “la resolución pacífica y dialogada de conflictos como un modo específico de abordar las situaciones de desacuerdo que se producen en las relaciones cotidianas entre los distintos miembros de la comunidad educativa” (pág. 14) es relevante y promueve una convivencia pacífica y participación colaborativa y democrática. La resolución de problemas se relaciona a las experiencias educativas en dos aspectos: personal, cuando los y las estudiantes logran identificar y superar las dificultades en sus procesos de aprendizajes; y social, cuando existe una búsqueda de soluciones frente a conflictos interpersonales que se evidencian en la cotidianidad escolar.

La educación en términos estandarizados requiere regular comportamiento a través de normas escolares que permitan generar climas de aprendizaje y cultura de convivencia escolar positiva para el estudiantado. En este sentido, el sexto tópico, es el buen uso de las herramientas de la videollamada, las docentes expresan que es relevante para la práctica docente y se debe promover el adecuado uso de estas de manera sistemática, ya sean micrófonos, cámaras o el chat de la videollamada. El cambio de paradigma educacional tiene dentro de sus múltiples efectos, la capacidad de adaptación a nuevas formas de comunicación, en este sentido, la videollamada permite una interacción auditiva y visual en tiempo real entre todos los interlocutores participantes en la conferencia. El Mineduc propone una secuencia de acciones que permitan la buena utilización pedagógica de las herramientas de la videollamada, como por ejemplo revisar constantemente las dudas del chat (2019), la aplicación de tutorías individuales o grupales, entrega de material y reflexión conjunta (2020), asegurar una buena conexión con cámaras y micrófonos adecuados para la clase (2020). Sin embargo, se observa en la realidad docente que existe una incertidumbre sobre la efectividad de esta práctica educativa, las herramientas de la videollamada que permiten

la comunicación son utilizadas principalmente por las docentes y el estudiantado tiene un rol secundario, ya que un número reducido de ellos/as utilizan la cámara, el micrófono y el chat para propiciar una relación significativa con las clases. Por otro lado, se observan casos de inestabilidad de las redes de conexión que, independiente de la calidad de los equipos tecnológicos de estudiantes y profesoras, puede perjudicar la comunicación fluida en el contexto escolar.

Seguido a lo anterior, el séptimo tópico de la categoría de convivencia escolar es el protocolo de comportamiento y normas durante las clases en línea, las sujetas mencionan que normas es importante, ya que la poca experiencia ante la modalidad virtual genera algunos problemas de comportamiento, donde los y las estudiantes no tienen claridad sobre las normas de convivencia para compartir y reflexionar ideas. El Mineduc (2020) en este sentido propone que existe una serie de políticas educacionales que pretenden normar, resguardar y orientar los procesos y circunstancias relacionadas a la buena convivencia. Además, señala (2020) que es importante establecer previamente las reglas y normas de uso con los cursos. Frente a estos enunciados Ascorra, López & Urbina (2016) expone que la participación de los estudiantes en la construcción de sus propios procesos de aprendizajes y normas posibilitan una adecuada y enriquecida convivencia escolar “entra fuertemente en tensión con la cultura escolar que se ha caracterizado como autoritaria” (pág. 2), por ende, es necesario construir normas y protocolos en este panorama de educación virtual con la participación de todos los involucrados en la comunidad educativa, de manera que sea colaborativa y tenga sentido para el estudiantado.

De esta manera se desprende que la categoría de convivencia escolar pretende que las interrelaciones que se desprenden del aula virtual contribuyan a un clima de aprendizaje que permita que los y las estudiantes se sientan comprometidos y motivados hacia lo académico, vinculando en su experiencia educativa, los aprendizajes socioemocionales que favorecen el desarrollo de habilidades afectivas en múltiples aspectos de la vida escolar y cotidiana. A raíz de esto, la preocupación del bienestar integral de los y las estudiantes es fundamental para otorgarles una red de apoyo ante las circunstancias particulares que rigen la educación chilena e internacional en la actualidad.

4.2.3 Análisis interpretativo de la categoría retroalimentación

DEFINICIÓN: La retroalimentación es un método para remediar errores por medio de comentarios cualitativos y comunicación efectiva que permite interactuar con el estudiantado y favorecer sus procesos de aprendizaje a través de prácticas focalizadas en los aciertos y errores, las estrategias que se llevan a cabo y las maneras en que los y las docentes comprometen la práctica pedagógica hacia la construcción colaborativa y reflexiva de aprendizajes independiente de los desafíos relacionados como el tiempo o la cantidad de estudiantes.

RETROALIMENTACIÓN	MARCO REFERENCIAL	<p>Mineduc (2017) Evaluación formativa en el aula.</p> <p>Mineduc (2019) Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar.</p> <p>Hattie & Timperley (2007) <i>The power of feedback.</i></p> <p>Tunstall & Gipps (1996) <i>Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology.</i></p>
<p>La retroalimentación es un proceso para remediar errores, es decir, la retroalimentación se considera como una corrección, pues se comunican principalmente los errores ante la tarea ejecutada, así como permite identificar errores, los cuales facilitarán modificar la práctica o ajustar los aprendizajes, de tal modo de que el o la estudiante puedan monitorearse.</p>	<p>“El error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos” (Púñez, 2015: pág. 93).</p>	<p>Es importante fortalecer lógicas de motivación, que los estudiantes sepan que tanto sus esfuerzos como sus errores son parte del proceso de aprendizaje y que no serán castigados por ello (Mineduc, 2019).</p> <p>Cuando se comparan los desempeños de cada estudiante se evidencian elementos comunes: aciertos, avances, mejoras, y también confusiones y errores (Mineduc, 2017).</p>

<p>La retroalimentación es una comunicación efectiva en torno al aprendizaje, en cuanto los y las estudiantes puedan solucionar y abordar las tareas que desarrollan a través de la interacción.</p>	<p>“Para que la retroalimentación se transforme en un recurso formativo es necesario considerar la calidad de las relaciones entre las y los profesores con el estudiantado, de manera que resulta de gran importancia cómo transmiten la información y cómo los y las estudiantes la reciben” (William, 2011, pág. 153).</p>	<p>La retroalimentación consiste en dos acciones: asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje y el/la docente profundice la reflexión respecto de cómo su práctica pedagógica influye sobre el progreso de los estudiantes (Mineduc, 2019).</p> <p>“Una característica fundamental de una retroalimentación pedagógicamente efectiva es que es clara, descriptiva respecto del aprendizaje que se espera lograr y, por lo tanto, referida a criterios. Junto con esto, puede incentivar la metacognición o la capacidad de darse cuenta de los propios pensamientos y procesos desarrollados para aprender, y de cómo autorregularse para continuar” (Mineduc, 2017: pág. 29).</p>
--	---	--

<p>La retroalimentación es un método todo para optimizar un resultado que funciona como un mecanismo de control en base a los resultados, con el fin de optimizar el rendimiento de los y las estudiantes, de manera que asegura la co-construcción, junto al estudiantado, de una mejora en la obtención de determinados objetivos.</p>	<p>La retroalimentación es la información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia que es útil para modificar esa brecha entre los niveles (Ramaprasad, 1983)</p>	<p>“Las ganancias en aprendizaje que se logran con la evaluación formativa se mantienen en el tiempo y se reflejan también en los resultados de los y las estudiantes en pruebas estandarizadas” (Mineduc, 2017: pág. 17).</p> <p>A partir de sus resultados se toman decisiones pedagógicas y se definen calificaciones que luego tienen consecuencias para ello y que impactan en la motivación escolar (Mineduc, 2019).</p>
<p>La retroalimentación es un comentario cualitativo sobre resultado de aprendizaje, dado que consideran la retroalimentación desde una perspectiva fundamental para lograr aprendizajes, a través del comentario descriptivo.</p>	<p>“La retroalimentación es eficiente cuando se enfoca en la naturaleza cognitiva de la tarea y sus procesos metacognitivos asociados” (Zepeda, 2019: pág. 129).</p>	<p>Los y las estudiantes deben monitorear su propio aprendizaje y utilizar la retroalimentación para realizar ajustes, adaptaciones e incluso cambios en lo que comprenden (Mineduc, 2017).</p> <p>“Para que la retroalimentación sea realmente formativa, además de entregar información descriptiva debe resguardar que haya un espacio, un tiempo y el apoyo necesario para que los y las estudiantes puedan actuar o trabajar sobre dicha información respecto de sus desempeños o productos” (Mineduc, 2017: pág. 32).</p>

<p>La retroalimentación permite comprobar que el aprendizaje está siendo efectivo en los y las estudiantes, además de reforzar de manera positiva dicho aprendizaje. Una de las maneras para conseguir metas o logros son las rutas de aprendizaje que tienen el propósito de conseguir la detección y superación de errores, así como también la autonomía por parte del estudiante.</p>	<p>Existen diversas maneras de detectar, corregir y retroalimentar los errores de las y los estudiantes, esta práctica tiene dos fines contradictorios entre sí sirven para erradicar el error de los estudiantes y, por otra, utilizar estos errores como instrumento de aprendizaje (Campos & Pérez, 2015).</p>	<p>Así también es relevante que la retroalimentación no se quede en la mera entrega de opiniones, observaciones o comentarios, sino que se vincule a un trabajo posterior y un seguimiento de este (Mineduc, 2017, pág. 60).</p>
<p>La retroalimentación tiene como finalidad conceder un aprendizaje efectivo, ya que conlleva resolución de dudas, motivación en torno a los desafíos, aprobación o indicación de mejoras y reconocimiento de logros y errores.</p>	<p>Tanto la retroalimentación externa, entregada por la o el profesor, como la retroalimentación interna, es decir, la autoevaluación de la/el propio estudiante influye considerablemente en el conocimiento, en las creencias y metacognición de las y los estudiantes (Butler y Winne, 1995).</p>	<p>Una buena manera de retroalimentar es entregar información a los y las estudiantes sobre sus aciertos y errores, por ejemplo, después de una evaluación calificada (Mineduc, 2017).</p>
<p>La retroalimentación centrada en el proceso lograría conducir a los y las estudiantes entre un estado inicial y un estado final del aprendizaje que permitiría ir más allá de la recompensa de cumplir la tarea, sino que también posibilitará la metacognición en los y las estudiantes.</p>	<p>La retroalimentación es un medio o “técnica en que el [la] sujeto va conociendo los resultados que obtiene (...) e influyen en su futura actuación. El conocimiento de la propia evolución provoca en él [ella] la autoestima y el deseo de corregir aquellos aspectos en que puede mejorarla” (Gozálbez, 1989: pág. 66).</p>	<p>Tiene relación con el proceso en que se desarrolla la tarea, cómo generarla e implementarla (Hattie & Timperley, 2007).</p> <p>Retroalimentar los procesos, progresos y logros de aprendizaje permite al cuerpo docente adecuar las estrategias de enseñanza relacionados a una reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en colaboración con sus estudiantes (Mineduc, 2017).</p>

<p>La retroalimentación centrada en la tarea es cuando el/la docente se puede percatar de sus estudiantes con dificultades ante las tareas propuestas y sugerir correcciones, de esta manera, comprueban la ejecución de la tarea y el nivel de logro en las respuestas y/o productos de la asignatura.</p>	<p>El nivel de la tarea se enfoca en ver qué tanto se comprendió lo que se tenía que hacer y qué tan bien se hizo el producto que se solicitó (Lozano & Tamez, 2014).</p>	<p>Entrega información sobre aspectos de la tarea como los errores y aciertos y procedimiento para llevarla a cabo (Hattie & Timperley, 2007).</p> <p>Evaluar la capacidad del/a estudiante para utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una tarea compleja es parte del contexto auténtico de aprendizaje (Mineduc, 2019).</p>
<p>La retroalimentación centrada en la autorregulación representa mayor esfuerzo por parte del docente, ya que los y las estudiantes deben resolver autónomamente los distintos desafíos, monitoreando su propio aprendizaje.</p>	<p>La retroalimentación cumple la función de apoyo y soporte del aprendizaje, no tanto en su visión de <i>feedback</i> exclusivamente, sino desde la perspectiva del <i>feedforward</i>", es decir, no solo se entrega información al estudiante sobre sus aciertos y errores, sino que se construye un aprendizaje prospectivo, autodirigido y autoreflexivo a partir de las distintas actividades educativas (Canabal y Margalef, 2017: pág. 151).</p>	<p>Utilización de estrategias metacognitivas para enfrentar la tarea, que propende a la confianza del o la estudiante en su capacidad para el aprendizaje y la motivación por alcanzar la meta u objetivo (Hattie & Timperley, 2007).</p> <p>Generar espacios de auto- y coevaluación son necesario para que el estudiantado pueda evaluar sus propios productos y desempeños, fortalecer su autorregulación en sus procesos de aprendizaje (Mineduc, 2019).</p>
<p>La retroalimentación centrada en la persona se da en el caso de estudiantes que dominan con mayor facilidad los conocimientos y habilidades de la asignatura, pues requieren desafíos más altos. Por otro lado, se observa que se llama la atención de estudiantes específicos al no entregar una</p>	<p>La retroalimentación centrada en la propia persona destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes (Canabal y Margalef, 2017).</p>	<p>Este nivel se relaciona a los comentarios o refuerzos realizados por el o la profesora (Hattie & Timperley, 2007).</p>

<p>respuesta y por presentar mal comportamiento.</p>		
<p>De acuerdo a la retroalimentación que describe los logros / especifica los logros que hay que mejorar, las docentes expresan que para hacer posible este tipo de retroalimentación el trabajo en grupos permite una retroalimentación más completa, donde no solo se puede felicitar, sino que también se puede dar profundidad a las orientaciones para la mejora apuntando hacia las mejoras de los niveles de logro.</p>	<p>La retroalimentación efectiva se define como la información que es comunicada al/a estudiante con el propósito de modificar su pensamiento y mejorar su aprendizaje (Shute, 2008).</p>	<p>El tipo de retroalimentación C entrega información sobre qué elemento del trabajo es bueno o satisfactorio y qué falta para mejorar, por medio de criterios concretos y procedimiento para alcanzar el objetivo. La categoría C1, evidencia los logros y aprendizajes obtenidos con elogios específicos por medio de criterios establecidos. En cambio, la categoría C2, utiliza una retroalimentación descriptiva con foco en el mejoramiento de los aprendizajes, por medio de la relación entre los logros y los errores (Tunstall & Gipps, 1989).</p> <p>“Compartir y reflexionar con los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios que permitan describir cómo se ven dichos aprendizajes cuando alcanzan el nivel de desarrollo esperado, mediante el análisis conjunto de modelos y ejemplos de desempeños de distintos niveles de logro, u otras formas que les permitan desarrollar una noción clara de lo que se espera que aprendan” (Mineduc, 2019: pág. 20)</p>
<p>La retroalimentación que genera mejores niveles de logro / diseña caminos para mejorar permite entregar</p>	<p>“La retroalimentación es eficiente cuando se enfoca en la naturaleza cognitiva de la tarea y sus procesos</p>	<p>El tipo de retroalimentación D se centra en describir junto con el alumno y alumna las estrategias utilizadas para</p>

<p>observaciones sobre lo logrado y lo que se debe mejorar otorgando una ruta para que pueda canalizar sus esfuerzos y de forma se logren determinados objetivos.</p>	<p>metacognitivos asociados” (Zepeda, 2019: pág. 129).</p>	<p>aprender. La categoría D1, implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el trabajo, en la medida que construye aprendizajes y conocimientos donde las y los involucrados aprenden juntos, es de tipo puntual, en cuanto se ciñe a ciertos puntos del trabajo que se reflexionará. Por otro lado, la categoría D2, está enfocado en la discusión conjunta entre profesor/a y el o la estudiante, de manera que se articulan y describen las futuras oportunidades para construir conocimientos y aprendizajes, este tipo de retroalimentación es proyectiva, tanto profesores/as como estudiantes son capaces de proponer evaluaciones para el mejorar el desempeño (Tunstall & Gipps, 1989).</p> <p>“Lo importante es utilizar la evidencia evaluativa que se recoge para identificar el punto en el que están los y las estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje y qué es lo que necesitan para alcanzar los objetivos de aprendizaje, y desde ahí generar intervenciones pedagógicas (retroalimentación) que se ajusten a lo que requieren para seguir progresando” (Mineduc, 2017: pág. 31).</p>
---	--	---

<p>La retroalimentación que aprueba/desaprueba está relacionada a la aprobación o desaprobación verbal y no verbal en la medida que un/a estudiante hace bien o mal una actividad de aprendizaje.</p>	<p>La retroalimentación que aprueba o desaprueba es enjuiciadora, ya que se centran en reforzamientos negativos o positivos (Zepeda, 2009).</p>	<p>Se remite a comunicar hasta qué nivel de desempeño se considera satisfactorio. La que se centra en la aprobación (B1), se considera un refuerzo evaluativo en cuanto muestra una aprobación de la o el individuo a través de expresiones orales y no verbales, mediante felicitaciones, elogios, expresiones. En contraste, la desaprobación (B2), se enfoca en la actitud del niño o niña sobre la tarea, comportamiento frente a esta y se expresa a través de diversas expresiones de desaprobación como enojo, vergüenza, entre otras (Tunstall & Gipps, 1989).</p> <p>“Las calificaciones y comentarios como “muy bien” o “esfuérate más” contribuyen poco al aprendizaje, dado que no entregan información precisa respecto de qué y cómo se aprende y de cómo progresar” (Mineduc, 2017: pág. 29).</p>
<p>La retroalimentación que entre premio/castigo, utiliza estrategias para felicitar o premiar a los estudiantes por su desempeño en clases, como el uso de timbres en medio de clases presenciales. Sin embargo, no utilizan el castigo en sus prácticas docentes.</p>	<p>“Tanto estudiantes como docentes apelan a esta práctica formativa, no por el resultado de la nota en sí misma, sino en aras de obtener una revisión, de requerir conclusiones y establecer juicios de valor” (Jiménez, 2013: pág. 102).</p>	<p>Este tipo de retroalimentación implica una reacción a un comportamiento positivo o negativo a través de ciertas conductas de los y las docentes. La que se centra en premiar (A1) al o la estudiante, se relaciona a un refuerzo positivo del esfuerzo o comportamiento a través de recompensas como</p>

		estrellas, calcomanías, cuadro de honor, entre otros la que se centra en castigar (A2), involucra una retroalimentación negativa y que remite a la desaprobación en acciones como expulsar a un o una estudiante de la sala, aislamiento del grupo curso, privación de situaciones como el recreo o participar en la clase (Tunstall & Gipps, 1989).
Uno de los desafíos de la retroalimentación es el tiempo dedicado a esta práctica docente, en este sentido las profesoras expresan que existe una presión por avanzar en la cobertura curricular, lo que imposibilitaría dedicarle mayor tiempo a la retroalimentación del proceso educativo.	El tiempo en que se entrega la retroalimentación es relevante en la práctica docente, ya que debe ser oportuna y debe permitir utilizar dicha retroalimentación en las actividades venideras (Lozano & Tamez, 2015).	“Para que la retroalimentación sea realmente formativa, además de entregar información descriptiva debe resguardar que haya un espacio, un tiempo y el apoyo necesario para que los y las estudiantes puedan actuar o trabajar sobre dicha información respecto de sus desempeños o productos” (Mineduc, 2017: pág. 20).
Otro desafío en la retroalimentación es la cantidad de estudiantes por clase, ya que influye en las características de la retroalimentación. A menor número de estudiantes, mayor nivel de profundización en las retroalimentaciones entregadas, así mismo ante un mayor número de estudiantes en aula, se presenta una mayor dificultad en intentar una retroalimentación efectiva dirigida a cada uno.	“La preocupación de los profesores es cómo hacer para aplicar el modelo propuesto sobre todo cuando la cantidad de alumnos que se retroalimentan es grande, alrededor de 100 estudiantes, y con un promedio de 10 actividades por curso, alguna de ellas individuales, lo cual lo hace aún más complicado” (Lozano & Tamez, 2014: pág. 216).	“Lo que importa en la discusión es hacer que todos y todas estén involucrados y que participe la mayor cantidad de estudiantes posible, para así tener evidencia de cómo están entendiendo o desarrollando el aprendizaje que se busca” (Mineduc, 2017: pág. 26).

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN: CATEGORÍA RETROALIMENTACIÓN

En la presente triangulación de la información de la categoría retroalimentación se analizarán unidades de análisis de cuatro subcategorías: conceptualización de retroalimentación, finalidad o propósitos de la retroalimentación, tipos de retroalimentación y desafíos relacionados a la retroalimentación a distancia.

En la realidad, las sujetas de investigación proponen que la retroalimentación es un proceso para remediar errores, es el punto de partida para facilitar la modificación y ajuste de las rutas de enseñanza. Asimismo, Púñez (2015) menciona que el error es una estrategia que permite trasladar el foco de atención de los resultados a uno de procesos, en esta lógica, el Mineduc (2019) plantea la importancia se fortalecer la motivación de los y las estudiantes, sobre los aciertos y errores que son parte del proceso de aprendizaje y no por ello se verán perjudicados/as. A partir de la observación de clases se puede identificar cómo las docentes favorecen el proceso de las y los estudiantes mediante actividades que requieren de participación, por ende, demostrar qué aprenden y si esos saberes permiten rastrear las dificultades y fortalezas de los y las estudiantes en las distintas instancias pedagógicas, desde el foco individual, explicar detalladamente qué aciertos y errores se evidencian, hasta un foco colectivo, donde se busca la colaboración para la construcción del conocimiento. Trasladar el foco de atención al proceso requiere que las rutas pedagógicas generen el desarrollo y las oportunidades para mejorar el aprendizaje, de manera que se promueva el fortalecimiento de las capacidades individuales del estudiantado y se enriquezca su experiencia educativa.

Por otro lado, las sujetas de estudio, conceptualizan la retroalimentación como comunicación efectiva en la práctica pedagógica, principalmente, cuando sus estudiantes logran solucionar, abordar y desarrollar las tareas y actividades propuestas mediante la interacción. Siguiendo a William (2011) para que la retroalimentación se transforme en un recurso formativo es importante considerar las relaciones que se dan en el aula, cautelando cómo se transmite la información y cómo la recibe el estudiantado, por ende, la comunicación como medio fundamental del conocimiento es relevante para progresar hacia los objetivos e incluso ir más allá de estos y permite profundizar la reflexión que se desarrolla en el aula (Mineduc, 2019). De la misma manera, el Mineduc (2017), propone que la retroalimentación

es efectiva cuando es clara y descriptiva, permite que las y los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y logren la metacognición para regular su propio proceso de adquisición y desarrollo de estos aprendizajes. Como se menciona en el tópico anterior, identificar las oportunidades de aprendizaje, a través de los errores y aciertos, permite la colaboración de todas y todos los sujetos que participan de la clase y de esta manera construir el conocimiento de manera colaborativa, entre profesores/as y estudiantes y entre estudiantes, comunicando efectivamente la información para facilitar la progresión de los aprendizajes.

Asimismo, las docentes expresan que la retroalimentación es un método para optimizar un resultado, que funciona como mecanismo de control sobre cómo se está construyendo el aprendizaje hacia la mejora de los objetivos propuestos. Ramaprasad (1983) expone que la retroalimentación entrega información para poder movilizar al estudiantado desde nivel actual y el nivel de referencia y que permite ir adaptando las prácticas para conseguir este propósito. Siguiendo esto, el Mineduc (2017) plantea que una buena retroalimentación en las evaluaciones formativas se refleja en los resultados de las pruebas estandarizadas y que estos resultados permiten tomar decisiones pedagógicas (Mineduc, 2019). En este sentido, se observa una lógica exitista de los procesos de aprendizaje, vinculando su fortalecimiento a las pruebas estandarizadas que no necesariamente dan cuenta de las capacidades individuales y progreso real del estudiantado, en esta razón, es fundamental poner el foco en la manera en que la práctica de retroalimentar de manera contextualizada, de forma que se constaten los logros, pero que estos sean fortalecidos tanto de las capacidades individuales como de las colectivas de las y los estudiantes.

Siguiendo lo anterior, las docentes explicitan que la retroalimentación es un comentario cualitativo sobre resultado de aprendizaje, dado que consideran la retroalimentación desde una perspectiva fundamental para lograr aprendizajes, a través del comentario descriptivo. El Mineduc (2017) expone que para que la retroalimentación sea formativa es necesaria la entrega de información descriptiva para que las y los estudiantes actúen sobre dicha información, por ende, es eficiente cuando se enfoca en los procesos metacognitivos asociados a preguntas que guíen el aprendizaje (Zepeda, 2019). Por consiguiente, los comentarios entregados por las docentes tienen funcionalidad en las etapas de aprendizaje cuando son propuestos como garantes hacia lo que se quiere lograr, mediante

la descripción de sus aciertos y errores, así como en la posibilidad de avanzar y mejorar sus aprendizajes.

Cabe señalar que las conceptualizaciones señaladas que dan las sujetas de investigación sobre la retroalimentación no son aisladas, sino que se vinculan estrechamente, en la medida que se sustentan en prácticas pedagógicas que permiten mejorar y profundizar los aprendizajes del estudiantado focalizando la atención en las características pragmáticas de la comunicación, la intención y manera en que se identifican las falencias y fortalezas y cómo estas son comunicadas hacia el estudiantado y entre ellos/as mediante comentarios descriptivos para favorecer la adquisición, desarrollo y aplicación de los aprendizajes.

El segundo tópico relacionado a la retroalimentación es la finalidad o propósitos de esta, en este sentido, las sujetas de investigación proponen que esta práctica pedagógica permite comprobar que el aprendizaje está siendo efectivo por medio de metas propuestas por las rutas de aprendizaje que permiten conseguir la detección y superación de los errores y la autonomía en las y los estudiantes. Dichas metas deben ser compartidas con el estudiantado, que debe tomar conciencia sobre las limitaciones y escaños que debe superar para alcanzar el objetivo de aprendizaje por sí mismo/a (Campos & Pérez, 2015). Por consiguiente, la comprobación del aprendizaje es posible cuando se vincule el trabajo pedagógico a seguimiento constante del mismo (Mineduc, 2017). Se observa en las clases la manera en que las docentes replican interrogantes como “¿se entendió?”, “¿qué quiere decir esto?”, “¿quién podría explicar con sus palabras lo dicho?”, así como la incorporación de actividades metacognitivas que permiten evidenciar la adquisición de los aprendizajes son relevantes para comprobar aciertos y errores y de esta forma trazar una ruta instrumentalizando los desafíos de la clase a favor del aprendizaje.

Por otro lado, las sujetas de investigación, proponen que la finalidad de la retroalimentación es conceder un aprendizaje efectivo, ya que conlleva resolución de dudas, motivación en torno a los desafíos, aprobación o indicación de mejoras y reconocimiento de logros y errores. En este aspecto Butler y Winne (1995) proponen que para conseguir un aprendizaje efectivo es necesario realizar dos tipos de retroalimentación: una externa, entregada por el/la docente; y una interna, donde el/la estudiante sea capaz de autoevaluarse. Esto influye en los conocimientos, creencias y favorece la metacognición, entregar

herramientas para que las y los estudiantes tengan certezas de sus errores y aciertos después de cualquier actividad evaluativa (Mineduc, 2017). Frente a esto, es importante considerar que el aprendizaje efectivo a través de la retroalimentación tiene múltiples maneras de transmitirse, en general, las docentes en sus clases utilizan una retroalimentación externa, que permite fortalecer los procesos de aprendizajes, pero que es limitada, ya que no considera a las/los distintos agentes que podrían realizarla. Desde una visión colaborativa y autónoma, se vislumbra que se espera del estudiantado un compromiso por su aprendizaje, sin embargo, no son actores activos del mismo, lo que dificulta posicionar a los y las estudiantes en el centro del proceso educativo.

El tercer tópico de la categoría es la tipología de Hattie y Timperley (2007), que proponen un modelo que se centra en la naturaleza cognitiva de la tarea y los procesos metacognitivos asociados, proponiendo niveles que consideran la continuidad de la instrucción. El tipo de retroalimentación más utilizado por las docentes es la centrada en la tarea. Las docentes proponen que este tipo de retroalimentación se refiere a cuando pueden percatarse de sus estudiantes con dificultades ante las tareas propuestas y sugerir correcciones, de esta manera, comprueban la ejecución de la tarea y el nivel de logro en las respuestas y/o productos de la asignatura. Asimismo, Lozano y Tamez (2014), proponen que el nivel de la tarea se enfoca principalmente en ver qué tanto se comprendió de lo que se tiene que hacer y qué tan bien se hizo el producto. A partir de esto, se observa en la práctica docente se observa como las profesoras principalmente utilizan este tipo de retroalimentación con sus estudiantes que pretende entregar información sobre los aspectos de la tarea para llevarla a cabo (Hattie & Timperley, 2017). En relación a lo anterior, el Mineduc (2019) plantea que el contexto auténtico de aprendizajes es cuando las y los profesores evalúan la capacidad del estudiantado y trabajan de manera integral los conocimientos y habilidades necesarias para lidiar con una tarea.

Por otro lado, observamos en la realidad de las docentes la retroalimentación la centrada en el proceso y cómo este se encarga de generar e implementar la tarea (Hattie & Timperley, 2007), las sujetas de investigación plantean que esta retroalimentación lograría conducir a las y los estudiantes entre un estado inicial y un estado final del aprendizaje que permitiría ir más allá de la recompensa de cumplir la tarea, sino que también posibilitará la

metacognición en los y las estudiantes. El estudiantado con este tipo de retroalimentación va conociendo los resultados que obtiene de manera que conoce su propia evolución en el proceso de aprendizaje (Gozálbez, 1989). Esta retroalimentación permite, según el Mineduc (2017) no solo regular los progresos y logros, sino que también adecuar la enseñanza a partir de la reflexión conjunta. En este sentido, se puede observar que las docentes en la práctica pedagógica este tipo de retroalimentación es el más utilizado, ya que conducen a las y los estudiantes a realizar las diversas actividades para que logren alcanzar el propósito de aprendizaje ligado a ellas. De esta forma, podemos comprobar que esta retroalimentación, como parte de la evaluación formativa, permite que el estudiantado conozca y focalice su atención en los mecanismos y estrategias para el cumplimiento de las actividades cognitivas asociadas a la misma.

Siguiendo con lo anterior, otro tipo de retroalimentación planteado por Hattie y Timperley (2007) es aquella que se centra en la retroalimentación, para las profesoras esta representa mayor esfuerzo por parte del docente, ya que los y las estudiantes deben resolver autónomamente los distintos desafíos, monitoreando su propio aprendizaje. Es importante señalar que la retroalimentación cumple la función de apoyo y soporte del aprendizaje, no solo como *feedback* sino que desde la perspectiva del *feedforward* donde el estudiantado construye sobre sus aciertos y errores un aprendizaje prospectivo, autodirigido y autoreflexivo (Canabal & Margalef, 2017). Es así, como la utilización de estrategias metacognitivas para enfrentar las distintas actividades propende la confianza en los y las estudiantes en su capacidad por el aprendizaje y la motivación por alcanzarlo (Hattie & Timperley, 2007). Dicho esto, se observa que las docentes aplican en menor medida este tipo de retroalimentación ya que, como mencionan, requiere de mayor esfuerzo en las instancias de aprendizaje. Sin embargo, fortalecer la capacidad analítica y crítica respetuosa (Mineduc, 2017) es fundamental para conseguir procesos significativos que permitan extender sus capacidades más allá de la asignatura impartida, donde la rigurosidad y la lógica reflexiva son inherentes de todo aprendizaje y logran potenciar al estudiantado desde la metacognición y la red compleja de relaciones cognitivas asociadas a su trayectoria escolar.

La última tipología que plantea Hattie y Timperley (2007) es la centrada en la persona, quienes plantean que se relaciona los comentarios realizados por el o la profesora sobre las

individualidades descontextualizadas y no a las capacidades del estudiantado. Las sujetas de estudio evidencian que este tipo de retroalimentación se da en el caso de estudiantes que dominan con mayor facilidad los conocimientos y habilidades de la asignatura, pues requieren desafíos más altos. Por otro lado, se observa que se llama la atención de estudiantes específicos al no entregar una respuesta y por presentar mal comportamiento. En las observaciones de aula se pudo evidencia que a través de comentarios enfocados al incumplimiento de normas o dirigidos a uno o dos estudiantes de la clase por sus niveles avanzados según los contenidos impartidos, se entrega una señal errónea sobre cómo el o la estudiante debe conseguir las estrategias ligadas al aprendizaje en sí mismo y limita el razonamiento para llegar al logro esperado.

El cuarto tópico de esta categoría es la tipología de Tunstall y Gipps (1996) que no solo se centra en la naturaleza de la tarea, sino que considera aspectos cognitivos asociados al proceso de aprendizaje. A partir de la afirmación anterior, aparecen en la siguiente tabla ocho tipos de retroalimentación, A1, A2, B1 y B2 que no resultan ser efectivos para el aprendizaje, pues se centran en el reforzamiento positivo o negativo y no apuntan a la tarea evaluativa. Por otra parte, los indicadores de C1, C2, D1 y D2 se consideran efectivos para mejorar el aprendizaje en cuando se enfocan en describir aspectos logrados y por lograr de la tarea evaluativa, junto con proponer estrategias para alcanzar y mejorar su proceso (Zepeda, 2009).

Con relación a lo anterior, el tipo de retroalimentación más utilizada por las profesoras de acuerdo a la tipología es la del tipo C, aquella que describe y especifica los logros que hay que mejorar. Las docentes expresan que para hacer posible este tipo de retroalimentación el trabajo en grupos permite una retroalimentación más completa, donde no solo se puede felicitar, sino que también se puede dar profundidad a las orientaciones para la mejora apuntando hacia las mejoras de los niveles de logro. Shute (2008) señala que la retroalimentación es efectiva cuando la información comunicada tiene el objetivo de modificar su pensamiento y mejorar su aprendizaje, es decir, no centra su atención al producto, sino a los elementos que son satisfactorios y que pueden mejorarse por medio de criterios concretos y procedimientos claros para lograr los objetivos (Tunstall & Gipps, 1989), se observa en la realidad que las profesoras utilizan principalmente este tipo de

retroalimentación, ya que evidencian los aprendizajes obtenidos por medio de comentarios cualitativos que demuestran las fortalezas según los criterios establecidos y además, utilizan la retroalimentación que describe a través de los logros y errores cómo puede mejorar el aprendizaje. Este tipo de retroalimentación requiere de focalizar la atención en cada uno de las y los estudiantes, ya que es relevante propiciar una comunicación que vincule al/a estudiante con su aprendizaje y favorezca el análisis conjunto del proceso y resultados ligados a él (Mineduc, 2019).

El segundo tipo de retroalimentación más utilizados por las sujetas de estudio según la categoría antes mencionada es la de tipo B: aquella que aprueba y desaprueba. En este sentido, las docentes expresan que esta se relaciona a la aprobación o desaprobación verbal y no verbal en la medida que un/a estudiante hace bien o mal una actividad de aprendizaje. Este tipo de retroalimentación es inherente en las prácticas pedagógicas observadas con frases como “muy bien”, “excelente”, “felicitaciones”, “no pos”, “casi lo lograste”, “te faltó más”, etcétera, como plantea Zepeda (2019) se centran en reforzamientos negativos y positivos enjuiciadores que no ayudan en la mejora de la tarea. Asimismo, el Mineduc (2017), plantea que este tipo retroalimentación contribuye poco al conocimiento dado que no entregan información relevante para los procesos y progresos ligados al aprendizaje. De acuerdo a lo anterior, no favorecen el proceso cognitivo del/a estudiante para reflexionar sobre sus errores y aciertos desarrollando estrategias para alcanzar la adquisición y aplicación del conocimiento, sino que se encasillan en nominar las dificultades y fortalezas.

El tercer tipo de retroalimentación que se evidencia en las prácticas docentes observadas es la del tipo D, aquella que genera mejores niveles de logro y diseña caminos para mejorar. Las sujetas de investigación plantean que esta retroalimentación permite entregar observaciones sobre lo logrado y lo que se debe mejorar otorgando una ruta para que pueda canalizar sus esfuerzos y de forma se logren determinados objetivos. Asimismo, Zepeda (2019) propone que la retroalimentación es efectiva cuando se enfoca en la naturaleza cognitiva de la misma y gire en torno de los procesos metacognitivos asociados a través de preguntas como dónde voy, cómo voy y dónde estoy y cómo sigo avanzando, para establecer una ruta que se adapte a cómo el/la estudiante debe continuar el proceso de aprendizaje. Desde la visión de Tunstall y Gipps (1989) este tipo de retroalimentación implica una

reflexión conjunta con el estudiantado que permita conversar sobre el trabajo realizado y cómo esta se articula y describe las futuras oportunidades para construir conocimientos y aprendizajes.

El tipo de retroalimentación de acuerdo a la tipología de Tunstall y Gipps (1989) menos utilizado por las docentes es la retroalimentación de tipo A que premia o castiga de acuerdo a los resultados de aprendizaje. En las clases observadas, no se evidencia este tipo de retroalimentación, sin embargo, las docentes expusieron que, en las clases presenciales, suelen utilizar timbres para premiar al estudiantado por su desempeño. De esta forma, se plantea que este tipo de retroalimentación implica una reacción del comportamiento de las y los docentes, ya sea positivo o negativo (Tunstall & Gipps, 1989) y no aporta a los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes, sino que se centra en una retribución que no decanta en la progresión de logros ni fortalecimiento cognitivo del estudiantado.

Por último, el quinto tópico de la categoría se relaciona a los desafíos de la retroalimentación en la modalidad a distancia, específicamente el tiempo utilizado para la retroalimentación y la cantidad de estudiantes por curso. En este sentido, el tiempo dedicado a esta práctica docente es reducido y como mencionan las docentes existe una presión por avanzar en la cobertura curricular, lo que imposibilita dedicarle mayor tiempo a la retroalimentación del proceso educativo. Cabe señalar que una retroalimentación para que sea efectiva, debe ser oportuna, es decir, se debe proporcionar información al estudiantado de manera que pueda avanzar y utilizarla a favor de las actividades que persiguen el mismo objetivo (Jonsson, 2012), sin embargo, se observa en la realidad que solo las actividades de la clase pueden ser retroalimentadas con inmediatez, pero que evaluaciones o guías de trabajo independiente no alcanzan este procedimiento debido a la escasez de tiempo que se vincula a las prioridades curriculares, clases sincrónicas, atención de apoderados/as, elaboración de material, preparación de la enseñanza, etcétera. Frente a esto, el Mineduc (2017) plantea que se debe resguardar el espacio, el tiempo y el apoyo necesario para que los y las estudiantes puedan actuar bajo dicha información entregada en la retroalimentación, pero no menciona las dificultades para llevarla a cabo debido a las diversas actividades pedagógicas y administrativas del cuerpo docente.

Otro desafío mencionado por las docentes relacionado a la retroalimentación es la cantidad de estudiantes por clase, cabe mencionar que, si bien las docentes podían con dificultad observar directamente los avances, conductas y reacciones de las y los estudiantes en clases presenciales, la educación a distancia obstaculiza más el monitoreo y retroalimentación que entregan las docentes, sobre todo, si se suma a ello la cantidad de estudiantes, que bordea los cuarenta. Como plantea Lozano y Tamez (2014), la cantidad de estudiantes hace más complicada la efectividad de las retroalimentaciones entregadas, sobre esto, las docentes mencionan que, a menor número de estudiantes, mayor nivel de profundización en las retroalimentaciones entregadas, así mismo ante un mayor número de estudiantes en aula, se presenta una mayor dificultad en instalar una retroalimentación efectiva individual.

De esta forma, se puede decir que la retroalimentación es una práctica docente valiosa en los procesos de adquisición, desarrollo y aplicación de los aprendizajes, a través de comentarios cualitativos y comunicación efectiva, ya que trazan una ruta de procedimientos y estrategias a utilizar para llegar a los niveles de logro deseados y permite, a través de la identificación de aciertos y errores, fortalecer a las y los estudiantes y vincularlos con una experiencia de aprendizaje enriquecida de manera colaborativa y reflexiva. Sobre lo anterior, los tipos de retroalimentación más utilizados por las profesoras de acuerdo a la tipología de Hattie y Timperley (2007) son las que se centran en los procesos y las tareas, que requieren de diversas estrategias pedagógicas que permiten comprender cómo llegar a ciertos resultados y si dichos resultados son positivos para el andamiaje de saberes que el/la estudiante necesita para alcanzar mejores niveles de logros. Por otro lado, según la tipología de Tunstall y Gipps (1989), las docentes en sus prácticas de retroalimentación utilizan en mayor medida son las de tipo C que especifica y describe los logros y lo que hay que mejorar con relación a ellos y también la de tipo B, que aprueba y desaprueba al/la estudiante. Esta clasificación de la retroalimentación es ambigua, puesto que una refuerza los canales de comunicación por medio de comentarios descriptivos y detallados sobre las fortalezas del estudiantado y promoviendo una mejora en los aprendizajes de estos. Y, por el otro lado, la de aprobación y desaprobación no contribuyen al conocimiento ni al proceso de reflexión y colaboración conjunta para lograr los aprendizajes deseados. Asimismo, las docentes plantean que existen dos desafíos que se asocian a la retroalimentación tiempo y cantidad de

estudiantes, las sujetas de investigación llevan sus prácticas docentes al cumplimiento de tareas administrativas lo que en efecto repercute en la formación del estudiantado. Sin embargo, lo anterior no solo está vinculado a las actividades no lectivas de las docentes, sino que también a la cantidad de estudiantes que deben retroalimentar lo que tiene como resultado una retroalimentación menos detallada y menos oportuna, es decir, menos efectiva y significativa para el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

4.2.4 Análisis interpretativo de la categoría perspectiva de género

DEFINICIÓN: La perspectiva de género en la educación es la mirada con que se establecen las relaciones en el aula de clases, considerando la igualdad de género como principio fundamental para conseguir oportunidades de aprendizajes en todos y todas las estudiantes. Desde esta visión, se pretende evidenciar los sesgos de género que influyen en la percepción de los y las estudiantes en relación a sus maneras de comprender, aplicar e interrelacionarse, así como también, permite la reflexión y cuestionamiento en torno al género y su vínculo con la experiencia escolar.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN	MARCO TEÓRICO	Mineduc (2017) Educación para la Igualdad de Género Mineduc (2018) Comisión Por una educación con equidad de género
<p>Sobre las oportunidades de aprendizaje existe una preocupación por buscar el equilibrio entre la palabra de los niños y las niñas, observando cómo reaccionan ante los contenidos, qué cosas les interesan, promoviendo temáticas que pueden incluir o no asociaciones culturales sobre lo femenino o lo masculino. En este sentido, expresan que el o la docente a cargo es responsable del grupo y su educación, por tanto, debe encargarse de dirigir la clase y evidenciar conductas negativas que pueden estar normalizadas. Por otra parte, se observa en las clases, que, en algunas ocasiones, se da la palabra a los niños y se cuestionan las respuestas de las niñas.</p>	<p>Cuando se menciona la igualdad de oportunidades entre sexos desde una visión socioeducativa se espera el desarrollo de competencias y habilidades de inserción social y laboral. Asimismo, en la educación, se espera que los y las docentes modifiquen las maneras en que trabajan con el propósito de conseguir autonomía, capacidad de decisión y participación social en plena igualdad (García, 2012: pág. 18).</p>	<p>“Es importante comprender que cuando hablamos de equidad de género, nos referimos tanto a la igualdad en el trato como a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, entendiendo -tal como lo declara la Constitución- que todos nacemos iguales en dignidad y derechos” (Mineduc, 2018: pág. 7).</p> <p>“Hombres y mujeres están llamados a aportar igualmente a la sociedad desde la experiencia de cada uno como persona. Por tanto, una cultura inclusiva y equitativa debe promover la igualdad de oportunidades, procurando enriquecer los espacios en los que cada uno aporta” (Mineduc, 2018: pág. 7).</p>

		<p>“El ODS 5 establece lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas para acelerar el desarrollo sostenible, mientras que el ODS 4 apunta a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Mineduc, 2017: pág. 21).</p>
<p>Sobre la utilización de un lenguaje androcentrista, las docentes reflexionan que desde que conocieron el concepto de perspectiva de género, analizaron su propia forma de expresarse, descubriendo que solía masculinizar a toda la clase. Sin embargo, expresan que al utilizar marcas de género femenino y masculino se evidencia la presencia de ambos grupos en el aula. De esa manera, en la expresión se visibiliza tanto a hombres como a mujeres, estas últimas sintiéndose llamadas ante las preguntas de la clase.</p>	<p>“Entre estos aspectos, podemos destacar el uso generalizado de un lenguaje sexista que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto; materiales educativos centrados en un curriculum androcéntrico” (Anguita & Torrego, 2009: pág. 19).</p>	<p>Ilustrar y mostrar un lenguaje inclusivo a través de los diversos documentos de estudio, difusión y comunicaciones en las actividades de formación inicial docente y continua, especialmente en las Facultades y Escuelas formadoras (Mineduc, 2018: pág. 19).</p> <p>Resguardo de lenguaje inclusivo, detección de estereotipos, desarrollo de la identidad, entre otros, en la actualización de las bases curriculares, programas pedagógicos, materiales pedagógicos y marcos orientadores para los equipos educativos (Mineduc, 2017: pág. 28).</p>
<p>Los ejemplos pedagógicos, en la práctica de las distintas asignaturas se presentan de diversas maneras, por ejemplo en historia a través de la exposición de los contenidos, la docente de la asignatura involucra la</p>	<p>“El material didáctico y, sobre todo, los textos escolares, son un valioso instrumento pedagógico y constituyen mecanismos no conscientes a través de los que aparecen y se refuerzan las desigualdades. Además</p>	<p>Crear una comisión permanente de revisión de textos escolares y material didáctico que examine y evalúe la persistencia de estereotipos y sesgos de género y por tanto el</p>

<p>participación femenina en los hechos históricos propios del país y los de la cultura occidental, por ejemplo, con el caso de la Declaración de las mujeres en medio de la Revolución francesa, en lenguaje, la docente promueve la lectura de autoras femeninas para actualizar y diversificar el cúmulo cultural de sus estudiantes, así como también, a través del análisis literario, la profesora busca reflexionar sobre los estereotipos que representan los personajes, viendo cómo influyen en la trama.</p>	<p>de los contenidos propiamente curriculares, transmiten una visión de lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones sociales y a la jerarquía de roles, conformándose como una de las fuentes más eficaces en la transmisión de estereotipos sexistas” (García, 2012: pág. 12).</p>	<p>cumplimiento de los estándares. (Mineduc, 2018: pág. 22)</p> <p>Esto opera a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones, que devienen en desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación y convivencia (Mineduc, 2017: pág. 9).</p>
<p>Las docentes manifiestan que hay interés por evidenciar y reflexionar en torno a la igualdad de género ante situaciones de conflicto, en este sentido, observan que existe una especie de evolución o cambio en la actitud de los y las estudiantes ante el lenguaje utilizado por sus profesores, pues los y las niñas expresan un grado mayor de empoderamiento en comparación con generaciones anteriores</p>	<p>“Otra estrategia también muy valorada y considerada en la agenda para el cambio educativo con perspectiva de género consiste en aprender a creer en la igualdad, es decir, desarrollar la capacidad de pensar y hablar en términos positivos y constructivos sobre igualdad y compartirlo con otras personas (aprender a pensar y a hablar)... dialogar y conversar sobre estas cuestiones ofrece oportunidades a los jóvenes de escuchar opiniones y argumentos a favor de la igualdad, lo que en última instancia suponen recursos para que ellos y ellas puedan pensar sobre estos temas (Rebollo, 2013: págs. 4-5).</p>	<p>El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos (Mineduc, 2017: pág. 10).</p>
<p>Con relación a los roles asignados, las docentes reconocen que se suele pedir ayuda a los varones, aunque</p>	<p>“Tradicionalmente se ha producido una desigual valoración de lo masculino y lo femenino,</p>	<p>“Luego de la familia, la escuela es el espacio primario de socialización y como tal tiene también un</p>

<p>surge una conciencia de hacerlo más igualitario. Si bien hay estudiantes que siempre se ofrecen, también se deben crear oportunidades a quienes no lo hacen, considerando que ayudar a cargar cosas, por ejemplo, no es exclusivo de los varones. Por otro lado, mencionan que a través de sus exposiciones hacen un llamado a valorar la educación de mujeres y hombres, dando paso a la reflexión sobre la posibilidad de que ambos géneros tienen actualmente de desarrollarse en distintas áreas, a diferencia de tiempos pasados donde el rol de la mujer estaba limitado al hogar. Independiente de esto, las docentes explicitan que las brechas existentes entre hombres y mujeres son particularmente más visibles en el establecimiento, ya que se han desencadenado tanto en la formación antes de ingresar a las aulas, el uso del uniforme e incluso en algunos roles determinados dentro del mismo grupo de estudiantes.</p>	<p>manifestándose de diferentes formas: transmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano, la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de las figuras masculinas, la desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y las distintas expectativas sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género” (García (2012: pág. 6)</p>	<p>papel preponderante en la construcción de roles y estereotipos. Para esto es imprescindible partir ampliando conceptos y enseñando a nuestros niños y niñas que una sociedad se construye a partir de la conciencia del otro, de la noción de pertenencia a una comunidad y de las responsabilidades que ello trae consigo. Confianza, respeto, libertad, solidaridad y justicia son pilares de una sociedad inclusiva donde nadie se queda atrás” (Mineduc, 2018: pág. 9).</p> <p>“En el espacio educativo, niños, niñas, jóvenes y personas adultas reciben tratos diferenciados y son sancionados/as si no cumplen con los roles y estereotipos que la sociedad les asigna según su sexo biológico. De este modo, los desempeños desiguales en las distintas áreas del conocimiento influyen en la construcción de orientaciones vocacionales de acuerdo a lo que se cree que debe ser “propio de hombres” y “propio de mujeres”, incidiendo luego en las condiciones de empleabilidad y remuneración laboral a las que puedan optar” (Mineduc, 2017: pág. 13).</p>
<p>Sobre el currículum oculto, las docentes mencionan que a través del currículum oculto se va enseñando, por ejemplo, que el género es</p>	<p>“El cog [currículum oculto de género] establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los</p>	<p>“La perspectiva de género debe ser parte de este desafío, procurando entregar a las niñas herramientas que aseguren desplegar al</p>

<p>una construcción, pero que el respeto, el diálogo y la tolerancia también se construyen a través de la empatía que se tiene hacia los otros, del entendimiento que se tiene hacia otros y otras, así mismo, en la selección de contenidos y material pedagógico, hay un interés por utilizar recursos que aviven y den cuenta de una igualdad de género en el aula, incorporando diversas temáticas que manifiesten logros que pueden conseguir tanto hombres como mujeres, para que los y las estudiantes salgan del paradigma de lo que es propiamente masculino o femenino y así luego puedan exigir igualdad de género.</p>	<p>requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden” (Lovering y Sierra, 1998: pág. 12).</p>	<p>máximo sus capacidades corrigiendo, si fuera el caso, factores de distorsión, discriminación y sesgos vinculados al llamado currículum oculto” (Mineduc, 2018: pág. 13).</p>
<p>La retroalimentación con perspectiva de género promueve la integración de todos y todas las estudiantes. Las docentes describen que los y las estudiantes perciben distinto si los y las docentes hacen diferencia entre hombres y mujeres, llegando a ser incluso más conscientes sobre el tema que sus propios profesores. Por otro lado, manifiestan que es a través de la retroalimentación se genera un proceso de comunicación con los y las estudiantes para permitirles avanzar hacia un nivel de complejidad superior. Por esta razón, si se va a potenciar a un solo género, se manifiesta un desequilibrio.</p>	<p>Hablamos de ponernos las gafas de género cuando hacemos análisis que consideran los efectos diferenciados que tiene lo que se planifica, decide, hace y evalúa sobre mujeres y hombres por el mero hecho de serlo. Es decir, por los diferentes y desiguales roles de género que se les han y siguen asignando a unas y otros (Bustelo, 2017: pág. 52)</p>	<p>En este escenario es relevante impulsar la transversalización de la perspectiva de género en el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente a partir de la retroalimentación, la reflexión docente y el trabajo colaborativo (Mineduc, 2018: pág. 13).</p>

<p>La retroalimentación con perspectiva de género, según las docentes, favorecerá el proceso de formación de futuros ciudadanos que deberían hacer lo mismo, de manera que se vuelve una experiencia significativa. Por esta razón, se debe intentar hacerlo de manera consciente. Así mismo, mencionan que se pueden eliminar los prejuicios cuando se actúa, por ejemplo, reforzando lo que son los roles y cómo desactivar estereotipos. Los y las estudiantes valoran cuando se afrontan las diferencias de género. De esta manera, exponen, que, si se retroalimenta respetando la perspectiva de género, propiciando la igualdad, la experiencia tendrá mayor valor para los y las estudiantes.</p>	<p>[Es importante señalar que] “la evaluación es una actividad política y que existen diferentes formas de conocimiento, siendo algunas más privilegiadas que otras, por lo que hay que poner atención en las personas más marginadas, y procurar que el conocimiento que produce la evaluación sea un recurso de y para la gente que lo genera, lo sostiene y lo comparte” (Bustelo, 2017: pág. 56).</p>	<p>“Construir una educación no sexista, en la cual la institucionalidad y las comunidades educativas y sus integrantes reconozcan y otorguen igual valor a las capacidades y habilidades de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en los distintos niveles educativos, independiente de su sexo e identidad de género” (Mineduc, 2018: pág. 7).</p>
<p>La retroalimentación con perspectiva de género tiene como consecuencia la eliminación de los prejuicios, ya que el sistema educativo debe ir, de forma gradual, fomentando la transformación para que los y las estudiantes puedan acceder a oportunidades de manera igualitaria. En este sentido, las docentes exponen que, para mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación, debe verse al estudiante como una</p>	<p>“En efecto, las creencias y atribuciones sobre cómo deben ser y comportarse cada género corresponden a los denominados estereotipos de género. En general, los estereotipos son simplificaciones dicotómicas que reflejan prejuicios y contienen expectativas que conforman roles” (González, Moreno, Soto & Valenzuela, 2017: pág. 167).</p>	<p>“Por ello, es imprescindible desarrollar un trabajo coordinado entre los padres y el establecimiento, avanzando en dejar atrás prejuicios y estereotipos; y donde también sea posible desarrollar alternativas múltiples, incluso alianzas con el mundo del trabajo, que faciliten la capacitación de los padres y den cuenta de la relevancia del cambio cultural que requerimos” (Mineduc, 2018: pág. 9).</p>

<p>persona sin diferenciación de género, sin abordar si es hombre o mujer.</p>		
<p>La retroalimentación con perspectiva de género permite la diversificación de las estrategias de aprendizaje, en este sentido, las docentes sostienen que, si la retroalimentación presenta sesgos de género, no se promueve la igualdad, la tolerancia ni la empatía, y mucho menos se promueve un aprendizaje real, diversificado para todos. Por otro lado, mencionan que aplicar una práctica de retroalimentación con perspectiva de género permite diversificar las estrategias de aprendizaje, diversificando las metodologías de enseñanza, además de manifestar un interés hacia ellos y ellas, propiciando una experiencia significativa en su aprendizaje.</p>	<p>“¿Por qué es entonces necesario que se incorpore una perspectiva de género en evaluación? Primero, porque mejora el diseño, la ejecución y el seguimiento de las políticas, y por lo tanto su calidad. Entre otras cuestiones, permite mantener una mirada crítica y reflexiva y un diagnóstico continuado de las posibles desigualdades” (Bustelo, 2017: pág. 52).</p>	<p>“Diversificar el tipo de actividades desarrolladas en la sala de clases privilegiando aquellas que favorezcan la reflexión y el pensamiento crítico, por sobre la repetición de contenidos: estudios de casos, aula socrática, trabajos en base a preguntas, análisis de textos, elaboración de ensayos, entre otros” (Mineduc, 2018: pág. 19).</p>

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN: CATEGORÍA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

La categoría perspectiva de género en educación en la presente investigación tiene dos subcategorías, la primera los sesgos de género en el aula, interpretado desde primer al sexo tópico, y la segunda la valoración de la retroalimentación con perspectiva de género, interpretado analíticamente desde séptimo a undécimo tópico.

El primer tópico que se evidencia en la categoría de perspectiva de género en la educación son las oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes, las sujetas de investigación expresan que existe una preocupación por buscar el equilibrio entre la palabra

de los niños y las niñas, observando cómo reaccionan ante los contenidos, qué cosas les interesan, promoviendo temáticas que pueden incluir o no asociaciones culturales sobre lo femenino o lo masculino. En este sentido, evidencian que el o la docente a cargo es responsable del grupo y su educación, por tanto, debe encargarse de dirigir la clase y evidenciar conductas negativas que tienden a la desigualdad que están normalizadas. Siguiendo a García (2012), cuando se menciona la igualdad de oportunidades entre sexos desde una visión socioeducativa se espera el desarrollo de competencias y habilidades de inserción social y laboral, es decir, que es importante poder ejercer prácticas pedagógicas que se proyecten a la vida adulta donde las posibilidades para el desarrollo del estudiantado a través de la autonomía, capacidad de decisión y participación social velen para una igualdad para sus estudiantes. El Mineduc (2018) plantea que la igualdad de oportunidades y la igualdad en el trato se establece en la constitución, por ende, es indispensable en cuanto hombres y mujeres aportan durante toda su vida desde sus experiencias a una sociedad más equitativa. Frente a lo anterior, se observa en las clases que las oportunidades de aprendizaje se relacionan a la capacidad de las docentes por otorgar la palabra, la manera de retroalimentar a los niños y las niñas y la búsqueda de estrategias que motiven al estudiantado independiente de su género. Sin embargo, en algunas clases, se evidencia un cuestionamiento a las respuestas de las niñas o la invisibilización de sus intervenciones en la clase.

El segundo tópico es la utilización del lenguaje androcentrista. Según Anguita y Torrego (2019), el lenguaje sexista es aquel que establece el genérico masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto. Sobre este tópico, las docentes reflexionan que desde que conocieron el concepto de perspectiva de género, analizaron su propia forma de expresarse, descubriendo que solía masculinizar a toda la clase. Sin embargo, expresan que al utilizar marcas de género femenino y masculino se evidencia la presencia de ambos grupos en el aula. El Mineduc (2017; 2018) recalca la importancia de ilustrar, mostrar y resguardar el lenguaje inclusivo a través de los distintos recursos de la clase, de la misma manera. Con relación a esto, en las clases se evidencia que las docentes durante el inicio de la clase las docentes suelen visibilizar el género femenino y masculino con expresiones como “buenos días chicos y chicas”, “¿cómo están todos y todas?”, “¿alguno o alguna tiene dudas sobre la clase anterior?”, etc.; asimismo en el desarrollo de las clases utilizan se utilizan, principalmente, ambos géneros o pronombres relativos e indefinidos para dirigirse a la clase

a través de “¿quién sabe cómo qué números multiplicados alcanzan tal número?”, “¿quién puede ayudar a M-3?”, “chiquillos y chiquillas, ¿cómo van?”, etc. En la reflexión pedagógica, las docentes señalan que al utilizar ambos géneros en el lenguaje utilizado todos/as los/as estudiantes se sienten llamados a participar de la clase. En este sentido, la utilización de pronombres relativos e indefinidos o la incorporación en el discurso del género femenino da cuenta de la visibilización y la relevancia de participación de todo el estudiantado.

El tercer tópico presente en la categoría es el de ejemplos pedagógicos, desde el Mineduc (2017; 2018), se busca la revisión permanente del material didáctico de manera que las desigualdades que han operado históricamente sean evaluadas con el propósito de evitar dichas desigualdades y prejuicios. Frente a esto, las sujetas de investigación, especialmente las del área humanista, en la práctica docente presentan a través de la exposición de los contenidos la participación femenina en los hechos históricos propios del país y los de la cultura occidental, por ejemplo, con el caso de la Declaración de las mujeres en medio de la Revolución francesa, así como también la promoción en la lectura de autoras femeninas para actualizar y diversificar el cúmulo cultural de sus estudiantes a través del análisis literario y la reflexión sobre los estereotipos que representan los personajes y la influencia en la trama. Sin embargo, se puede visualizar, específicamente en el área matemática, la exposición de ejemplos ligados a profesiones estereotipadas en la resolución de problemas. Siguiendo lo anterior, García (2012) afirma que “el material didáctico y, sobre todo, los textos escolares, son un valioso instrumento pedagógico y constituyen mecanismos no conscientes a través de los que aparecen y se refuerzan las desigualdades” (pág. 12), ya sea en la construcción discursiva de las docentes o en la aplicación de material pedagógico es de suma importancia intencionar prácticas educativas que visibilicen la igualdad bajo la incorporación de distintos materiales y elementos culturales que muestren y valoricen la participación o divulgación masculina y femenina.

El cuarto tópico es la reflexión en torno a la igualdad de género en el aula, sobre este tópico, las docentes manifiestan que hay interés por evidenciar y reflexionar en torno a la igualdad de género ante situaciones de conflicto, en este sentido, observan que existe una evolución o cambio en la actitud de los y las estudiantes ante las desigualdades expresadas por los y las profesoras, pues los y las niñas poseen un grado mayor de empoderamiento en

comparación con generaciones anteriores. Para el Mineduc (2015), “el enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas” (pág. 10) independiente de su género. Siguiendo lo anterior, Rebollo (2013) afirma que una estrategia valorada para el cambio educativo con perspectiva de género se relaciona a aprender a creer en la igualdad, vale decir, “la capacidad de pensar y hablar en términos positivos y constructivos sobre igualdad y compartirlo con otras personas” (pág. 4). Es de esta manera que la reflexión que se puede proporcionar en las aulas de clases relacionado a la igualdad de género es fundamental para favorecer un clima de aprendizaje que ofrezca oportunidades a todos en igualdad de condiciones, donde la participación, aciertos y errores son valorados por igual para conseguir aprendizajes significativos.

El quinto tópico es aquel que se vincula con los roles asignados a hombres y mujeres en el aula de clases. En la realidad, las docentes reconocen que se suele pedir ayuda a los varones, aunque surge una conciencia de hacerlo más igualitario. Si bien hay estudiantes que siempre se ofrecen, también se deben crear oportunidades a quienes no lo hacen, considerando que ayudar a cargar cosas, por ejemplo, no es exclusivo de los varones. Por otro lado, mencionan que a través de sus exposiciones hacen un llamado a valorar la educación de mujeres y hombres, dando paso a la reflexión sobre la posibilidad de que ambos géneros tienen actualmente de desarrollarse en distintas áreas, a diferencia de tiempos pasados donde el rol de la mujer estaba limitado al hogar. Siguiendo lo anterior, como menciona García (2012) históricamente se ha reproducido una desigualdad, entre otros en la “transmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano, la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad [y] el predominio casi absoluto de las figuras masculinas” (pág. 6). Las sujetas de investigación, dan cuenta de lo anterior con acciones institucionalizadas como la formación antes de ingresar a las aulas, el uso del uniforme e incluso en algunos roles o funciones determinados dentro del mismo grupo de estudiantes. En este sentido y en congruencia con lo expresado por el Mineduc (2017; 2018) tanto la familia como la escuela son espacios fundamentales de sociabilización, por ende, tienen un papel fundamental en la construcción de los roles y estereotipos que luego son reproducidos en la vida social de los y las estudiantes.

El sexto tópico de la categoría perspectiva de género es el currículum oculto, según Lovering y Sierra (1998) el currículum oculto de género “establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden” (pág. 3), asimismo, el Mineduc (2018) se refiere al currículum oculto, desde la perspectiva de género, como aquellos factores de distorsión, discriminación y sesgos que se utilizan en la educación. La conformación del currículum oculto tiene diversas fuentes, pueden ser favorables o desfavorables según cómo se apliquen a la realidad educativa inmediata de los y las estudiantes, sobre ello, las docentes mencionan que a través del currículum oculto se va enseñando, por ejemplo, que el género es una construcción, pero que el respeto, el diálogo y la tolerancia también se construyen a través de la empatía y entendimiento que se tiene hacia las y los otros, asimismo, en la selección de contenidos y material pedagógico, hay un interés por utilizar recursos que aviven y den cuenta de una igualdad de género en el aula, incorporando diversas temáticas que manifiesten logros que pueden conseguir tanto hombres como mujeres, para que los y las estudiantes salgan del paradigma de lo que es propiamente masculino o femenino y así luego puedan exigir igualdad de género. Dicho esto, la revelación que puede estar ligada al currículum oculto dependerá de un sistema de creencias vinculado a las expectativas e intereses de los y las estudiantes. En la realidad se observa que dicho currículum es intencionado hacia la promoción de la igualdad y el pensamiento crítico que pueda surgir de la reflexión cotidiana en el aula.

El séptimo tema es que la retroalimentación con perspectiva de género promueve la integración de todos y todas las estudiantes, sobre ello, las docentes describen que los y las estudiantes perciben distinto si los y las docentes hacen diferencia entre hombres y mujeres, llegando a ser incluso más conscientes sobre el tema que sus propios profesores. Por otro lado, manifiestan que es a través de la retroalimentación se genera un proceso de comunicación con los y las estudiantes para permitirles avanzar hacia un nivel de complejidad superior. Desde la visión de Bustelo (2017) se promover la postura de género cuando se consideran los efectos diferenciados de las distintas instancias en las prácticas pedagógicas, de manera que, desde la planificación hasta la evaluación del proceso de aprendizaje, se intencione la eliminación de las desigualdades en el aula. Sobre lo mismo, el Mineduc (2018) propone la relevancia de “impulsar la transversalización de la perspectiva

de género en el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente a partir de la retroalimentación, la reflexión docente y el trabajo colaborativo” (pág. 13). A partir de estos antecedentes, la formación inicial y continua de los y las docentes en la temática es fundamental para potenciar la igualdad de oportunidades de aprendizajes a través de las prácticas de retroalimentación manifestando la incorporación de saberes y habilidades indispensables en la trayectoria escolar para todos y todas.

Con relación a la valoración de la retroalimentación con perspectiva de género, se plantea la octava temática, la experiencia significativa que conlleva. Sobre ello, las docentes plantean que este tipo de práctica pedagógica favorece el proceso de formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, de manera que se vuelve una experiencia significativa, por esta razón, las sujetas plantean que es fundamental la perspectiva de género en toda práctica pedagógica y, en específico, en la retroalimentación. De esta manera, exponen, que, si se retroalimenta respetando e implementando la perspectiva de género, propiciando la igualdad, la experiencia tendrá mayor valor para los y las estudiantes. El Mineduc (2018) plantea la relevancia de construir una educación no sexista donde la institucionalidad y las comunidades educativas respetan las capacidades de todas y todos los jóvenes, independiente de su sexo e identidad de género. Sobre esto, Bustelo (2017) señala que la evaluación como práctica institucional es una actividad política que procura el conocimiento y que esta es un recurso “para la gente que lo genera, lo sostiene y lo comparte” (pág. 56). En vista de lo anterior, la práctica pedagógica de retroalimentación con perspectiva de género es significativa cuando se proyecta más allá del aula y se proyecta hacia la vida cotidiana en sociedad en la medida que se ejercen los derechos e igualdad de oportunidades para los y las estudiantes.

El noveno tópico presente en la categoría es la eliminación de los prejuicios a través de la retroalimentación con perspectiva de género, en este sentido, las docentes afirman que el sistema educativo debe ir, de forma gradual, fomentando la transformación para que los y las estudiantes puedan acceder a oportunidades de manera igualitaria. En este sentido, las docentes exponen que, para mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación, debe verse al estudiante como una persona sin diferenciación de género. Siguiendo a Moreno, Soto y Valenzuela (2017), “las creencias y atribuciones sobre cómo deben ser y comportarse cada género corresponden a los denominados estereotipos de género” (pág. 167), esto genera que

se construyan simplificaciones dicotómicas que dan cuenta de los prejuicios y expectativas en la conformación de los roles de género. El Mineduc (2018) sobre ello expone que es imprescindible que tanto comunidad educativa como las familias deben dejar atrás los prejuicios y estereotipos, que incluso son proyectivos en la vida laboral de los y las estudiantes. Si bien, la retroalimentación es una práctica docente constante que favorece tanto las relaciones interpersonales como el proceso de aprendizaje del estudiantado, es interesante observar una propuesta que abarque las posibilidades de incluir la perspectiva de género en todos los espacios que son parte de la trayectoria escolar como también las relaciones y oportunidades que se proyectan en la vida adulta de las y los niños.

El décimo tópico de la categoría de perspectiva de género en la educación es la diversificación de las estrategias de aprendizaje, las docentes sostienen que, si la retroalimentación presenta sesgos de género, no se promueve la igualdad, la tolerancia ni la empatía, y mucho menos se promueve un aprendizaje real, diversificado para todos y todas las estudiantes. Por otro lado, mencionan que aplicar una práctica de retroalimentación con perspectiva de género permite diversificar las metodologías de enseñanza, además de manifestar un interés hacia ellos y ellas, propiciando una experiencia significativa en su aprendizaje. Sobre ello, la diversificación de las actividades desarrolladas en el aula es imprescindibles para dar énfasis a la reflexión y pensamiento crítico y apartar la idea de la repetición de contenidos (Mineduc, 2018). Siguiendo a Bustelo (2017), es necesario la incorporación de la perspectiva de género en la evaluación, ya que mejora el diseño, la ejecución y el seguimiento de las actividades y, por lo tanto, su calidad. Si observamos la realidad de las prácticas docentes, abordar la perspectiva de género de manera continua permitiría mantener una mirada crítica de las distintas actividades pedagógicas llevadas a cabo en el aula, dentro de ellas, la retroalimentación, como práctica evaluativa. En este sentido, la diversificación de las estrategias de enseñanza velaría por conseguir una igualdad de derechos y resultados en los y las estudiantes, de manera que el proceso de aprendizaje sea significativo e integral, teniendo foco en lo académico y en las habilidades interpersonales del estudiantado.

La categoría de perspectiva de género en la educación da cuenta de una amplia gama de situaciones cotidianas y prácticas pedagógicas que se vinculan a la trayectoria educativa

de los y las estudiantes, considerando cada una de las experiencias que estas/os podrían tener en su vida escolar, pero a la vez, resignificando la educación con miras hacia el compromiso de profesores, profesoras y estudiantes por cautelar procesos de aprendizajes centrados en estos/as últimos/as y la proyección sus saberes y habilidades trenzados con la igualdad en los espacios públicos y privados. De manera que su vínculo con las prácticas de retroalimentación es fundamental para observar el fenómeno de una mirada más crítica. Es así como la perspectiva de género propone una mirada que abarca los espacios de la vida escolar de los y las estudiantes y que para efectos de esta investigación nos entrega luces de cómo se median los aprendizajes entre docentes y estudiantes, es decir, cómo se desarrollan las interrelaciones en el aula de clases y su manera de influir en los procesos significativos de aprendizaje del estudiantado.

5. CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES

En el siguiente capítulo se presentan tópicos relevantes en la exposición de las reflexiones finales de la investigación: los hallazgos que buscan responder a las preguntas generales y auxiliares del estudio; los otros hallazgos que muestran temáticas que surgen en la aplicación de los instrumentos de recogida de información; las limitaciones que pretenden mostrar los obstáculos a los que se somete el proceso investigativo; las proyecciones que muestran posibles para futuros estudios relacionados a las temáticas trabajadas; y la discusión, que triangula la información obtenida en la investigación vinculante a los análisis descriptivos e interpretativos presentados con anterioridad.

5.1 Hallazgos

La presente investigación tiene el propósito de responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas de retroalimentación oral llevadas a cabo por profesoras con sus estudiantes de 5° básico en un Colegio subvencionado de la comuna de Santiago? ¿Es posible hacer una revisión de esta práctica pedagógica desde la perspectiva de género? Para dar con las respuestas, se propone, en primera instancia, una mirada que surja desde los objetivos específicos y la manera en que estos son determinantes para complementar la propuesta de estudio.

La pregunta auxiliar que determina la elaboración del primer objetivo específico es la siguiente: ¿De qué manera las profesoras retroalimentan a través de la oralidad los aprendizajes de las y los estudiantes?

Al observar la realidad de las docentes implicadas en la investigación se puede desprender la descripción de los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras, a partir de la aplicación de tres instrumentos de recogida de información, de la siguiente manera:

Desde la lógica clasificatoria de los tipos de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007), las docentes con mayor frecuencia utilizan la retroalimentación centrada en la tarea, en este sentido, las profesoras consideran a sus estudiantes con dificultades ante las tareas

propuestas y sugirieren correcciones, de esta forma, comprueban la ejecución de la tarea y el nivel de logro en las respuestas y/o productos de la asignatura.

Asimismo, se plantea un segundo tipo de retroalimentación, aquella centrada en el proceso, donde las docentes logran conducir a los y las estudiantes entre un estado inicial y un estado final del aprendizaje que permitiría ir más allá de la recompensa de cumplir la tarea, sino que también posibilitará la metacognición en los y las estudiantes.

Por otro lado, el tercer tipo de retroalimentación utilizado por las sujetas de estudio es aquella que se basa en la autorregulación, donde los y las estudiantes logran resolver autónomamente los distintos desafíos de la clase y monitorean su aprendizaje. En el mismo nivel de frecuencia se observa la retroalimentación basada en la persona, las docentes instalan procedimientos diferentes en sus estudiantes según el grado de conocimiento y habilidad en las asignaturas, así como también se evidencia el uso de llamados de atención a los comportamientos de algunos estudiantes por sobre el procedimiento cognitivo para alcanzar una meta de aprendizaje.

Estos tipos de retroalimentación fueron escasamente abordados por las docentes en los distintos instrumentos de recogida de información aplicados y, por ende, otorgan una oportunidad de resignificar los procesos de retroalimentación acuñados por las profesoras.

En segundo lugar, desde la tipología de Tunstall y Gipps (1989), se evidencia la utilización del grupo C desde la clasificación de las prácticas de retroalimentación docente, que se refiere a aquella que describe y especifica los logros que hay que mejorar, por ejemplo, en clases, tras felicitar a un/a estudiante, las profesora explican detalladamente la razón del acierto, ante una respuesta correcta, la profesora retoma lo dicho, explicando las razones del acierto o la docente entrega correcciones o pistas dando cuenta de los aspectos que deben ser reforzados.

Además, desde esta tipología se evidencia la utilización de la retroalimentación del tipo D, aquella que genera mejores niveles de logro y diseña caminos para mejorar, a través de esta retroalimentación se entregan apreciaciones sobre lo logrado y lo que se debe mejorar otorgando una ruta para que pueda canalizar sus esfuerzos y de forma se logren determinados objetivos.

Sin embargo, existen dos categorías desde esta tipología que se evidencian escasamente en la manera en que las docentes retroalimentan a sus estudiantes, aquella del grupo B referida a la aprobación o desaprobación verbal y no verbal y la del grupo A, que da cuenta del premio y/o castigo utilizado por las docentes en la retroalimentación entregada.

El segundo objetivo específico de la presente investigación se vincula a la pregunta: ¿Cómo los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras favorecen el desarrollo de un aprendizaje significativo para los y las estudiantes?

Dicha pregunta se asocia a la reflexión que surge del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas, donde a partir del diálogo surgen la conceptualización de la retroalimentación como una práctica pedagógica y la finalidad de la misma.

En este sentido, la visión de las docentes se asocia a que la retroalimentación es un proceso para remediar errores, es decir, la retroalimentación tanto como una corrección, pues se comunican principalmente los errores ante la tarea ejecutada, así como permite identificar errores, los cuales facilitarán modificar la práctica o ajustar los aprendizajes, de tal modo de que el o la estudiante pueda monitorearse. Asimismo, la retroalimentación como un método para optimizar un resultado, las profesoras expresan que funciona como un mecanismo de control en base a los resultados, con el fin de optimizar el rendimiento de los y las estudiantes, de manera que asegura la co-construcción, junto al estudiantado, de una mejora en la obtención de determinados objetivos. También, se valora la retroalimentación como un comentario cualitativo sobre resultado de aprendizaje, dado que consideran la retroalimentación desde una perspectiva fundamental para lograr aprendizajes y como una comunicación efectiva en torno al aprendizaje, en cuanto los y las estudiantes puedan solucionar y abordar las tareas que desarrollan.

Sobre la finalidad de la retroalimentación, se evidencia que las docentes, posicionan esta práctica con la finalidad para aclarar el objetivo de aprendizaje considerando los errores, la retroalimentación concede un aprendizaje efectivo, ya que conlleva resolución de dudas, motivación en torno a los desafíos, aprobación o indicación de mejoras y reconocimiento de logros y errores. Los y las docentes son representados como mediadores del conocimiento, por lo tanto, deben permanecer en un constante diálogo con los y las estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, considerando la detección y superación de errores, así como

también la autonomía por parte del estudiante, considerando que la retroalimentación es esencial en el proceso de enseñanza, en la medida de que señala una ruta para conseguir un objetivo.

Por otro lado, las docentes, consideran que el propósito de la retroalimentación cumple una doble tarea: posibilita la enseñanza y también el aprendizaje, la retroalimentación como práctica docente permite comprobar que el aprendizaje está siendo efectivo en los y las estudiantes, además de reforzar de manera positiva dicho aprendizaje. Una de las maneras para conseguir metas o logros son las rutas de aprendizaje que tienen el propósito de conseguir la detección y superación de errores, así como también la autonomía por parte del/a estudiante.

Al vincular los dos primeros objetivos propuestos en la presente investigación, se puede desprender que tanto en la práctica docente observada como en el discurso de las sujetas de estudio existe una coherencia sobre los tipos de retroalimentación utilizados y la conceptualización que asocian a dicha práctica pedagógica, la naturaleza cognitiva de la tarea y los procesos metacognitivos del proceso de aprendizaje dan cuenta de la importancia de aplicar procedimientos pedagógicos que fomenten el desarrollo de aprendizajes significativos en la trayectoria educativa de los y las estudiantes en las distintas asignaturas.

En tercer lugar, esta investigación busca responder a la tercera pregunta auxiliar: ¿Cuáles sesgos de género son posibles observar en las clases realizadas por las profesoras que tienen una incidencia en la retroalimentación?

A partir de los instrumentos aplicados, se observan algunos sesgos de género como la utilización del lenguaje androcentrista, utilización de ejemplos que tienden a la hegemonía masculina, así como también la utilización de roles enmarcados en conductas femeninas o masculinas que limita la participación de los y las estudiantes en la clase.

Sin embargo, los desafíos por incorporar una práctica pedagógica que considere la perspectiva de género se vinculan a la concepción del currículum oculto y cómo se aplica dicho currículum en la comunicación con las y los estudiantes. Se evidencia la preocupación y el desafío de instalar prácticas pedagógicas que busquen el equilibrio en las oportunidades de aprendizaje, por ejemplo, las sujetas de estudio observan la reacción de las y los

estudiantes ante los contenidos y temáticas trabajadas, así como también, intencionan la reflexión en torno a conductas negativas que propenden a la desigualdad y que afectan el curso de las clases.

Por otro lado, como un instrumento concreto para la develación de las prácticas pedagógicas se propone la taxonomía elaborada por Azúa y Farías (2007) que pretende evidenciar, desde una lógica clasificatoria, las interacciones realizadas por la/el profesor hacia el/la estudiante desde el sexismo y la discriminación de género. En este sentido, se desprende que las sujetas de estudio se encuentran en el escaño de “modificar”, esto quiere decir que consideran tanto la existencia de sesgos y discriminaciones de género y avanzan hacia la desarticulación de la misma a partir de su cuestionamiento. Las docentes instalan momentos acotados de reflexión y crítica a los cánones de masculinidad y femineidad ya sea entre pares y con sus estudiantes. En este sentido, las docentes en sus prácticas pedagógicas de retroalimentación no solo dan cabida a los procesos cognitivos asociados a las tareas o al proceso de aprendizaje, sino que también buscan instalar espacios de reflexión e intencionar prácticas pedagógicas desde la perspectiva de género.

Lo mencionado anteriormente se vincula al cuarto objetivo de investigación, que pretende responder a la pregunta: ¿cuál es la percepción de las docentes con relación a la retroalimentación como una práctica evaluativa desde la perspectiva de género?

Las sujetas de estudio exponen que es relevante la valoración de la retroalimentación con perspectiva de género en cuanto promueva la integración de todos y todas las estudiantes, por ejemplo, describen que los y las estudiantes perciben distinto si los y las docentes hacen diferencia entre hombres y mujeres, llegando a ser incluso más conscientes sobre el tema que sus propios profesores. Por otro lado, manifiestan que es a través de la retroalimentación se genera un proceso de comunicación con los y las estudiantes para permitirles avanzar hacia un nivel de complejidad superior. Por esta razón, si se va a potenciar a un solo género, se manifiesta un desequilibrio.

Asimismo, las docentes expresan que, si la retroalimentación incluye la perspectiva de género, las sujetas de estudio valoran positivamente la aplicación de una práctica de retroalimentación con perspectiva de género, ya que permite variar las estrategias de aprendizaje, diversificando las metodologías de enseñanza, además de manifestar un interés

hacia ellos y ellas, propiciando una experiencia significativa en su aprendizaje. Por esta razón, se debe intentar transformarla en una práctica consciente, de manera que avanzar a la eliminación de los prejuicios relacionado al género y avanzando hacia la transformación educativa desde este enfoque es fundamental para que los y las estudiantes puedan acceder a oportunidades de manera igualitaria.

Finalmente, las respuestas de las preguntas auxiliares son vinculantes con las preguntas generales de investigación mencionadas al inicio de este apartado. Es decir, la manera de retroalimentar a las y los estudiantes está centrada principalmente en la tarea desde la tipología de Hattie y Timperley (2007) y en la descripción de los logros obtenidos por las y los estudiantes a partir de la tipología de Tunstall y Gipps (1989). Es de esta forma que, al reconocer los tipos de retroalimentación utilizadas por las docentes desde las interacciones que se desarrollan en el aula, resulta relevante evidenciar que es posible instalar estas prácticas evaluativas desde la perspectiva de género, ya que se busca la modificación de conductas sexistas y discriminatorias que impactan en la manera de percibir la comunicación entre profesores/as y estudiantes y, por ende, contribuye o afecta en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

5.2 Otros hallazgos

La presente investigación se propone desde un momento particular a nivel internacional, ya que surge en plena crisis sanitaria, dicha situación permite la aparición de categorías emergentes que se vinculan a la educación a distancia y a la convivencia escolar en un escenario diferente al tradicional, en que estudiantes y profesores mantienen la comunicación por medio de videollamadas.

Cabe señalar que la categoría de educación a distancia desprende dos tópicos, el primero la alfabetización digital, que es la comprensión y el manejo de las distintas plataformas digitales educativas disponibles. Se relaciona con el aprendizaje y la utilización de dichas plataformas por los y las docentes, de manera que logran descubrir y aplicar nuevos conocimientos relacionados al área tecnológica en las distintas actividades pedagógicas.

Asimismo, el segundo tópico son los desafíos relacionados a la educación a distancia son aquellos que intervienen en el proceso de enseñanza de las docentes como la

incertidumbre en el aprendizaje, los problemas de conexión, la flexibilidad ante el uso de las tecnologías, la autonomía del/a estudiante y los lineamientos curriculares que dan cuenta de las dificultades y oportunidades en el aula.

En forma paralela, aparece la categoría de convivencia escolar con tres tópicos, el clima escolar, el aprendizaje socioemocional y los comportamientos y normas.

El clima escolar es aquel que demuestra la relación entre profesoras y estudiantes, la motivación escolar y la preocupación por el bienestar de los y las estudiantes. Dicho bienestar se vincula al aprendizaje socioemocional que se evidencia como un proceso fundamental donde se potencia la capacidad de los y las estudiantes para ser flexibles y se otorgan herramientas para regular sus emociones.

Por otro lado, el tópico de comportamiento y normas de convivencia pueden definirse como la capacidad de los y las estudiantes por regular su actitud y respetar el protocolo de comportamiento del establecimiento, entre ellos, respetar los turnos de habla, conocer el uso adecuado de la cámara, chat y micrófonos.

Dichas categorías surgen en los tres instrumentos de recogida de información aplicados y se vinculan estrechamente a los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y sus trayectorias escolares, ya que instalan nuevas maneras de comunicación, priorización del bienestar emocional y formas de relacionarse entre pares.

5.3 Limitaciones

Esta investigación es un estudio que conlleva distintos procesos de aplicación, lo que conlleva a aceptar algunas limitaciones. Como se menciona anteriormente, a nivel internacional se vive un momento de crisis sanitaria que ha transformado la forma en que las clases se llevan a cabo, es a partir de esta situación donde aparecen las limitaciones para la implementación de la investigación, ya que, en primer lugar, se realiza la observación de las prácticas pedagógicas a través de videollamadas, que impide observar formas de comunicación básicas como el lenguaje verbal y no verbal de la mayor parte de los y las estudiantes. Asimismo, esta situación limitó evidenciar cómo influyen las prácticas de retroalimentación en los aprendizajes de los y las estudiantes, ya que implica un acompañamiento a las y los estudiantes, en cuanto, a la real comprensión y adquisición de

estos. Por otro lado, la coordinación de las reuniones con las docentes se complica debido a las reuniones agendadas por el establecimiento. Además, se presenta la renuncia de una de las sujetas de estudio, lo que influye en el tiempo de investigación, ya que la aplicación de los instrumentos a una docente se retrasa unas semanas.

5.4 Proyecciones

Con relación a las proyecciones de esta investigación, resultaría interesante realizar estudios de casos individuales para indagar el vínculo de cada sujeta de estudio con sus formaciones profesionales y la manera en que influyen en las prácticas de retroalimentación, así como también develar la manera en que la perspectiva de género se relaciona a estas.

Por otro lado, resulta importante considerar las tipologías de retroalimentación utilizadas a una cantidad mayor de profesores y profesoras con el objetivo de mostrar la situación actual de las prácticas evaluativas docentes y la relación que poseen con la formación y construcción de aprendizajes significativos, es decir, tener como foco investigativo la trascendencia de estas prácticas en los y las estudiantes.

Asimismo, es relevante elaborar un instrumento que permita vincular de manera intencionada las prácticas de retroalimentación y la perspectiva de género, de manera que no sean instrumentos diferentes y se pueda recabar información desde una perspectiva teórica y práctica vinculante y coherente.

Además de lo mencionado con anterioridad, esta investigación proyecta una propuesta de acción para llevar a cabo en el establecimiento donde se aplica la investigación y que surge de los hallazgos relacionados a las prácticas retroalimentación y perspectiva de género.

El taller se propone para las y los profesores donde las y los participantes podrán reflexionar en torno de la retroalimentación con perspectiva de género en sus prácticas docentes. El taller se desarrolla en dos momentos: el primer momento se realiza en una hora y media y tiene el objetivo de conocer fundamento teórico de las prácticas de retroalimentación y la perspectiva de género involucrada en dichas prácticas. Por otro lado, busca promover la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y cómo influye en otorgar igualdad de oportunidades en el estudiantado. El segundo momento se realiza en una hora y

media y promueve la realización de un producto, una infografía que cuente con distintos consejos para llevar a cabo una retroalimentación desde la perspectiva de género (véase anexo 11).

5.5 Discusión

Durante los últimos dos años, la educación ha tenido un cambio de paradigma donde los espacios por años instalados como los únicos posibles (sala de clases, asientos de las y los estudiantes dirigidos hacia el pizarrón, la mesa del o la docente aislada al frente, donde las luces apuntan a este como el actor/actriz principal de la escena) han sido reemplazados por una pantalla. Para la presente investigación develar lo que ocurre en cualquier espacio educativo y las prácticas asociadas a este requiere asumir un enfoque de género que permita mostrar la realidad desde las construcciones culturales y sociales asignadas a los y las estudiantes y, que en un aspecto meramente educativo, se vincula a la interacción entre las y los personajes en el aula, y al desafío del cuerpo docente sobre la manera de instalar procesos pedagógicos efectivos y significativos, especialmente en las prácticas evaluativas de retroalimentación.

La educación a distancia es aquella que traslada los procesos de aprendizaje a una modalidad remota a través del uso de la tecnología e internet. Tanto las y los estudiantes que durante su trayectoria escolar estuvieron prestos a las palabras de su profesor/a como oyentes pasivos de la construcción de aprendizajes como el cuerpo docente, mediador de este, reconocen en la virtualidad nuevos desafíos y oportunidades.

Para ello, la alfabetización digital de las mediadoras de conocimiento es imprescindible, ya que permite flexibilizar y adaptar sus las prácticas docentes a los desafíos que representa esta modalidad dentro del marco educativo, donde la innovación y la disposición al aprendizaje se transforman en punto de partida clave para adoptar modelos y estrategias que promuevan prácticas pedagógicas innovadoras (Aguirre, 2011; Cervantes, 2013), favorecedoras en la reflexión sobre cuáles, cuándo, cómo y para qué se instalarán (Aguirre y Ruiz, 2012) recursos y actividades pedagógicas intencionadas hacia prácticas específicas.

Sin embargo, el uso de las plataformas digitales educativas acapara protagonismo en el proceso transformativo de la educación y genera la necesidad de instalar instancias formativas oportunas para el cuerpo docente y, por lo tanto, oportunidades de aprendizaje funcional relacionado al internet y al dominio de estos sistemas (Levis, 2006), así como también, la capacidad de adaptarse a las nuevas plataformas de comunicación y educación que implica conocer el acceso a la conectividad ininterrumpida de docentes y estudiantes y de conocer, sobre la marcha, la flexibilidad ante las dificultades que presenta el uso de la tecnología y el grado autonomía del estudiantado para la resolución de problemas.

El escenario cambia y, con ello, las expectativas y competencias de los y las docentes quedan en desventaja, las sujetas de investigación se adaptan a los desafíos que conlleva la educación a distancia, independiente de las incertidumbres sobre el aprendizaje: la adquisición y comprensión de saberes, conocimientos y habilidades relevantes para continuar con la trayectoria escolar y con ello, la importancia de instalar prácticas pedagógicas que se relacionen a los intereses y capacidades de los y las estudiantes en una rígida priorización curricular que pone en el foco de atención algunas asignaturas sobre otras, independiente de la relevancia de construir un currículum consensuado con el cuerpo docente y la necesidad de flexibilizarlo para lograr las metas de aprendizaje deseadas (Fernández, 2014).

Asimismo, la convivencia escolar se tensiona con una nueva manera de comunicación, el diálogo como fuente principal de construcción de aprendizajes adquiere nuevos significados y la relación entre las docentes y sus estudiantes es un factor clave en los procesos de transferencia (Tschannen-Moran y Hoy, 1998) y construcción de aprendizajes e incide en la participación colaborativa y motivación entre todos/as quienes componen el escenario educativo. En la realidad, se evidencia una escuálida participación escolar y, por ende, la colaboración que se espera en la comunidad educativa se fractura y propone un método de acción para actuar: se vislumbra un incipiente protocolo de normas y comportamientos en las clases en línea, apelando a la voluntad de los y las estudiantes para prender cámaras, interactuar en la clase, ya sea por chat o micrófono.

El panorama educacional se vuelve complejo y, tanto la motivación escolar como el bienestar de los y las estudiantes, depende de las capacidades cognitivas y socioemocionales que desarrollan principalmente en el aula virtual. El clima de aprendizaje se esboza en la

participación de los y las estudiantes en la construcción de sus procesos de aprendizaje y las normas conductuales que posibilitan una adecuada y enriquecida convivencia escolar, históricamente caracterizada como autoritaria y unidireccional (Pascorra, 2016). La falta de contacto con profesores y pares debilitan el vínculo de los y las estudiantes con la escuela (Eyzaguirre, Lefoulon y Salvatierra, 2020) y las habilidades donde estos/as median sus estados afectivos regulando sus experiencias influye en el curso de las clases.

Tanto los elementos que influyen en la educación a distancia como una convivencia escolar efectiva influyen en las evaluaciones formativas, que se presenta como un desafío que dé cuenta de un proceso donde todos las y los participantes deben ser partícipes activos del aprendizaje. Es de esta manera que las y los profesores a través de variadas prácticas pedagógicas propician la colaboración, oportunidades, conocimientos, capacidades y habilidades para llegar a metas de aprendizaje que sean útiles para conseguir información sobre las y los estudiantes y, de esta forma, impulsar la autonomía y nuevos caminos hacia el conocimiento y la proyección de este (Álvarez, 1993). Sin embargo, la función primordial de las y los estudiantes y su compromiso por alcanzar las metas de aprendizaje es fundamental en el fortalecimiento de sus capacidades individuales y colectivas. En este sentido, lograr una evaluación centrada en el aprendizaje y desarrollar evaluaciones coherentes con la realidad del estudiantado es imprescindible. Es por ello, que la retroalimentación toma fuerza en las prácticas pedagógicas, específicamente, en las prácticas evaluativas que derivan hacia resultados cualitativos sobre el logro de objetivos y propósitos, que permiten alcanzar aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

Es así que la retroalimentación como proceso complejo y continuo para remediar errores (Púñez, 2015) por medio de comentarios cualitativos y comunicación efectiva, permite interactuar con el estudiantado y favorecer sus procesos de aprendizaje a través de prácticas focalizadas en sus aciertos y dificultades, así como también desarrollar estrategias en que los y las docentes comprometen la práctica pedagógica hacia la construcción colaborativa y reflexiva de aprendizajes, que requiere considerar la calidad de las interacciones entre los y las docentes y el estudiantado. Desde este panorama, es esencial capturar la relevancia de reconocer cómo se transmite la información (William, 2011) y como dicha información responde a todas y todos los estudiantes en el aula de clases, movilizand

los aprendizajes desde nivel incipiente a uno de referencia (Ramaprasad, 1983), otorgando igualdad de oportunidades hacia la construcción de aprendizajes.

Esta información permite ir adaptando las prácticas para conseguir este propósito, de manera que se observa tanto el foco de las retroalimentaciones analizadas desde su naturaleza (Hattie y Timperley, 2007) o centradas en el contenido (Tunstall y Gipps, 1996) como en la promoción de espacios que favorezcan la igualdad de oportunidades de aprendizajes para los y las niñas de la clase.

El tipo de retroalimentación más utilizado por las docentes de acuerdo a la tipología por niveles de Hattie y Timperley (2007) es la centrada en el proceso y cómo este se encarga de generar e implementar la tarea, las sujetas de investigación plantean que esta retroalimentación lograría conducir a las y los estudiantes entre un estado inicial y un estado final del aprendizaje que permitiría ir más allá de la recompensa de cumplir la tarea, sino que también posibilitará la metacognición en los y las estudiantes. El estudiantado con este tipo de retroalimentación va conociendo los resultados que obtiene de manera que conoce su propia evolución en el proceso de aprendizaje (Gozálbez, 1989). Asimismo, se observa en la realidad de las docentes la retroalimentación centrada en la tarea, que se focaliza en dificultades ante las tareas propuestas y sugerir correcciones, de esta manera, comprueban la ejecución de la tarea y el nivel de logro en las respuestas y/o productos de la asignatura.

Por otro lado, el tipo de retroalimentación más utilizada por las profesoras de acuerdo a la tipología de Tunstall y Gipps (1996) es la del tipo C, aquella que describe y especifica los logros que hay que mejorar. Las docentes expresan que para hacer posible este tipo de retroalimentación el trabajo en grupos permite una retroalimentación más completa, donde no solo se puede felicitar, sino que también se puede dar profundidad a las orientaciones para la mejora apuntando hacia las mejoras de los niveles de logro. El segundo tipo de retroalimentación más utilizado por las sujetas de estudio según la categoría antes mencionada es la de tipo B: aquella que aprueba y desaprueba. En este sentido, las docentes expresan que esta se relaciona a la aprobación o desaprobación verbal y no verbal en la medida que un/a estudiante hace bien o mal una actividad de aprendizaje centradas en reforzamientos negativos y positivos enjuiciadores que no ayudan en la mejora de la tarea (Zepeda, 2019).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, las prácticas de retroalimentación inciden en el aprendizaje significativo de los y las estudiantes en los procesos educativos comprometidos, demostrado tanto en los resultados y niveles de logro alcanzados por estos en las distintas instancias evaluativas como en la practicidad que les asignan de acuerdo a sus realidades. La evaluación para el aprendizaje explora las capacidades del aprendizaje, orientándose en procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos, favoreciendo dicho aprendizaje en procesos continuos que desarrollan habilidades de reflexión orientados a la mejora de cada individuo/a y a la entrega de información relevante sobre estos procesos.

Ahora bien, lo observado en la realidad desde esta posición da cuenta de cómo y sobre qué se realizan prácticas pedagógicas de retroalimentación en el aula de clases. Sin embargo, son limitadas de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje desde una perspectiva de género. De esta manera, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo se vela por la retroalimentación con perspectiva de género en el aula?, ¿existen diferencias sobre las oportunidades y proyecciones de los aprendizajes según el género de los y las estudiantes?, ¿los errores detectados en el proceso de aprendizajes se diferencian según género?

Cabe mencionar que la perspectiva de género en la educación se relaciona a una amplia gama de prácticas pedagógicas que pretenden evitar las desigualdades y prejuicios sobre las capacidades, roles y oportunidades para adquirir y desarrollar el conocimiento, de manera que se reflexione en términos positivos y constructivos sobre la igualdad (Rebollo, 2013) y las posibilidades de todas y todos los estudiantes para desarrollarse en las distintas áreas de conocimiento.

Los sesgos de género desde la utilización del lenguaje androcentrista como herramienta principal de comunicación hasta la manera de invisibilización de las prácticas discriminadoras y sexistas al interior de la comunidad escolar toman sentido en la experiencia escolar de docentes y estudiantes. De esta manera, se evidencia que la retroalimentación con perspectiva de género tiene en el discurso de las sujetas de investigación tópicos importantes de mencionar, tales como, las experiencias significativas, ya que promueve la reflexión en torno a la igualdad y favorece el proceso de formación de futuras ciudadanas y ciudadanos respetando las características individuales independiente del género, evitando los prejuicios y fomentando la transformación de los espacios escolares para proyectarlos en la sociedad.

Las prácticas pedagógicas de las docentes, dan cuenta de las diferencias que se traducen en igualdad y, en función de estas, desarrollan instancias incipientes de reflexión y/o crítica hacia los cánones femeninos o masculinos (Azúa y Farías, 2017) y su proyección en los aprendizajes de los y las estudiantes de forma tal que se intentan modificar en el discurso y en la práctica de las sujetas de investigación: la importancia de velar por una retroalimentación constante y oportuna que otorgue oportunidades a todos y todas las estudiantes, intencionando prácticas y posibilidades de conocimiento relacionados a los aciertos y errores del proceso de aprendizaje, que si bien, se instalan desde la homogenización de la clase, apuntan a desplegar estrategias que motiven y sean posibilitadoras de conocimiento en todas y todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, G., & Ruiz, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 121-141.
- Alcaraz-Moreno, N., Noreña, A., Rebolledo-Malpica, D., & Rojas, J. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 263-274.
- Álvarez, J. (1993). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid : Morata.
- Anastas, J. (2005). *Observation* (Vol. 7). (E. R. Unrau, Ed.) New York: Oxford University Press.
- Anguita, R., & Torrego, E. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-26.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Chile: SUMMA.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. . *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 1-18.
- Azúa, X., & Farías, A. (2017). Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas. *Certificado de registro N° 283.074*.
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 50, 40-82.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. London: Penguin (Second edition 1992, Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann).
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., & Arab, M. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 21-43.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. España: Graó.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. México: Siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Bustelo, M. (2017). Evaluación con perspectiva de género: una. *Primavera*, 51-67.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 245-281.
- Campos, G. &. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 45-60.

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para la evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 149-170.
- Carless. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 219-233.
- Casanova, M. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castro, C., & Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Santiago: IACC.
- Castro, F., Godoy, N., & González, S. (2010). *Evaluación para el aprendizaje: procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación*. Santiago: Fondo Editorial UMCE.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la COVID-19*.
- Chaves, J. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional Investigación Ciencias Sociales*, 141-150.
- Chile, F., & Mineduc. (2020). Encuesta Vinculando aprendizajes. Chile.
- Chile, G. d. (2020). *Plan sado a paso*. Obtenido de <https://www.gob.cl/coronavirus/pasoapaso/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Currículum Nacional. (s.f). *Currículum Nacional* . Obtenido de Currículum Nacional : <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-20858.html>
- Docentes, S. (2019). Documento de trabajo. *Modelo de Azúa y Farías. Taxonomía Perspectiva de Género*. Santiago.
- Educrea. (2020). *Educrea.cl*. Obtenido de <https://educrea.cl/videoconferencia-herramienta-para-la-educacion-no-presencial/#:~:text=La%20videoconferencia%20es%20uno%20de,que%20es%20%C3%BAtil%20en%20las>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 51-67. Obtenido de <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.

- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico: conceptos y metodología*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- García, L. (abril de 1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *“Es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de, 9.*
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la facultad de educación de Albaceta*, 1-18.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 1-8.
- Gil, J., & Padilla, M. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*(241), 467-486.
- Glatthorn, A. (2018). *Curriculum Leadership (Quinta Edición ed.)*. s.i: SAGE Publishing.
- Goldstein. (2006). Feedback and revision in second language writing: contextual, teacher and student variables. *Cambriadge University Press*, 185-205.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. . *Cuestiones Pedagógicas*, 227-246.
- González, M., Moreno, K., Soto, R. ..., & Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 165-174.
- Gosálbez, D. (1989). *Técnicas para el tratamiento psicopedagógico*. Madrid: Kapelusz.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Gutiérrez, Y. (2014). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. *Enunciación*, 109-117.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power feedback. *Review of Educational Research* n. 77, 81-112.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, Washington, DC, v. 7, n.1*, 81-112.
- Hymes, D. (1972). "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. *Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press*, 2-23.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Londres: Penguin Books.

- Jiménez, G. (2013). *Universidad de Palermo*. Obtenido de Facultad de Diseño y Comunicación "Escritos en la Facultad": https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=10670&id_libro=517
- Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Revista científica de comunicación y educación*, 78-82.
- Lovering, A., & Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación*, 8-19.
- Lozano, F., & Tamez, L. (2014). Retroalimentación efectiva para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 187-221.
- Macfarlane-Dick, D., & Nicol, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 199-218.
- Mamour, P. (2016). Didáctica de la comunicación oral en e/le Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria. *Ogigia*, 67-90.
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3-20.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S., & Domínguez, C. (1998). *Evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- Meza, J., & Miranda, G. (2017). La incertidumbre en el aprendizaje, la relación actividad-aprendizaje. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 91-103.
- Mineduc. (2011). *Ley 20536 sobre Violencia Escolar*. Santiago.
- Mineduc. (2011). *Ley N°20.536. Violencia Escolar*.
- Mineduc. (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Santiago: MINEDUC.
- Mineduc. (2017). *Evaluación formativa en el aula*. Santiago.
- Mineduc. (2018). *Comisión Por una Educación con Equidad de Género*. Santiago: MINEDUC.
- Mineduc. (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación: MINEDUC.
- Mineduc. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago.
- Mineduc. (2020). *Aprendizaje socioemocional. Fundamentación del plan de trabajo*. Santiago.

- Mineduc. (2020). ¿Cómo educar a la distancia manteniendo la cercanía? Santiago.
- Mineduc. (2020). Orientaciones al sistema escolar. Santiago.
- Mineduc. (2020). *Orientaciones en el contexto de COVID-19*. Chile: MINEDUC.
- Mineduc. (2020). *Orientaciones Priorización Curricular*. Chile: MINEDUC.
- Mineduc. (s.f). *Currículum Nacional*. Obtenido de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90146:Clima-de-convivencia-escolar>
- Mineduc. (s.f.). *Evaluar para el aprendizaje*. Santiago: MINEDUC.
- Molloy, E., & Boud, D. (2013). *Changing conceptions of feedback. Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Montero, I. &. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 505-510.
- Munsaca, R. (6 de julio de 2020). Brecha digital y educación online: la pandemia no es igual para todos. *Universidad de Chile*.
- Ozonas, L., & Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. . *La Aljaba*, 198-203.
- Pérez, M., & Saker, A. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC; Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 153-166.
- Powell, R., & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health*, 499-509.
- Psicoeduka. (29 de Marzo de 2021). Retorno a clases: Efectos emocionales y psicológicos en niñas/os. *Centro Neurocognitivo Infante Juvenil*.
- Púñez, M. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la ciencia*, 87-96.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 18(2), 4-13.
- Rebollo, M. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3-8.
- Reizabal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la

- competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-25.
- Rioseco, M. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, (págs. 251-262). España.
- Rojas, J. (s.f). *Técnica de observación para el diseño*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- S., R., A., M., B., & G., S. (2001). *Educar y orientar para la igualdad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 119-144.
- Salud, O. P. (2020). Glosario sobre brotes y epidemias, COVID-19. OMS.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(34), 217-233.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. España: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. (2014). *Currículum oculto y construcción de género*. España: Universidad de Málaga.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Gráo.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, n. 78, 153-189.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research Journal*, 153-189.
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de: vulnerabilidad/resiliencia: . *Revista Chilena Neuro-Psiquiat*, 201-209.
- Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. *Plumilla Educativa*, 108-115.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las Teorías del Currículum*. Bello Horizonte : Auténtica.
- Tschannen-Moran, & Hoy. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 334-352.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, n.22, 389-404.
- UNESCO. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*.
- Unidad de Currículum y Evaluación, M. (2019). *Orientaciones para la implementación del del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar* . Santiago: MINEDUC.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, 49, 46-61.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal, assessing and grading in the differentiated classroom*. Portland, Maine: Sthenhouse.
- Zepeda, S. (2019). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Föster, *El poder de la evaluación en el aula* (págs. 123-146). Santiago: Colección Educación UC.