



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA MAGISTER EN EDUCACIÓN

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA, SOBRE LA
RETROALIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ESTUDIANTE, EN
EL CONTEXTO DE PANDEMIA, EN EL COLEGIO SAN VIATOR DE MACUL.

Tesis para optar al Grado Académico de Magister en Educación con
mención en Evaluación Educacional

AUTOR: ROCÍO DE LOS ÁNGELES PAVEZ CÉSPEDES.

PROFESOR GUÍA: DR. ANDRÉS MARIÓ CASANOVA.

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2023

2023, Rocío Pavez Céspedes

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 autor.

Agradecimientos

En esta oportunidad, quiero agradecer a todas las personas que formaron parte de este proceso de investigación y creación. En primera instancia a mi familia, pareja, amigas y amigos, por su apoyo incondicional y contención emocional.

También quisiera agradecer a mi profesor guía Andrés Marió, por su paciencia, dedicación y tiempo para lograr terminar este proceso. A mi amiga y compañera Daniela Bravo, por su apoyo, disposición y cariño.

Por último, quisiera agradecer a todos los docentes que formaron parte de esta investigación, así como a la institución que permitió desarrollar este trabajo y me brindó todas las posibilidades para finalizarlo.

Contenido

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
1.1 Presentación del problema	11
1.2 Delimitación del problema	15
1.3 Justificación	17
1.4 Pregunta de investigación	20
1.5 Objetivos.....	20
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	21
2.1 Contexto de pandemia	21
2.2 Pandemia y efectos en la educación.....	22
2.3 Evaluación para el aprendizaje	23
2.3.1 Evaluación formativa y Decreto 67/2018.....	27
2.4 Percepción.....	32
2.5 Retroalimentación	34
2.5.1 Tipos de retroalimentación:	36
2.5.2 Procesos de retroalimentación: Planificación	38
2.5.3 Procesos de retroalimentación: Temporalidad.....	39
2.5.4 Procesos de retroalimentación: Interacción	40
2.5.5 Efectos de la retroalimentación.....	41
2.5.6 Estrategias de retroalimentación	42
2.5.7 Uso del error	44

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	47
3.1 Paradigma	47
3.2 Tipo de investigación	47
3.3 Nivel de profundidad o enfoque	48
3.4 Diseño de investigación.....	49
3.5 Contexto.....	50
3.6 Sujeto de investigación.....	51
3.7 Instrumento de investigación	52
3.8 Análisis	54
3.9 Criterio de rigurosidad.....	59
3.10 Aspectos éticos.....	61
3.11 Procedimientos.....	62
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO.....	64
4.1 Análisis descriptivo	64
4.1.1 Primera categoría: Retroalimentación	64
Subcategoría: Percepción de la retroalimentación.....	64
Subcategoría: Finalidad de la retroalimentación	68
Subcategoría: Dificultades de la retroalimentación en pandemia	71
Subcategoría: Tipos de retroalimentación según Hattie y Timperley.....	74
Subcategoría: Tipos de retroalimentación según Tunstall y Gipps	80
Subcategoría: Panificación	85
Subcategoría: Temporalidad.....	89
Subcategoría: Interacción.....	92
4.1.2 Segunda categoría: Efectos de la retroalimentación	96

Subcategoría: Consecuencias	96
Subcategoría: Uso del error.....	98
Subcategoría: Desempeño del estudiante.....	102
Subcategoría: Estrategias	109
4.2 Análisis interpretativo	115
4.2.1 Análisis de la categoría de Retroalimentación.....	115
4.2.2 Análisis de la categoría Efectos de la retroalimentación.....	144
4.3 Análisis de la macro categoría.	157
CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES.....	161
5.1 Reflexiones finales	161
5.2 Proyecciones	165
5.3 Limitaciones.....	165
5.4 Discusión	165
BIBLIOGRAFÍA.....	169
Anexos	179
Anexo N°1: Entrevistas.....	180
Anexo 1.1: Entrevistado 1.....	180
Anexo 1.2: Entrevistado 2.....	188
Anexo 1.3: Entrevistado 3.....	195
Anexo 1.4: Entrevistado 4.....	204
Anexo 1.5: Entrevistado 5.....	211
Anexo 1.6: Entrevistado 6.....	218
Anexo N° 2: Consentimientos informados.....	231
Anexo N°3: Cartas de validación de instrumento.....	235

RESUMEN

La presente investigación busca develar percepciones de docentes de Educación Media, respecto a prácticas evaluativas de retroalimentación de aprendizajes en el contexto de pandemia. Para ello, se enmarca en el contexto sanitario y las consecuencias de este para el sistema educativo en Chile. El estudio es cualitativo, exploratorio- descriptivo, a partir del estudio de casos, empleando la entrevista semiestructurada para la recogida de datos.

Los principales temas abordados en el marco referencial, se vinculan con el contexto pandémico COVID-19, la evaluación para el aprendizaje y la retroalimentación, asociada a procedimientos y estrategias empleadas para su implementación. Entre los principales resultados obtenidos en este estudio, se manifiesta la relación entre las percepciones y las prácticas de retroalimentación de los docentes, en donde se valoran positivamente, señalando la importancia de estas instancias para el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, se menciona la dificultad de su desarrollo de calidad, debido a la escasez de tiempo, la cantidad de estudiantes por sala y el desconocimiento de metodologías o estrategias para su implementación efectiva.

Palabras clave: percepciones, retroalimentación, estrategias de retroalimentación, contexto de pandemia.

ABSTRACT

This research seeks to reveal perceptions of Secondary Education teachers, regarding evaluation practices of learning feedback in the context of a pandemic. For this, it is framed in the health context and its consequences for the educational system in Chile. The study is qualitative, exploratory-descriptive, from the case study, using the semi-structured interview for data collection.

The main topics addressed in the referential framework are linked to the COVID-19 pandemic context, evaluation for learning and feedback, associated with procedures and strategies used for its implementation. Among the main results obtained in this study, the relationship between teachers' perceptions and feedback practices is manifested, where they are valued positively, pointing out the importance of these instances for student learning. However, the difficulty of its quality development is mentioned, due to the lack of time, the number of students per room and the knowledge of methodologies or strategies for its effective implementation.

Keywords: perceptions, feedback, feedback strategies, pandemic context.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos a los que la sociedad y la educación chilena se han enfrentado, durante estos últimos años, son diversos y transformadores, el primero de ellos, asociado a la situación social en el 2019, a partir del estallido social y los movimientos estudiantiles, mientras que el segundo, se relaciona con la llegada del COVID-19 y la pandemia en Chile. Este último, motivó un cambio sustancial en la educación y en las formas de concebir los espacios y contextos en los que se desarrollaba, tradicionalmente, la enseñanza- aprendizaje.

La situación sanitaria, obligó a cerrar las escuelas y adoptar modalidades de aprendizaje a distancia, empleando recursos, principalmente tecnológicos, para prever de educación a los cientos de estudiantes que dejaron de tener clases presenciales. A esto se suma, la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar, el entra en vigencia en marzo del 2020. El cual, cambia el enfoque de la evaluación y da relevancia a la evaluación formativa y la retroalimentación como elementos intrínsecos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incertidumbre de la pandemia y las modificaciones a la evaluación propuestas por el Decreto, generan que la educación a distancia sea un medio para mantener el contacto con las familias y continuar con el aprendizaje de los estudiantes, enfocado principalmente, en la evaluación formativa y la retroalimentación.

Es aquí donde nace la necesidad de develar las percepciones de los docentes respecto a las prácticas de retroalimentación en el contexto de pandemia, entendiendo que estas tienen directa relación con las acciones que desarrollan los y las docentes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo de estudio develar las percepciones de los docentes de Enseñanza Media, respecto a las prácticas de retroalimentación en el contexto de pandemia. De manera particular, se busca identificar los tipos de retroalimentación que desarrollan los docentes para el logro de los aprendizajes del estudiantado, describir los procesos de retroalimentación por parte de los docentes para el logro de los aprendizajes en el estudiantado y, por último, analizar los efectos de la retroalimentación en el aprendizaje del estudiantado.

En el Marco Metodológico, se establecen las características de la presente investigación, la cual se enmarca dentro de un paradigma cualitativo con la finalidad de poder

dar la importancia al contexto en el que se desarrolla el estudio, así como la realidad vivida por los involucrados y sus percepciones frente a los diversos fenómenos vivenciados. El tipo de investigación que se desarrolla es fenomenológico, ya que se interesa por la descripción de las vivencias de los sujetos ante determinados fenómenos.

El diseño empleado para la realización de esta investigación, corresponde a un estudio de casos, debido a las particularidades y complejidades de un caso singular, puesto a que es un tema no investigado en los entrevistados. El instrumento de recogida de información empleado, es la entrevista semiestructurada, a seis docentes de Educación Media de un colegio particular subvencionado. La entrevista semiestructurada, permite dar profundidad y enfatizar en aquellas temáticas que van surgiendo durante la entrevista, permitiendo flexibilidad para incorporar preguntas adicionales a las ya establecidas, con la finalidad de obtener más información respecto a lo expresado por los y las docentes.

Para analizar e interpretar la información producida, se desarrolla un análisis de contenido, el cual contempla dos partes. La primera, el análisis descriptivo, en donde se levantan categorías y subcategorías de análisis a partir de lo expresado por los entrevistados. Las categorías que surgieron en esta investigación corresponden a Retroalimentación y Efectos de la Retroalimentación. Asimismo, las subcategorías son Percepción de la retroalimentación, Finalidad de la retroalimentación, Dificultades de la retroalimentación en pandemia, Tipos de retroalimentación, Planificación, Temporalidad, Interacción, Consecuencias, Estrategias, Uso del error y Desempeño del estudiante.

En la segunda etapa del análisis de contenido, se desarrolla un análisis interpretativo, que buscaba establecer el significado a través de la triangulación de la información expuesta por los entrevistados, el Marco Referencial y las Normativas vigentes en Chile.

Finalmente, se presentan las reflexiones finales donde se responde a la pregunta de investigación y los hallazgos obtenidos a partir del objetivo general y los objetivos específicos. Además, se establecen limitaciones, proyecciones de la temática de investigación y, por último, la discusión, donde se desarrollan reflexiones personales respecto a lo investigado.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Presentación del problema

Con la llegada del Coronavirus (COVID-19) a Chile, en el 2020, ocurren un sinnúmero de cambios a nivel económico, político, social, cultural y geográfico, que generaron cambios sustanciales en la forma de concebir la realidad y de vivir bajo este nuevo contexto pandémico. La educación no estuvo exenta de transformaciones, el sistema educativo, tuvo que enfrentarse a este nuevo escenario sanitario, que obligó a cerrar los centros educativos, generar marcos de acción pedagógica que permitieran entregar objetivos imprescindibles para la formación de estudiante e interrumpir las clases presenciales y comenzar una nueva modalidad de trabajo, la online.

Frente a las exigencias de este nuevo escenario, el Ministerio de Educación, impulsa desde la Unidad de Currículum y Evaluación, una Priorización Curricular que contempla objetivos imprescindibles de las distintas asignaturas, que propenden a garantizar el derecho a la educación consignado en la ley General de la Educación N°20.370.

La Priorización curricular, se establece como un marco de actuación pedagógica, que busca enfrentar y minimizar las consecuencias que pueda generar la no presencialidad en el sistema educativo, así como el aumento de la brecha y desigualdad en la educación (MINEDUC, 2020). Este marco de actuación pedagógica, contempla un número reducido de aprendizajes esenciales, basados en lo dispuesto en la Ley General de la Educación, en los artículos #28, 29 y 30, en donde se presentan los aprendizajes esenciales para el desarrollo integral del estudiantado. Asimismo, el Decreto 83/2015, que aborda la adecuación de la enseñanza para la inclusividad, se declara como un principio de su elaboración, por el cual deciden homologar el lenguaje y destacar los aprendizajes imprescindibles (MINEDUC, 2020).

Junto con la Priorización curricular, se pone en marcha el decreto 67/2018, el cual tiene como propósito principal la flexibilización de la evaluación, en relación a la cantidad de evaluación por asignatura, y de los procesos que esta conlleva. Potenciando la evaluación

formativa durante el proceso de aprendizaje y dando la posibilidad de asignar porcentajes a la evaluación sumativa, a partir de argumentos pedagógicos.

Por otro lado, en este nuevo escenario, los centros educativos debieron enfrentarse al nuevo concepto de evaluación, el cual se plantea en el Decreto 67/2018, como:

“conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover su progreso y retroalimentar los procesos de enseñanza”. (p.3)

Desde lo anteriormente señalado, podemos desprender que la finalidad de la evaluación es la obtención de información sobre el aprendizaje del estudiantado, para posteriormente tomar decisiones que permitan generar retroalimentaciones de los procesos de enseñanza y promover el progreso de los aprendizajes. En este sentido, el decreto considera la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza del aprendizaje, valorando su uso formativo como sumativo, cambiando la concepción anterior de la evaluación del aprendizaje. Ante esta perspectiva, los docentes se ven enfrentados a la disyuntiva entre las pruebas estandarizadas, las que van en la línea de la medición y control de los aprendizajes impuestos por el sistema educativo y, por el otro, en el énfasis de evaluaciones formativas para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a lo anterior, la educación a distancia provocada por la pandemia, evidenció distintas problemáticas didácticas como evaluativas, ya sea en la construcción e implementación de estrategias pedagógicas como en la construcción y aplicación de instrumentos de evaluación, puesto que, sin el acompañamiento ni apoyo presencial de los docentes se dificultó el aprendizaje de los educandos, más aún, cuando estos, por distintos motivos, no podían participar de clases remotas o del material disponible en las distintas plataformas online.

De esta manera, los cuestionamientos más recurrentes durante este período fueron: ¿Cómo saber si el estudiante estaba aprendiendo? ¿Cómo poder identificar los errores que estaban cometiendo en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación online? ¿Cómo apoyar la salud mental en las distintas evaluaciones de los estudiantes? Estas y otras preguntas surgieron dentro de este contexto, el

cual también permitió relevar la importancia del proceso de retroalimentación, situando principalmente al estudiante en el centro y como protagonista de su propio proceso, y a su vez, como un potenciador de la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje, supervisión de sus propios procesos e incluso, como una guía para los familiares que ayudaron durante este proceso.

La retroalimentación entonces, debe ser entendida como un elemento relevante y fundamental dentro de la práctica educativa, que debe transformar el error en una oportunidad de mejora, a través de un diálogo permanente y constante. Sin embargo, este proceso que se hace de forma constante, se vio radicalmente interrumpido por el contexto de pandemia, donde alguno de los estudiantes, no podían tener acceso a la retroalimentación de sus procesos de aprendizaje por distintos motivos, motivación, conectividad, precariedad de la conexión, falta de herramientas tecnológicas, estrategias didácticas empleadas, visión pedagógica de docentes y establecimientos y, por supuesto, el rol e identidad del profesorado.

Ante esta situación, el UCE-MINEDUC, publica un documento llamado “Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial” (2020), que entrega sugerencias para la implementación de la evaluación y la retroalimentación en el contexto de suspensión de clases y de presencialidad. Sin embargo, este documento pareciera ser un texto descriptivo de una realidad ajena a la que realmente se vive, la cual tampoco garantiza los recursos que en ella se sugieren para el desarrollo de la labor docente ni plantea estrategias didácticas innovadoras que tuvieran relación con la forma de enseñar en esta modalidad y contexto.

Sumado a lo anterior, en marzo del 2020, se publican los resultados nacionales de la Evaluación de Desempeño Docente, que fue aplicada a los establecimientos municipales y servicios locales de educación (SLE). Los resultados de esta evaluación, muestran una importante debilidad del profesorado en el área de interés de investigación, ya que, en el portafolio entregado por los docentes, se señala que sólo 20% de los docentes se encuentra en un nivel destacado respecto a la retroalimentación de sus estudiantes y solo 12%, en la reflexión en torno al uso del error para el aprendizaje. Frente a esta situación, cabe preguntarse ¿Qué medidas está tomando el Gobierno y los centros educativos para hacerse cargo de esta situación? ¿Cuál es la razón por la que se presenta esta debilidad dentro del

profesorado? ¿Qué percepción tienen los docentes sobre este elemento del proceso evaluativo?

Por lo que cabe preguntarse ¿qué percepción tienen los docentes sobre la retroalimentación? ¿Qué incidencias tiene la sociedad en la construcción de la percepción docente sobre la retroalimentación?

La pregunta anteriormente planteada, representa una inquietud que permite abordar el concepto de percepción, entendiendo esta, desde lo planteado por Vargas (1994), quien señala que:

Las distintas sociedades crean sus propias evidencias y clasificaciones que ponen de manifiesto la manera como la percepción organiza, es decir, lo que selecciona, lo que codifica, la interpretación que le asigna, los valores que le atribuye, las categorías nominativas, etcétera, marcando los límites de las posibles variaciones de los cambios físicos del ambiente. Los miembros de la sociedad aprenden de forma implícita esos referentes y los transmiten a las siguientes generaciones, reproduciendo el orden cultural.

La percepción está matizada y restringida por las demarcaciones sociales que determinan rangos de sensaciones, sobre el margen de posibilidades físicocorporales; así, la habilidad perceptual real queda subjetivamente orientada hacia lo que socialmente está “permitido” percibir. (p.50).

La cita anterior, nos permite visualizar la percepción desde la influencia social, la organización y clasificación de la información a partir de la selección, codificación, interpretación, valoración, entre otras, lo que nos permite comprender que las percepciones están determinadas, de cierta forma, por demarcaciones sociales.

Lo anteriormente expuesto, permite fundamentar el interés de esta investigación, la cual pretende develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación los aprendizajes del estudiantado, tensionada, principalmente, por el nuevo escenario sanitario, que impactó directamente en la forma de enseñar y de retroalimentar los logros y procesos educativos, desde ahí nace la siguiente pregunta de investigación ¿Qué percepción tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los

aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator de Macul?

1.2 Delimitación del problema

La presente investigación se llevará a cabo, en un establecimiento educacional particular subvencionado, católico, de la comuna de Macul. El colegio San Viator de Macul, se fundó en el año 1989, con diez cursos de Primero a Quinto Básico. Posteriormente, en 1996, egresa la primera generación de Cuarto Medio, Científico - Humanista. Actualmente, el colegio atiende a una cantidad de 1166 estudiantes, de Educación Parvularia a Cuarto Medio.

El establecimiento se rige por un Proyecto Educativo Evangelizador creado por los Clérigos de San Viator, quienes han establecido una propuesta educativa para sus cinco establecimientos educativos en Chile. La Visión que se busca es la de “Ser una comunidad evangelizadora-educativa, de excelencia académica, que forma integralmente a hombres y mujeres que ejercen su vocación en la sociedad como mandato misionero, buscando la transformación hacia una sociedad más justa y fraterna y acorde al carisma viatoriano”. (Colegio San Viator Macul, 2019)

Asimismo, la Misión declarada en la página institucional señala que:

Responder a la necesidad educacional, mediante un proceso educativo-evangelizador de niños, niñas y jóvenes a través del anuncio de Jesucristo y su evangelio, privilegiando la experiencia comunitaria donde se viva, se profundice y se celebre la fe. Para ello entregamos una sólida formación católica y de excelencia académica fundada en el Ideario viatoriano, que propone a todos nuestros estudiantes el desarrollo pleno de sus propias capacidades. (Colegio San Viator Macul, 2019)

En el establecimiento educacional, durante el contexto de pandemia, la educación fue entregada a través de plataformas virtuales, que permitían subir material pedagógico y compartirlo con el estudiantado, posteriormente se comienzan a impartir clases de forma remota, hasta llegar a la modalidad mixta o híbrida, en la que una cierta cantidad de

estudiantes, regidos por un aforo, podían asistir a clases presenciales y otros, desde su hogar se conectaban remotamente.

Es de interés de esta investigación, trabajar con la percepción de los docentes de Educación Media sobre la retroalimentación de aprendizajes en el estudiantado, para ello se delimitarán los contenidos teóricos que se abordarán en este estudio.

Uno de los elementos más importantes y centrales de esta investigación, es la retroalimentación, la cual es considerada como uno de los procesos más significativos del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que, mediante esta se pueden realizar mejoras significativas al aprendizaje, en la medida en que se logre identificar la distancia existente entre el nivel actual de logro y al que se desea llegar, para posteriormente, entregar información útil para los educandos.

Tal como lo señalan Lozano y Tamez (2014), la retroalimentación es un proceso clave, que debe contribuir al enriquecimiento de los aprendizajes del estudiantado, ya que, en ella, se debe entregar información que le ayude a cumplir con sus objetivos o metas de aprendizaje.

Asimismo, para que la retroalimentación genere una mejora en el aprendizaje, se debe realizar un seguimiento de la información entregada e identificar su influencia en el estudiante (Sadler, 1989, como se citó en Zepeda, 2017).

Lo planteado anteriormente, define los límites de lo que se comprenderá por retroalimentación de aprendizajes. Sin embargo, es preciso abordar las categorías de investigación que se desarrollarán en este estudio, como la finalidad de la retroalimentación, los procesos que conlleva y, por último, los efectos que esta puede generar en el aprendizaje del estudiantado.

Los tipos de retroalimentación, tienen directa relación con el elemento en el que se centra la información entregada por el docente a sus estudiantes y las formas que adquiere la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes. Para ello, esta investigación se basará en un estudio realizado por Hattie y Timperley (2007), quienes definen cuatro niveles dentro de la retroalimentación efectiva. El primer nivel, se asocia a la retroalimentación centrada en la tarea. El segundo nivel, se asocia a la retroalimentación centrada en el procesamiento de la tarea. El tercer nivel, habla de una retroalimentación centrada en la autorregulación del

estudiante. Por último, el cuarto nivel, se asocia a los comentarios que el educador le entrega al educando en relación a su persona.

Para efectos de esta investigación, no se trabajará con el concepto de niveles, pero serán la base para las adaptaciones que se realizarán, puesto que serán abordados como tipos de retroalimentación. Estos serán entendidos como las formas o modelos que adopta la información entregada por los docentes, luego de ser aplicada la actividad de evaluación y recepcionada la información proveniente de ella.

La siguiente categoría que se abordará durante esta investigación, tiene relación con los procesos desarrollados por los docentes para el logro de los aprendizajes en el estudiantado, a través de la retroalimentación. Esta categoría se consideran cuatro elementos que constituye lo que llamaremos como proceso, estos son: planificación, formas en las que se retroalimenta, temporalidad e interacción que se genera entre estudiante y docente.

La última categoría de interés en esta investigación, corresponde a los efectos que puede generar la retroalimentación en el aprendizaje del estudiantado, tomando en consideración el uso del error y las estrategias empleadas por los docentes. Campos y Pérez (2015), a partir de un estudio del efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de Enseñanza Básica, pudieron concluir que el error y la forma en que sea utilizado, puede generar afectos positivos y negativos en los estudiantes, asimismo las estrategias empleadas para la entrega de esta.

Finalmente, cabe señalar que los efectos que puede generar la retroalimentación, pueden ser positivos o negativos, y asociados a distintas áreas, como la cognitiva, emocional y/o actitudinal.

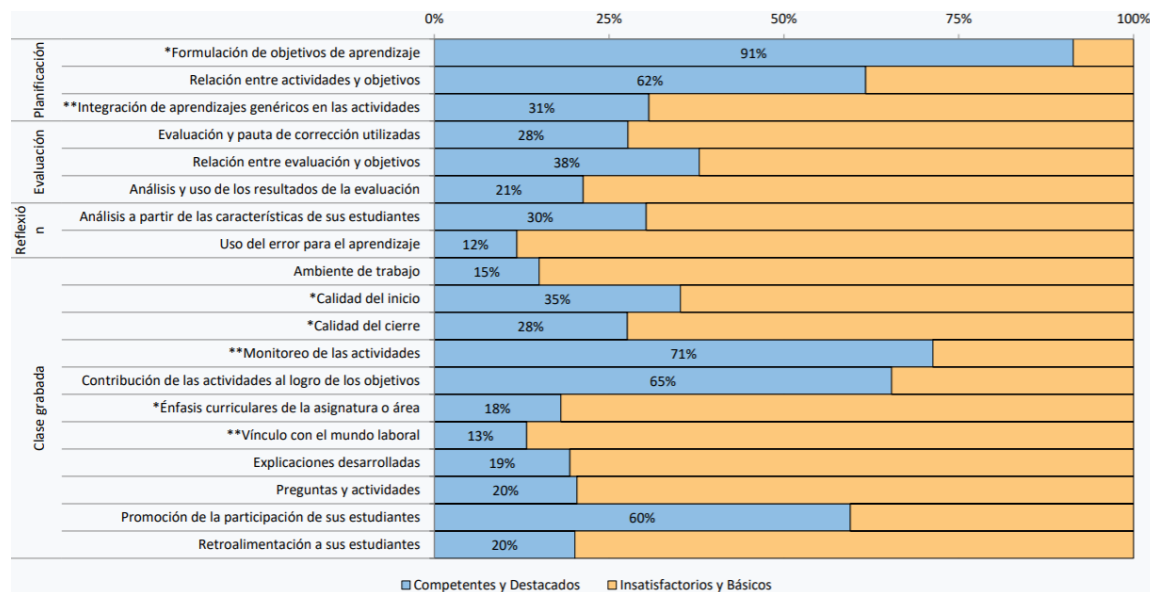
1.3 Justificación

En el 2022, la Agencia de la Calidad desarrolla un curso de perfeccionamiento docente, llamado Conexión docente – promoviendo la retroalimentación dentro del aula, en este, se modelaban estrategias de retroalimentación y se presentaban una serie de documentos que procuraban la promoción de la misma. Además, se informa que, en la Pauta de Observación de clases, aplicada entre el 2017 y 2019, había una reincidencia de los

indicadores más descendidos. Algo similar ocurre en la Evaluación docente 2019, donde se reitera una dimensión de desempeño con mayor porcentaje de nivel insatisfactorio, esta correspondiente a la dimensión de retroalimentación a sus estudiantes. (Véase en la siguiente figura).

Figura 1:

Resultados por aspecto evaluado en portafolio docente. Módulo 1 y 2.



Nota: en el gráfico se presenta la categorización de los aspectos evaluados en el portafolio docente, módulo 1 y 2. Señalado en azul los competentes y destacados y en naranja los insatisfactorios y básicos. Tomado del *Ministerio de la Educación (2021)*.

Por lo anteriormente expuesto, nace el interés por el desarrollo de esta investigación, ya que, a nivel personal, se identifica una debilidad en esta área, que, a partir de los resultados expuestos por el Ministerio de Educación, es una debilidad que se comparte entre el profesorado.

Por esta razón, la presente investigación se justifica, en la medida que permite recopilar percepciones de docentes sobre la retroalimentación de los aprendizajes, en el contexto de pandemia, las cuales considero fundamental para poder mantener o reorientarlas en función del beneficio del estudiantado y de la educación chilena.

Luz Vargas (1994), en su estudio sobre el concepto de la percepción, concluye lo siguiente:

“El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica de entre varias posibles, que se aprende desde la infancia y que depende de la construcción colectiva y del plano de significación en que se obtiene la experiencia y de donde ésta llega a cobrar sentido.

De acuerdo con los referentes del acervo cultural lo percibido es identificado y seleccionado, sea novedoso o no, adecuándose a los referentes que dan sentido a la vivencia, haciéndola comprensible de forma que permita la adaptación y el manejo del entorno”. (p.49)

Tal como se menciona en la cita anterior, la percepción se asocia con el reconocimiento de las experiencias cotidianas, las cuales se conectan con experiencias anteriores y se comparan con las nuevas, lo que permite una adaptación y manejo del entorno, a partir de la conexión con lo que ya se conoce. Es por esto, que develar las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación del aprendizaje, resulta útil para este centro educativo, en la medida en que se pueda fortalecer esta habilidad pedagógica en el profesorado, generando cambios sustanciales en las prácticas y, por lo tanto, en el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que “La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro”.(Ávila, 2009: 5)

Por último, el interés de situar la presente investigación en este colegio, reside principalmente en que es el lugar donde me desempeño como docente y, que, durante el contexto de pandemia, se buscó potenciar los procesos de retroalimentación, ya que se

consideran como elementos fundamentales para generar mayor autonomía en los estudiantes y potenciar sus aprendizajes. Por lo que esta tesis, podría contribuir a mejorar las prácticas educativas en el aula, una vez que se comprenda la base de su actuar.

1.4 Pregunta de investigación

¿Qué percepción tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator de Macul?

1.5 Objetivos

El objetivo general planteado para esta investigación es:

1. Develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.

Para el logro del objetivo general, se establecen tres objetivos específicos, estos son:

1. Identificar los tipos de retroalimentación que desarrollan los docentes para el logro de los aprendizajes del estudiantado.
2. Describir los procesos de retroalimentación por parte de los docentes para el logro de los aprendizajes en el estudiantado.
3. Analizar los efectos de la retroalimentación en el aprendizaje del estudiantado.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Contexto de pandemia

El 15 de marzo del 2022, Sebastián Piñera, presidente del gobierno de turno en Chile, anuncia la suspensión de clases presenciales en todos los niveles y establecimientos educacionales durante dos semanas, esto con la finalidad de prevenir la propagación y contagio de Coronavirus o COVID-19 en el país.

Esta medida adoptada por el gobierno, prontamente debió ser extendida ante el aumento de casos y la situación crítica por la cual atravesaba el país, lo que llevó al Ministerio de Educación a adelantar las vacaciones de invierno desde el 13 de abril hasta el 24 de abril.

Posterior a esta medida excepcional, se impulsó desde el Ministerio de Educación, diferentes orientaciones a los establecimientos para garantizar los aprendizajes de los estudiantes y, de esta forma, poder enfrentar la no presencialidad que trajo la pandemia. El plan de aprendizaje remoto, fue una de las primeras modalidades empleadas por los distintos establecimientos, en la cual se hacía llegar el material elaborado por los docentes o sugerido por el Ministerio de Educación, a partir de diversas plataformas disponibles.

La apertura gradual de las escuelas, fue la segunda indicación entregada desde el Ministerio de Educación, en la cual se daban orientaciones a los establecimientos que se encontraban en el Paso 3 o 4 (según el Plan Paso a Paso, impulsado por el Ministerio de Salud), para abrir gradualmente las escuelas con la garantía que estas cumplieran una serie de medidas para su buen funcionamiento y disminución de contagios. Con un aforo limitado, los estudiantes podían asistir por grupos y de forma voluntaria, por lo que algunos continúan con la modalidad remota y otros con la híbrida.

Sin duda, la llegada de la Pandemia a nuestro país, tiene un impacto inconmensurable en la educación y en la calidad de vida de los estudiantes, las distintas modalidades que intentaron sobrellevar esta situación no alcanzan a aminorar los efectos de esta.

2.2 Pandemia y efectos en la educación

La llegada de la pandemia a nuestro país, ha traído diversas consecuencias en los diferentes ámbitos de la sociedad, pero sin lugar a duda, la educación ha sido una de las más afectadas por esta. El cambio de modalidad de clases, el aumento de enfermedades mentales, deserción escolar, olvido de hábitos de estudio, problemas emocionales y psicológicos dentro de los hogares y familia, son algunos de los efectos que se pueden mencionar.

Asimismo, lo señalaba UNESCO (2020), y el Ministerio de Educación en las Orientaciones para establecimientos en Paso 3 y 4 (2020), afirma:

Entre las preocupaciones centrales para promover la equidad educativa en este contexto se encuentran algunas evidencias del impacto de la interrupción prolongada de los estudios, que provoca no solo una suspensión del tiempo de aprendizaje, sino que también otras problemáticas que afectan especialmente a los estudiantes de contextos más vulnerables:

- Pérdida de conocimiento y habilidades adquiridas.
- Tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar.
- Dificultades de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa.
- Acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital.
- Insuficiencias en materia de cuidado de los niños, por desempeño laboral de las familias. (p. 4)

El encierro y el cierre de las escuelas revelaron múltiples consecuencias negativas que se vivieron en este proceso, tanto docentes como estudiantes se vieron enfrentados a nuevos desafíos para lograr aprendizajes, por un lado, el aumento de la carga laboral, la adaptación para emplear nuevas herramientas tecnológicas y la exposición constante a pantallas y, por el otro, la motivación, concentración, exposición, acceso a plataformas, entre otros.

Asimismo, un elemento que no puede quedar fuera de este análisis es la evaluación y sus implicancias para quienes participan de este proceso, puesto que, ante este nuevo

contexto, se incorporaron nuevas dificultades que vinieron a complejizar el proceso de evaluación. Educación 2020 (2020), afirmaba que:

- la emocionalidad está influyendo más que nunca en los procesos educativos, dado el confinamiento, la incertidumbre y el cambio de escenario;
- se amplifica la desigualdad: existe mucha disparidad entre los hogares y contextos familiares de cada estudiante;
- es más difícil gestionar la diversidad a distancia, es decir, definir e implementar los apoyos pedagógicos que requiere cada estudiante.

Considerando estos factores, es altamente probable que haya estudiantes que no puedan realizar las actividades propuestas, o que las realicen en condiciones adversas, lo que no necesariamente refleja su desempeño, sino su contexto actual. (p. 4)

Tal como señala la cita anterior, el contexto del estudiante en relación al acceso, circunstancias personales y ambiente familiar, tuvieron un gran impacto en la educación y por supuesto en la evaluación durante la pandemia. Las evidencias de aprendizaje, se volvieron fundamentales para percibir el aprendizaje de los estudiantes y generar retroalimentaciones oportunas y consecuentes a partir de lo obtenido.

2.3 Evaluación para el aprendizaje

Al referirnos al concepto de evaluación, debemos considerar la infinidad de significados que puede asumir este término, dependiendo de la perspectiva y del contexto en el que se sitúa. Santos Guerra (2003), señala que el concepto de evaluación es un término polisémico, que está ligado y condicionado por diversos factores, como prescripciones legales, supervisiones institucionales, presiones sociales y condiciones organizativas.

La evaluación adapta distintos propósitos u objetivos, dependiendo de las concepciones predominantes y del centro educativo en el que se desarrolle, condicionando, a su vez, los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evaluación para el aprendizaje pretende establecer un tipo de concepción centrada en los procesos, que “busca desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente del individuo” (Moreno, 2016, pág.50).

Asimismo, Ruz (2018), siguiendo lo propuesto por Grundy (1998), menciona que la práctica evaluativa está permeada por los intereses constitutivos del saber o formas de acercarse al conocimiento, fundamentando los tres intereses en las ciencias sociales. El primero de ellos, técnico, se asocia a la ciencia empírico analítica, en donde el proceso educativo se basa en medir y monitorear el logro de los objetivos. El segundo, práctico, se vincula con la ciencia histórico-hermenéutica, siendo la premisa educativa la comprensión del proceso por parte del estudiantado, para que este comprenda dónde está y qué debe hacer para continuar. El tercer interés, emancipador, se relaciona con la ciencia crítica, en donde los procesos educativos y evaluativos se centran en que el sujeto sea autónomo, potencie al máximo sus capacidades y se dé cuenta de su posición en el mundo.

Siguiendo lo anterior, los procesos educativos están ligados a un tipo de interés que, a su vez, determinan los procesos evaluativos: finalidad, procedimientos, uso de resultados, toma de decisiones y emisión de juicios. Ante esto, Ruz (2018), enfatiza la importancia de la evaluación formativa, planteando que:

En la evaluación formativa, entonces, es clave la toma de decisiones que resulta de la emisión de juicios en pro del mejoramiento de lo más relevante, el proceso educativo, transformándose en una poderosa estrategia para descubrir lo que los estudiantes comprenden y no comprenden. (p.23)

Así pues, se reconoce el potencial de la evaluación formativa como promotora de aprendizajes, puesto que permite tomar decisiones y emitir juicios para el mejoramiento de estos. Por consiguiente, la evaluación formativa busca evaluar para promover los aprendizajes y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se debe entender la evaluación para el aprendizaje como un proceso continuo, que puede ser desarrollado en distintos momentos del proceso y que permite evidenciar aprendizajes que, sin esta, podrían permanecer ocultos o inadvertidos. Desde el Ministerio (2006), se define esta como:

Evaluación Para el Aprendizaje se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los

alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. (p.10)

A partir de lo anterior, se entiende la evaluación como un proceso de monitoreo en el que se establecen juicios respecto al aprendizaje, tomando como evidencia el resultado de sus trabajos, actuaciones e interacciones. La evaluación asume el rol de orientar, estimular y entregar herramientas para el avance de los aprendizajes. Asimismo, la evaluación para el aprendizaje se logra cuando el estudiante conoce anticipadamente los criterios, estándares y las metas a las que debe llegar.

Es importante comprender que, desde esta perspectiva, la evaluación va más allá de la medición, clasificación o acreditación, sino como un proceso que debe potenciar el aprendizaje del estudiantado, proporcionando información que docentes y estudiantes pueden emplear para la retroalimentación, contribuyendo a la modificación de sus aprendizajes o actividades de enseñanza (Moreno, 2016).

En otras palabras, señalaremos la evaluación para el aprendizaje como aquella que permite obtener información efectiva para el proceso de aprendizaje, la cual debe aplicarse de forma continua para el beneficio y la mejora de estos procesos. Desde el Ministerio de Educación (2006), se plantean “Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje”. El primero de ellos, hace alusión a la planificación de la evaluación, indicando que esta debe contemplar un proceso previo que dé oportunidades al estudiantado para mejorar su aprendizaje, conociendo metas de aprendizaje y criterios de evaluación.

El segundo principio, plantea el cómo aprenden los y las estudiantes, por lo tanto, el centro de atención debe estar en el proceso de aprendizaje y en el cómo aprenden y qué aprender.

El tercer precepto, tiene relación con la evaluación como centro de las actividades del aula, por lo que los procesos de evaluación que se desarrollan diariamente en el aula, deben generar diálogos, reflexiones y decisiones en torno a los aprendizajes.

El cuarto, plantea la evaluación como competencia docente, es decir, los educadores deben tener conocimiento de la evaluación y sus implicancias, por lo que debe ser considerada en su proceso de formación y en todo su desarrollo profesional.

El quinto principio, manifiesta el cuidado de la evaluación en relación al impacto emocional que esta puede generar, por lo que se torna fundamental el empleo del cuidadoso y positivo, centrado en el trabajo y no en la persona.

El sexto fundamento, hace alusión a la motivación del estudiante, señalando la importancia de la retroalimentación positiva y constructiva que promueva la motivación por el aprendizaje del estudiantado.

El séptimo principio, promueve el compromiso con las metas de aprendizaje y el conocimiento de los criterios con los que se evaluará, señalando que el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje se genera cuando se comprende lo que se espera de ellos y la forma en la que serán evaluados.

El octavo principio, tiene relación con la ayuda a los y las estudiantes a saber cómo mejorar, es decir, se promueve la entrega de orientaciones, guías e información que provea al estudiante de oportunidades para mejorar tu trabajo.

El noveno precepto, explicita que la evaluación debe desarrollar la capacidad del estudiantado para autoevaluarse, siendo críticos, reflexivos y autónomos para gestionar su propio aprendizaje.

El décimo y último principio, señala que la evaluación debe brindar oportunidades para mejorar los aprendizajes en todos los ámbitos del quehacer educativo, potenciando al máximo las capacidades de los y las estudiantes.

En resumen, los principios planteados para la comprensión de la evaluación para el aprendizaje, hace alusión a la importancia de generar un proceso cuidadoso y planificado que permita al estudiante generar espacios de reflexión y crítica en torno a su desempeño y proceso de aprendizaje. Asimismo, se considera fundamental el conocimiento del docente respecto a la evaluación y la transmisión de criterios y metas de aprendizaje que se espera del estudiante.

Por otro lado, Sánchez y Martínez (2020), plantean que la evaluación debe ser un motor para potenciar el aprendizaje, caracterizándola como constructiva y sensible, puesto que centra la enseñanza en el estudiante, aumentando la motivación de este y promoviendo la autorregulación. Asimismo, se menciona que esta promueve la comprensión de metas y

estándares que debe alcanzar el educando, entregando la ayuda necesaria para que este mejore sus aprendizajes y desarrolle habilidades profesionales durante el proceso, para ello se torna fundamental el desarrollo de una retroalimentación oportuna y de forma regular.

2.3.1 Evaluación formativa y Decreto 67/2018

La evaluación para el aprendizaje, permitió fortalecer y dar relevancia a la evaluación formativa, la cual entenderemos como aquella contraria a la evaluación sumativa, puesto que no pretende atribuir una calificación al logro del estudiantado, sino más bien, entregar oportunidades para mejorar el aprendizaje, entregando retroalimentaciones efectivas respecto al desempeño del educando.

Moreno (2016), señala respecto a la evaluación formativa:

El propósito de la evaluación formativa se asocia con una evaluación de carácter continuo, realizada mediante procedimientos informales, dependiendo más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de pruebas o instrumentos técnicos aplicados. (...) Ellas tienen un ciclo más corto, siendo implementadas semanalmente, día a día, e incluso minuto a minuto, y son de grano más fino con respecto a los objetivos específicos de aprendizaje (p.61 - 62)

A partir de lo expuesto por el autor, se comprende la evaluación formativa como aquella realizada mediante procedimientos informales, que se aplica continuamente y que tiene como propósito favorecer el proceso de aprendizaje, la estrategia de enseñanza, material didáctico, entre otros. Asimismo, se menciona que están asociadas a un ciclo más corto dentro del proceso, para entregar retroalimentaciones oportunas durante el mismo desarrollo del aprendizaje.

El empleo de la evaluación formativa, dependerá de las intenciones pedagógicas que se tengan respecto a los objetivos propuestos. Foster y Zepeda (2017), plantean que la evaluación formativa no puede concebirse como una contraposición a la evaluación sumativa, puesto que ambas forman parte del ciclo de aprendizaje, entendiendo este como un proceso permanente y estrechamente vinculado a la enseñanza.

Según la intencionalidad de la evaluación, se distinguen dos tipos de evaluación formativa, a partir de lo expuesto por Zepeda (2017), la primera de ellas asociada al conocimiento inicial o evaluación diagnóstica y la segunda, llamada evaluación continua, centrada en el proceso de aprendizaje y en el progreso de los y las estudiantes. Por lo tanto, se busca recoger, constante y sistemáticamente, evidencias del aprendizaje con el objetivo explícito de mejorarlo. Asimismo, la autora plantea elementos claves de la evaluación formativa, los cuales se presentan a continuación:

Tabla N° 1: Claves de la evaluación formativa.

Parte integral	La evaluación formativa debe considerarse como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe estar presente en todo el ciclo evaluativo.
Propósito	Mejorar y potenciar la mejora de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes. Para ello, debe estar centrada en información útil para el aprendizaje.
Potencial retroalimentador	La información que se entrega durante la retroalimentación, es útil y efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
Rol del estudiante	Potencia el rol activo del estudiantado, promoviendo la participación y el involucramiento con su propio proceso.
Ajuste de la enseñanza	La evaluación formativa orienta al docente a mejorar sus prácticas y la enseñanza, a partir de los resultados obtenidos durante el proceso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Zepeda (2017).

En síntesis, la evaluación formativa debe considerarse como parte del ciclo evaluativo, la cual entrega información respecto al estado de los aprendizajes de los y las estudiantes y, de esta manera, acortar la brecha entre el estado inicial y la meta que se busca lograr. Además, busca potenciar el rol del estudiante involucrándolo en su propio proceso y que asuman estrategias que le permitan progresar.

En Chile, a partir de la promulgación del Decreto 67/2018, se establecen definiciones y principios en torno a la evaluación en las escuelas, en las cuales la evaluación formativa, es considerada como parte integradora del proceso de aprendizaje y planificación, señalando el rol de monitoreo y acompañamiento del estudiantado y la reflexión del docente para la toma de decisiones. Asimismo, se le asigna un lugar preponderante a la retroalimentación de aprendizajes.

El Decreto 67/2018, en el Artículo 4, establece el uso de la evaluación como:

Artículo 4°. - El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación sumativa, tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos. (p.3)

La evaluación se considera como parte intrínseca de la enseñanza, por lo que debe estar presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se define que la evaluación formativa tendrá la finalidad de monitorear y acompañar el aprendizaje para que, tanto estudiantes como docentes, tomen acciones a partir de la información que esta entrega. Mientras que, la evaluación sumativa, se considera como certificadora de los aprendizajes logrados.

Asimismo, desde el Ministerio de Educación y las Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar (2019), se proponen los siguientes principios que sustentan el enfoque de la evaluación propuesta en el Decreto, los cuales tienen relación con:

Tabla N°2: Principios base del Decreto 67/2018

Lo que se evalúa	Lo que se evalúa debe estar en función del desempeño de los y las estudiantes, el qué y cómo se aprende lo definido por el Curriculum Nacional y elementos de la organización educativa.
Claridad	Se debe tener claridad, por parte de docentes y estudiantes, respecto a los criterios y metas de aprendizaje.
Retroalimentación	La retroalimentación se considera como parte fundamental del proceso, a partir de ella se entrega información sobre su aprendizaje y le permita progresar. Por otro lado, pretende generar reflexión por parte del docente respecto a su práctica.
Motivación	Se plantea que los procesos de evaluación deben propender a generar motivación en los estudiantes por su aprendizaje.
Experiencias de aprendizaje	El diseño de la evaluación debe estar en función de promover la utilidad y relevancia para el aprendizaje.
Evaluación y calificación	No toda evaluación debe conllevar una calificación, es decir, se debe considerar como un proceso de recogida de información, en donde la calificación debe estar en función de apoyar el aprendizaje, sin fines punitivos.
Calificación	Se debe calificar aquello de lo que se ha tenido la oportunidad de aprender, es decir, aquello que el docente haya trabajado con el estudiantado de manera previa a la evaluación sumativa.
Enfoque inclusivo	Se debe considerar la diversidad y las distintas necesidades del estudiantado, por lo que se deben emplear distintas formas de evaluar considerando intereses, ritmos y formas de aprender.

Participación del estudiantado	Se deben contemplar formas de evaluación en las que el estudiantado se involucre en el proceso de aprendizaje, asumiendo un rol activo en las diversas instancias de evaluación.
Monitoreo y oportunidades de aprendizaje	En las planificaciones se deben contemplar evaluaciones formativas que permitan monitorear procesos, progresos y logros de aprendizaje y su respectiva retroalimentación.
Toma de decisiones	Las evidencias de aprendizaje, deben ser materia de análisis y toma de decisiones respecto a la enseñanza, planificaciones y estrategias pedagógicas.
Calidad de la evaluación	Las evaluaciones deben cumplir con dos criterios, primero, debe ser precisa en los aprendizajes que se busca evaluar y el segundo, relacionado con la consistencia de las evidencias recogidas, las cuales deben permitir el análisis e interpretaciones del proceso.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Orientaciones para la implementación de la evaluación, calificación y promoción escolar. Ministerio de Educación, (2017).

A partir de los principios expuesto anteriormente, es posible determinar que el enfoque que el Decreto 67 de evaluación, expone que esta debe estar en función de los aprendizajes de los y las estudiantes, considerando la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que brinda oportunidades de retroalimentación y aprendizaje, tanto al docente como al estudiantado. Además, se considera que la evaluación formativa debe estar ligada a la evaluación sumativa, como partes intrínsecas del proceso.

Finalmente, las prácticas evaluativas que se desarrollan dentro del aula, si bien están condicionadas por factores legislativos, sociales, organizacionales como se mencionaba en un comienzo, estas también se encuentran íntimamente relacionadas por nuestras creencias, concepciones y percepciones sobre la evaluación y depende de cada profesor generar un cambio o seguir reproduciendo un modelo evaluativo determinado.

2.4 Percepción

La percepción es uno de los conceptos base para comprender la presente investigación, es por ello que debemos comenzar con su conceptualización. La percepción ha sido estudiada a lo largo de la historia por distintas áreas de estudio, es así como, Oviedo (2004), señala respecto a las leyes de la percepción, entendida desde la Gestalt, como las encargadas de describir los criterios con base en los cuales el aparato perceptual selecciona, agrupa y genera representaciones mentales. Es decir, la percepción entendida como un proceso de formación de representaciones mentales, en la que inciden principios como la forma, pregnancia, proximidad, semejanza o igualdad, tendencia al cierre y relación figura forma.

Otra definición respecto a la percepción es la expuesta por Vargas (1998), quien señala que desde una visión antropológica se entiende como:

la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad. (p.50)

En este sentido, la percepción comprende un proceso simbólico de elaboración de experiencias sensibles, en donde se atribuyen características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno, mediante referentes culturales e ideológicos de un grupo social. Esta definición, nos permite acercarnos a cómo la percepción está mediada por diversos factores que determinan nuestra forma de percibir la realidad.

Por otro lado, Santoro (2012), plantean una definición desde la perspectiva social, señalando que:

La percepción resulta afectada por las características permanentes o estables del medio físico, social y cultura, y por el tipo de relaciones que el individuo establece con dicho medio. La relación no es unidireccional; el medio afecta

las percepciones de los hombres, pero estos, a su vez, afectan y transforman el medio ambiente en función de su desarrollo cultural y social. (p.83)

En otras palabras, la percepción se ve afectada por características sociales, culturales y del medio físico en el que se desenvuelve, manteniendo una relación bidireccional entre el medio y el sujeto que percibe. Por lo tanto, entenderemos la percepción como un proceso simbólico de representaciones, en el que influyen diferentes elementos cognitivos, sociales, culturales y del medio físico, que construyen evidencias de la realidad. Además, el sujeto también construye y afecta el medio que lo rodea a través de las estructuras, organizaciones y categorizaciones perceptuales que establece.

Ante esto, es importante comprender que la percepción también influye en el accionar, así como el accionar influye en la percepción. Valero, Olmos y Carranza (2011), en un estudio realizado sobre la revisión entre percepción y acción en la infancia, señalan:

Las relaciones entre la acción y la percepción parecen condenadas a interpretarse dentro de un equilibrio inestable. La naturaleza de uno y otro mecanismo y el peso atribuido a cada uno de ellos en la adaptación del sujeto al entorno parecen seguir un camino hacia la aproximación más que a descansar en una dirección de diferenciación y atribución de la explicación de la “una” sin la “otra”. (P.304)

Siguiendo lo anterior, la percepción y la acción se encuentran íntimamente relacionadas, ya que establecen relaciones bidireccionales que inciden en cómo se percibe la realidad y cómo se actúa frente a ello. Comprender el concepto de percepción, nos permite entender cómo las percepciones de los docentes inciden en el accionar de sus prácticas evaluativas de retroalimentación.

En el siguiente subcapítulo se presentan lineamientos teóricos referidos a la retroalimentación educativa y las tipologías planteadas por distintos autores.

2.5 Retroalimentación

La retroalimentación se considera como uno de los elementos fundamentales a desarrollar dentro del aula, ya que esta permite la entrega de información sobre los procesos de aprendizajes de los estudiantes y, reconocer fortalezas y debilidades que permitan la reflexión de su propio proceso (Alvarado, 2014).

Asimismo, Sadler citado por Zepeda (2017), sobre la retroalimentación señala que:

“sin proporcionar estrategias para mejorar el aprendizaje y sin un seguimiento de cómo influye posteriormente la información entregada en el desempeño del estudiante, la retroalimentación puede verse simplemente como “datos inconexos” o cometarios que no conducen u orientan a la acción.” (p.135)

Es decir, no basta con solo entregar información respecto al desempeño del estudiante, es necesario entregar herramientas, estrategias y orientaciones, con la finalidad de que éste mejore su aprendizaje y conducirlo hacia la meta esperada. Siguiendo a Lozano y Tamez (2014), la retroalimentación debe ser entendida como un proceso clave dentro del aprendizaje del estudiante y corresponde a una información que provee un agente, tutor, compañero de equipo, un libro, un consejero, entre otros, sobre una actividad de aprendizaje, en la cual el aprendiz pueda considerar áreas de oportunidad para mejorar sus aprendizajes.

En este mismo sentido, Según Wiggings, citado en Osorio y López (2014), señala que “se considera como retroalimentación aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado” (p.15). Es decir, la información que se entregue al estudiante debe contemplar información propia del desempeño, con la cual este pueda tomar acciones de manera inmediata, durante la tarea, o en su proceso de aprendizaje hacia lo que se espera de él.

Por otro lado, Contreras y Zúñiga (2018), mencionan que solo puede hablarse de retroalimentación cuando esta permite acortar la brecha entre el estado actual de aprendizaje y el deseado, contemplando el proceso desde una perspectiva socioconstructivista, en donde se propicie el diálogo entre diversos agentes y se considere la naturaleza social y activa del aprendizaje. Sumado a esto, las autoras enfatizan en la importancia que el estudiantado otorgue a la información entregada en el proceso de retroalimentación, si esta es considerada

útil, permitirá la comprensión de lo que deben hacer para continuar con su aprendizaje, autoevaluándose y monitoreando su propio proceso.

Zepeda (2017), añade un elemento fundamental en la consideración del concepto de retroalimentación, relacionadas con el uso del error, en su texto “El fin justifica los medios: intencionalidades de la evaluación”, expresa que una de las buenas prácticas evaluativas sumativas y formativas, se encuentra el uso del error para aprender, planteando lo siguiente:

“Durante todo el proceso de enseñanza, los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos sin penalización. Los errores solo se convierten en oportunidades de aprendizaje cuando se proporciona retroalimentación que acorte la brecha hacia la meta, pues los estudiantes debieran tener la opción de re-escribir o re-elaborar su aprendizaje”. (s.n)

Los errores como oportunidades de aprendizaje, comprenden que la retroalimentación debe ser la herramienta que disminuya la distancia entre el aprendizaje actual y aquel que se espera, por lo que el error se transforma en una evidencia sobre lo que se debe mejorar y junto con él, se deben entregar las oportunidades para re-escribir o re-elaborar el aprendizaje. Es por ello, que considerar las evaluaciones desde la perspectiva formativa permitirá que los y las estudiantes mejoren sus procesos de aprendizaje y valoren el error como oportunidad para avanzar.

“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 dentro del proceso de aprendizaje, tal como lo señala Púñez, puede transformarse en una estrategia innovadora, en donde se valore el error como oportunidad de mejora continua.

2.5.1 Tipos de retroalimentación:

La forma de entregar retroalimentación puede ser diversa y múltiple, puesto que esta puede centrarse en distintos elementos que favorezcan el aprendizaje del estudiantado. Ante esto, Hattie y Timperley (2007), definen cuatro tipologías de retroalimentación, relacionadas con el elemento en que se centra esta. El primero, se asocia a la retroalimentación centrada en la tarea, es decir, que la información que se le entrega al estudiante está determinada por la naturaleza de la tarea de evaluación y los aspectos relacionados con ella.

El segundo, se asocia a la retroalimentación centrada en el procesamiento de la tarea, esta hace alusión a la información relacionada con el proceso realizado para el logro de la tarea, es decir, que entrega antecedentes de las estrategias utilizadas para el logro del objetivo.

El tercer, habla de una retroalimentación centrada en la autorregulación del estudiante, entregando información asociada a las estrategias metacognitivas empleadas por el estudiantado para el logro de su aprendizaje y objetivo de la tarea de evaluación.

El cuarto, se asocia a los comentarios positivos que el educador le entrega al educando en relación a su persona, es decir, que la información entregada está relacionada directamente con el juicio del docente por la conducta, actitud, características, entre otros, del estudiante.

Canabal y Margalef (2017), incorporan un quinto tipo de retroalimentación, el cual, según su estudio centrado en el análisis de las prácticas de retroalimentación entre docentes y estudiantes, identifican la retroalimentación centrada en el contenido, “entendida como aquella focalizada en contenidos exclusivamente conceptuales” (p.161).

Tunstall y Gipps (1989), quienes, a partir de un estudio en Reino Unido respecto a las prácticas de retroalimentación en la Enseñanza Básica de las Matemáticas, realizada a partir de la observación y entrevistas a profesores y estudiantes de 6 y 7 años, elaboraron las siguientes categorías de retroalimentación.

Retroalimentación positiva ←————→ Retroalimentación de logros			
Retroalimentación valorativa (+)		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 valorativa (-)		Retroalimentación descriptiva (-)	
Retroalimentación desfavorecedora ←————→ Retroalimentación para mejorar			

Fuente: Elaboración propia.

El tipo de evaluación valorativa positiva, A1 Premiar y A2 Castigar, están centradas en el juicio del docente, la primera de ellas asociada al premio como forma de recompensa que el docente entrega tras el comportamiento o el trabajo realizado. La segunda, asociada al castigo, es una retroalimentación negativa, que implica la desaprobación de la conducta o tarea realizada, esta puede considerar la expulsión o aislamiento del estudiante

Dentro del tipo B, se encuentra la aprobación (B1) y la desaprobación (B2) de la conducta o el trabajo del estudiante. En la primera de ellas, de carácter positivo, el docente manifiesta expresiones de agrado o elogios hacia sus estudiantes, las cuales suelen ser directas y personales. El segundo tipo, corresponde a comentarios de desaprobación, el que busca ser correctivo frente a la actitud del estudiante frente a la tarea.

La retroalimentación descriptiva, C1 y C2, corresponden a retroalimentaciones que buscan describir lo logrado por el estudiante (C1), mientras que la C2, involucra una descripción de logros, pero especificando cómo puede mejorar el estudiante frente a lo realizado.

Finalmente, la retroalimentación descriptiva D1, implica generar la reflexión del estudiante ante su progreso y crear juntos mejores niveles de logro en su aprendizaje. El D2, involucra la entrega de retroalimentación enfocada a futuras oportunidades para construir conocimientos y aprendizajes del estudiantado.

A su vez, los distintos tipos de retroalimentación pueden coexistir o tener matices dentro de las prácticas de retroalimentación. Sin embargo, Hattie y Timperley (2007), señalan que la retroalimentación centrada en la persona, no es una práctica que permita obtener mejoras en el aprendizaje, puesto que se desvía de lo central. Asimismo, dentro de la tipología presentada por Tunstall y Gipps (1989), las retroalimentaciones descriptivas tienden a favorecer el aprendizaje y mejorar los niveles de logro de los y las estudiantes.

2.5.2 Procesos de retroalimentación: Planificación

Distintos elementos y aspectos están involucrados en las prácticas evaluativas de retroalimentación, el primero de ellos consiste en la planificación, la cual considera la importancia de generar una estructura previa, planificada u organizada de la información que se va a entregar respecto al desempeño de los y las estudiantes. Zepeda (2017), señala que:

“Las consideraciones acerca del momento, contenido, rol de los estudiantes y del profesor deben ser resueltas antes, básicamente durante el diseño y la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ello, la retroalimentación no debiera ser un complemento de las actividades de enseñanza y las tareas evaluativas, sino ser una característica de la planificación de la enseñanza y su posterior implementación en el aula”. (p.147).

Ante esto, la retroalimentación requiere un proceso previo de organización y estructuración, el cual debe ser considerado dentro de las planificaciones de los docentes, anticipando el momento en el que se realizará, el contenido y los roles que se asumirán dentro del proceso.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación (2017), plantea la importancia de generar instancias previas a las evaluaciones sumativas, en las que se considere la planificación de instancias de evaluación formativa y retroalimentación. Asimismo, Moreno

(2021), menciona la importancia de generar una constancia, rangos y los tipos de retroalimentación para que los y las estudiantes comprendan la retroalimentación como una serie concatenada de oportunidades de aprendizaje y no como algo episódico y poco significativo.

2.5.3 Procesos de retroalimentación: Temporalidad

Otro aspecto importante a considerar dentro de las prácticas evaluativas de retroalimentación, corresponde a la temporalidad con la que se desarrolla. Se cree que es fundamental, que esta se haga de forma oportuna y posterior a la realización de la evaluación, si no, corre el riesgo que pierda importancia para el estudiante y no sea significativa para el logro de los aprendizajes.

Chickering y Gamson (1987), elaboran siete principios basados en la investigación de la buena enseñanza y aprendizajes en universidades, uno de estos elementos corresponde a dar una retroalimentación rápida. Asimismo, Gibbs y Simpson (2009), señalan que:

“Si los estudiantes no reciben feedback con la suficiente rapidez, ya habrán empezado a trabajar nuevos contenidos y el feedback resultará irrelevante para su estudio actual y será extremadamente improbable que genere una actividad apropiada de aprendizaje adicional que dé resultados.” (p.32)

La temporalidad con la que se realiza la retroalimentación, influye directamente en la eficacia de la misma, esta debe ser oportuna y responder a las necesidades del momento para lograr promover aprendizajes reales. Asimismo, Campuzano, Mero, Zambrano y Quiroz (2021), señala:

Se debe aplicar la evaluación educativa durante todo el proceso de enseñanza de manera integral para lograr obtener resultados que permitan establecer las fallas del proceso de enseñanza, para luego realizar una retroalimentación en los aprendizajes que no se hayan logrado adquirir. (p. 61)

En este sentido, las prácticas evaluativas deben estar presentes durante todo el proceso de enseñanza, de esta manera la información recogida y la posterior retroalimentación se

relacen de manera constante y permanente, para que de esta forma los estudiantes puedan ir obteniendo información respecto a su desempeño de aprendizaje.

2.5.4 Procesos de retroalimentación: Interacción

La interacción que se genera entre el docente y el estudiante, durante el proceso de retroalimentación, va a significar cómo éste la perciba y recepcione la información que se está entregando, así como el contenido de esta. Moreno (2021), señala la importancia de generar un clima de aula en donde el estudiante no se sienta en riesgo de fallar públicamente, por lo que la construcción de este espacio seguro y de confianza será responsabilidad tanto del docente como del estudiantado.

Asimismo, Zepeda (2017), señala respecto a la importancia del clima de aula que:

Una retroalimentación efectiva debe formar parte de un clima o contexto de aula donde los estudiantes consideren y reciban el comentario, la crítica o recomendación como algo positivo y entiendan que el aprendizaje no puede ocurrir sin que ejerciten o actúen para mejorarlo. (s.n)

En este sentido, las prácticas de retroalimentación deben considerarse dentro de un contexto en donde la crítica o la recomendación no se considere como algo negativo, sino más bien como una oportunidad para potenciar sus aprendizajes y valorar la instancia como parte del proceso de aprendizaje. Otro elemento importante a considerar, corresponde al uso del lenguaje positivo y propositivo al momento de realizar la retroalimentación, destacando aciertos e incluyendo aspectos a mejorar (Universidad de la Frontera, 2020).

Es importante considerar aspectos emocionales al realizar la retroalimentación, utilizar un lenguaje positivo y propositivo en el que se destaquen aciertos y se incluyan elementos a mejorar, para que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar en torno a información relevante de su proceso de aprendizaje (Universidad de la Frontera, 2020).

Respecto a lo anterior, Silveira y Moreno (2015), en un estudio realizado para analizar los efectos de la manipulación del clima motivacional, y del feedback positivo en estudiantes de Educación Física, evidenciaron una disminución del miedo a equivocarse, así como una mayor motivación intrínseca al generar un clima de aula motivacional. Por consiguiente, el

clima, el lenguaje y la motivación que se genere o emplee en el momento de realizar retroalimentación tiene directa relación con la forma en que el estudiante recepcione la información y las acciones que realice con ella.

2.5.5 Efectos de la retroalimentación

Los efectos de la retroalimentación, pueden ser variados y dependen de distintos factores, así como obtener distintas consecuencias en el aprendizaje del estudiantado. La efectividad de la retroalimentación, implica que el estudiante pueda comprender la información que se le está entregando y valore la instancia para mejorar sus aprendizajes.

Brookhart (2008), señala que cuando los estudiantes sienten que entienden, desarrollan la percepción de que tienen el control sobre su propio proceso aprendizaje, lo que se asocia a un fuerte factor motivacional que los mantiene trabajando en la tarea evaluativa y los hace persistir hasta alcanzar la meta de aprendizaje. En este sentido, la calidad de la información que se entregue tendrá incidencia en la motivación y el accionar del estudiantado con la información recibida.

Por otro lado, Yáñez (2016), señala que “la de un conocimiento dado en un individuo afectará fundamentalmente su comportamiento posterior ya que su yo interno se habrá enriquecido por los conocimientos asimilados.” (p.77) Es decir, que cuando existe una correcta asimilación del proceso de aprendizaje, el estudiantado mostrará nuevas actitudes y comportamientos ante lo aprendido.

Campos y Pérez (2015), en un estudio realizado sobre los efectos de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de Enseñanza Básica plantean que:

Las emociones positivas son producto de la retroalimentación que ocasiona mejoras en el aprendizaje, ya que permite detectar o visualizar los errores cometidos, tomar conciencia y reflexionar en torno a los propios errores para aclarar y reforzar aquello que se está luchando por dominar, los conceptos que han malentendido con el fin de planificar el trabajo adicional que sea necesario y construir, de esta forma, el propio aprendizaje. (p.36)

Respecto a lo anterior, es posible señalar que la retroalimentación enfocada en generar mejoras en el aprendizaje se puede asociar a efectos emocionales positivos en los estudiantes, puesto que toman conciencia de sus errores y reflexionan en torno a ellos. Por consiguiente, las prácticas evaluativas de retroalimentación pueden tener efectos en aspectos cognitivos, en el sentido que el estudiante comprende su proceso de aprendizaje y busca alcanzar las metas propuestas para él; conductuales, ya que puede generar modificaciones en su conducta, así como persistencia en alcanzar su aprendizaje; y emocionales, ya que la retroalimentación cuando proporciona una explicación de los errores, los estudiantes experimentan emociones positivas, asociadas a la seguridad y la conciencia de los aspectos a mejorar.

2.5.6 Estrategias de retroalimentación

Las estrategias de retroalimentación pueden ser múltiples y variadas, así como coexistir dentro de la misma práctica de retroalimentación, es así como lo plantea el Ministerio de Educación (2017), quien señala que se debe variar la forma de entregar la retroalimentación, la cual puede ser oral, escrita, individual o grupal y de diversas fuentes.

Asimismo, Wilson (2019), menciona que las valoraciones deben ofrecer retroalimentación empleando diversas formas, estas pueden ser: escribir comentarios al margen respecto al trabajo realizado, hablar directamente con los estudiantes sobre el proyecto, individualmente o en grupo. Además, se pueden combinar formas orales y escritas para potenciar el proceso.

Otra estrategia de retroalimentación, tiene relación con lo planteado por Moreno (2021), quien menciona la importancia del diálogo entre el docente y el estudiantado para lograr que estos se involucren en su propio aprendizaje, generando una retroalimentación constructiva que implique ambos se interesen por este proceso.

Por otro lado, Ferris y Hedgcock, citado en Campos y Pérez (2015), proponen dos tipos de estrategias de retroalimentación, directa e indirecta, para las cuales se ha realizado el siguiente cuadro que sintetiza la propuesta:

Retroalimentación directa	Retroalimentación indirecta
El docente identifica el error y da directrices inmediatas para resolver correctamente la tarea.	Codificada: El docente señala el error cometido, pero no entrega información para resolver correctamente la tarea
	No codificada: el docente realiza un subrayado o se escriben signos que identifican el error.

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior, hace alusión a la estrategia retroalimentativa asociada al error, el cual puede abordarse de manera directa e indirecta, en donde la primera el docente le presenta el error al estudiante, mientras que, en la segunda, no se entrega directamente la información del error, sino que a través de comentario o escritos el estudiantado puede identificarlo.

Otras estrategias de retroalimentación, están asociadas a los agentes involucrados para el desarrollo de esta, Moreno (2021), señala dos tipos:

La retroalimentación entre pares o peer-feedback. La revisión entre estudiantes es un proceso recíproco mediante el cual ellos producen retroalimentación sobre el trabajo de sus compañeros y reciben retroalimentación de sus pares sobre su propio trabajo. (p.19)

Esta primera práctica, proporciona un rol activo para el estudiante, quien debe manejar los criterios de evaluación para entregar retroalimentación a sus compañeros, el segundo tipo, tiene relación con la auto-retroalimentación o feedback interno:

El feedback interno se refiere al diálogo interno o a la propia supervisión que los estudiantes hacen mientras desarrollan una tarea. Todos los alumnos producen feedback interno cuando trabajan en tareas y actividades de evaluación (Moreno, 2021: p.44)

La auto-retroalimentación o feedback interno, ocurre luego de un proceso de autoevaluación, en el que el estudiante puede identificar sus propios errores y reflexionar en torno a estos para generar mejoras en él. Tal como se señaló al comienzo de este subcapítulo, las estrategias de retroalimentación son variadas y pueden emplearse de manera simultánea durante el proceso, dependiendo de la necesidad y el aprendizaje trabajado.

2.5.7 Uso del error

El error ha sido considerado y estigmatizado por el sistema y la sociedad como algo contrario al acierto o aquello que es correcto, transformándose en una práctica discriminatoria y castigadora para quien lo comente. Guerrero, Castillo, Chamorro e Isaza (2013), señalan que:

Al errar se sale del camino cognitivo social y va en dirección contraria a las normas de vida comunitaria, el respeto de las libertades, la justicia y la paz. Por eso el sujeto que comete errores está en una situación de hechos equivocados y más allá de los hechos si sus pensamientos son por la misma situación distintos, también pensaría equivocadamente. (p.368)

Así es como el error, también se constata en la realidad social, en el que pensar distinto a la norma, también se considera como algo contrario a lo que se espera y, por lo tanto, constituye una equivocación en el pensar o actuar. Lo anterior, se aleja de la atención de la diversidad y los diferentes procesos de aprendizajes que pueden ocurrir dentro del aula. Ante esto, la utilidad que se le otorga al error dentro del proceso de aprendizaje es fundamental para la atención a la diversidad y la experiencia de los educandos frente a este.

El uso del error en las prácticas retroalimentativas, implica la forma en que éste se considera y se trabaja dentro del aula. Es así como Valdivia (2014), señala que una retroalimentación efectiva, considera el error como parte del aprendizaje y lo dirige hacia el aprendizaje como un refuerzo para mejorar.

González, Gómez y Restrepo (2015), a partir de lo expuesto por distintos autores señala que, desde una visión constructivista de la enseñanza, el docente puede inducir el error

en los y las estudiantes y modificar su conocimiento, a través de la constatación de su error y el conflicto cognitivo generado a través de él.

Como forma de trabajar el error, Moreno (2021), menciona que este puede ser un proceso de detección de errores, para ello señala que:

Un tipo importante de retroalimentación de proceso se relaciona con las estrategias de los estudiantes para la detección de errores, proporcionándose ellos mismos retroalimentación. Dichos errores pueden indicar fallas y una necesidad de reestructurar, elegir diferentes estrategias, ser más efectivos en la aplicación de ellas y buscar ayuda. Si los alumnos emplean estrategias para la corrección de errores luego de haberlos detectado, dependerá de su motivación para continuar persiguiendo el objetivo o para reducir la brecha entre el conocimiento actual y el proyectado. (p.162)

Esta estrategia en la modalidad de empleo del error, implica que el estudiante detecta sus propios errores y retroalimenta su trabajo, buscando estrategias que le permitan llegar a lo esperado y buscar ayuda cuando la requieran.

A partir de lo expuesto por González et al. (2015), en relación a los estudios comparativos realizados por Santagana (2005), en escuelas estadounidenses e italianas, estableció categorías que caracterizan la actuación de los docentes ante la presencia del error:

Tabla N°3: Actuaciones del docente frente al error.

Actuación del docente ante el error del estudiantado	Se proporciona la respuesta correcta.
	Se repite la pregunta al estudiante.
	Se reformula la pregunta y proporciona ayudas.
	Solicita que el estudiante explique la forma empleada para llegar a su respuesta.
	Se solicita a los estudiantes que identifiquen el error y elaboren propuestas.

	Se escoge la respuesta correcta de las propuestas elaboradas ante el error.
--	---

Fuente: elaboración propia. Tipos de actuación de docentes frente al error.

La actuación más frecuente, en ambos países, frente al error de los estudiantes en el estudio de Santagana, corresponde a la corrección del propio docente al error de sus estudiantes. Además, se menciona que la ayuda ofrecida por el docente tendía a simplificar el problema que generó el error. Por lo que el uso que se le otorgue al error, también implica cómo se potencia o desfavorece el aprendizaje a través de él.

Por otro lado, Zepeda (2017), señala que las prácticas de retroalimentación enjuiciadoras, directas, deshonestas, poco precisas, centradas en aspectos no mejorables, entre otras, son percibidas por los estudiantes como irrelevantes y frustrantes, ya que no conducen a la mejoría de sus aprendizajes.

En este sentido, cuando el error se asocia al fracaso o como una conducta contraproducente, tiende a desanimar al estudiante y perjudica su aprendizaje. Astolfi (2004), señala que el error puede ser fuente de angustia y estrés cuando son abordados sin darles un sentido para el aprendizaje, puesto que todo aprendizaje está asociado a un error o imperfección dentro del proceso.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

El paradigma en el cual se enmarca la presente investigación es el cualitativo, puesto que esta pretende “*ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada*” (Mella, 1998, p.7). Tal como lo señala Mella, la intención de investigar bajo el paradigma cualitativo es poder dar la importancia al contexto en el que se desarrolla la investigación, así como la realidad vivida por los involucrados y sus percepciones frente a los diversos fenómenos vivenciados.

Asimismo, Strauss y Corbín (2002), señalan que la investigación cualitativa debe entenderse como toda aquella investigación que se interesa por hallazgos no cuantificables o que no se producen a través de análisis estadísticos. Es decir, consideraremos como no cuantificables: emociones, sentimientos, percepciones, experiencias de vida, comportamiento, movimientos sociales, entre otros.

La intencionalidad de la presente investigación es develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia. Es por ello, que es posible señalar que el paradigma en el cual se basa la investigación es en el interpretativo, puesto que “*intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen*” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997, p.9).

3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se desarrolla es de tipo fenomenológico, puesto que se interesa por la descripción de las vivencias de los sujetos ante determinados fenómenos, centrando su atención en los aspectos esenciales de vivencias y conciencias de los sujetos (Sandín, 2003).

La investigación fenomenológica, es una forma de adentrarse en el mundo de las experiencias y vivencias cotidianas del ser. Mella (1998) señala:

La base de la existencia de una estructura universal de la consciencia humana reside en que la experiencia humana está determinada espacial y temporalmente. Es un producto de la historia, cultura y sociedad, y por tanto objeto de malas interpretaciones, preconcepciones y parcialidades. (p.46)

Es importante señalar que la estructura de la conciencia se torna un elemento fundamental para el análisis en la investigación fenomenológica, y que tal como se señala en la cita anterior, esta se construye a partir de diversos elementos que componen la experiencia y que la determinan espacial y temporalmente.

En este sentido, la utilización de la investigación fenomenológica en la presente investigación, se justifica en la medida en que esta busca conocer uno de los elementos de la conciencia, como es la percepción de los docentes y estudiantes ante un determinado fenómeno: la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia. Siguiendo los postulados de Embree (2003), citado en Aguirre y Jaramillo (2012), señala: *“las fases por las que transcurre el “análisis reflexivo” son: Observar, informar, reflexionar, querer/valorar/creer, experimentar, analizar y examinar”*. (p.66)

De esta manera, la investigación fenomenológica desde la perspectiva del análisis reflexivo va mucho más allá de la descripción de un fenómeno, sino que permite visibilizar las vivencias que se desarrollan en torno a un fenómeno y reflexionar respecto a estas, permitiendo incorporar el elemento de la subjetividad dentro del estudio el cual, según el método fenomenológico en la Pedagogía Social de Feroso (1989), afirma:

El método fenomenológico, calificado a veces de subjetivo, no es partícipe de la huida de la objetividad: antes, al contrario, reclama la vuelta a las cosas mismas. Quiere decirse, cuando se le atribuye la subjetividad, que sólo en la conciencia del Yo es posible recrear el mundo y conocer la realidad. (p.127)

La utilización de la fenomenología en esta investigación, se sustenta en la medida en que se interesa por la *“Comprensión de la esencia”* (Feroso, 1989), para describir la realidad educativa, en la que se circunscriben los sujetos investigados.

3.3 Nivel de profundidad o enfoque

El nivel de profundidad de esta investigación es exploratorio-descriptivo, puesto que, según lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (1997) estos *“se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. (p.91)* Es exploratorio, ya que busca investigar las percepciones de docentes que no han sido estudiadas con anterioridad, específicamente, sobre la retroalimentación de los aprendizajes de sus estudiantes en el contexto de pandemia. Es descriptiva, ya que *“su objetivo principal es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales”*. (Esteban, 2018: 2)

En este sentido, la presente investigación busca mostrar las diferentes dimensiones de un fenómeno, como lo es la percepción de las personas respecto a un contexto determinado.

3.4 Diseño de investigación

El diseño de la investigación realizado corresponde a un estudio de caso, el cual, según lo expuesto por Latorre, et al., (1996), citado en Sandín (2003), señala que:

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de la investigación orientadas desde una perspectiva cualitativa. (p.174)

Asimismo, García y Castro (2017), indican que *“En términos generales, podemos decir que este método implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio”*. (p.28)

En esta investigación, el objeto de estudio son las percepciones de los docentes, examinando detallada y comprehensivamente el fenómeno. Además, según lo señalado por Stake (1999), *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”* (p.11)

El diseño de casos, contempla distintas etapas para su desarrollo, en base a lo planteado por Jiménez (2012), estas son:

Figura 2: *Fases para desarrollar el método de estudio de casos.*



Nota: la figura representa la esquematización de las fases para desarrollar el estudio de casos propuesto por Jiménez (2012). Tomado de *El estudio de caso y su implementación en la investigación*, p.147. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales.

En este sentido, la presente investigación es un estudio de casos, ya que esta se realiza en base a un grupo de docentes respecto a sus procesos de retroalimentación de los aprendizajes de sus estudiantes, y sus percepciones al respecto. Estudiando de forma detallada, comprehensiva, sistemática y profunda la complejidad de un caso singular, que tiene un interés en sí mismo.

3.5 Contexto

El establecimiento en el cual se desarrolla la investigación, corresponde a un colegio del sector suroriente de Santiago, el cual corresponde a un establecimiento particular subvencionado católico que actualmente atiende a 1.207 estudiantes de Educación Parvularia a Cuarto Medio y de 46 docentes de diversas asignaturas. La Visión y Misión declaradas en el Proyecto Educativo Institucional, están enmarcadas en las orientaciones de la Congregación de Clérigos de San Viator en su Proyecto Educativo Evangelizador (PEEV).

El establecimiento divide su funcionamiento en tres dimensiones: pastoral, convivencia y académica, siendo interés de esta última potenciar y perfeccionar las prácticas educativas de los docentes del colegio. En este sentido, se han desarrollado diferentes perfeccionamientos a nivel de institución, como los de aprendizaje basado en proyectos, instrumentos de evaluación y retroalimentación.

Respecto a la retroalimentación, el área académica del establecimiento, desarrolla el año 2021 una exposición y posterior discusión en torno a la temática, para luego establecer lineamientos a considerar en la pauta de acompañamiento de aula.

3.6 Sujeto de investigación

Los sujetos de estudio de la presente investigación son profesores de enseñanza media, de un establecimiento particular subvencionado, se establecieron algunos criterios para la selección de los seis docentes entrevistados, en primer lugar y con la finalidad de obtener información diversa, se entrevistaron docentes de diversas disciplinas, las cuales son algunas de las asignaturas que se imparten para todos los cursos de la institución. El segundo criterio utilizado para la selección de los entrevistados es la experiencia, de esta manera poder obtener información de profesores con distintos años de ejercicio. El tercer y último criterio para la selección, fue el sexo biológico, para así lograr obtener una muestra de ambos sexos y no tener información sesgada o intervenida por el este factor.

Entrevistado	Título profesional	Años de experiencia laboral	Sexo biológico
Entrevistado 1	Pedagogía en Historia	36 años	Hombre
Entrevistado 2	Pedagogía en Castellano	7 años	Mujer

Entrevistado 3	Profesor de Castellano	16 años	Hombre
Entrevistado 4	Pedagogía de Educación Física	13 años	Mujer
Entrevistado 5	Pedagogía de Educación Física	10 años	Mujer
Entrevistado 6	Pedagogía en Historia	7 años	Mujer

3.7 Instrumento de investigación

La técnica utilizada para la realización de esta investigación corresponde a una entrevista semiestructura, la cual consiste en conversar e intercambiar información entre la persona entrevistada y el entrevistador. La entrevista semiestructurada, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), se estructuran a partir de una base de asuntos o preguntas guías, las cuales pueden ser complementadas con preguntas adicionales (no predeterminadas) incorporadas por el entrevistador para precisar conceptos u obtener mayor información.

Asimismo, Corbetta (2007), plantea que este tipo de entrevistas da libertad al entrevistador para plantear la conversación de la forma que desee y realizar preguntas que le parezcan oportunas para obtener más información de la ya expuesta.

El guión de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no solo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos. (Corbetta, 2007: pág.353)

A partir de esto, es posible señalar que este tipo de entrevistas permite que el entrevistador formule preguntas adicionales a las predeterminadas para profundizar en temáticas e información que considere o estime conveniente. Sumado a esto, Ozonas y Pérez (2004), señala que el carácter conversacional que se genera en la entrevista semiestructurada,

facilita la comunicación entre quienes interactúan a través de la generación del ámbito coloquial.

La entrevista semiestructurada, se organizó a partir del objetivo general y los objetivos específicos de este estudio, la que se esquematizó de la siguiente manera:

Esquema N°1: Base de preguntas para la entrevista semiestructurada.

Tema	Objetivo general	Categorías	Información/pregunta
Retroalimentación	Develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.	Percepción de la retroalimentación	1. Retroalimentación. 2. Finalidad de la retroalimentación. 3. Dificultades de la retroalimentación en pandemia. 3. Tipos de retroalimentación empleadas. 4. Planificación de la retroalimentación. 5. Temporalidad de la planificación. 6. Interacción en la retroalimentación.
		Efectos de la retroalimentación	1. Estrategias de retroalimentación. 2. Uso del error. 3. Desempeño del estudiante tras la retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las preguntas base para la entrevista semiestructurada fue validada por el juicio de dos expertos en el área de Evaluación, quienes a partir de una opinión informada realizaron comentarios en relación al instrumento a utilizar, véase en el Anexo 3, pág. 233.

3.8 Análisis

La información recogida a través de las entrevistas semiestructuradas, se analizaron bajo la metodología de análisis de contenido, la cual consiste en una técnica de interpretación de textos, escritos, grabados u de forma diferente, en donde se combina la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. (Andréu, 2000)

El análisis de contenido, permite detectar similitudes en la información recogida para luego establecer clasificaciones de temáticas recurrentes dentro de las entrevistas a los y las docentes, para ello se siguen las fases propuestas por Arbeláez y Onrubia (2014):

- **Fase 1 teórica:** se recoge el material a analizar, específicamente grabaciones de audio, las cuales son transcritas y leídas con la finalidad de familiarizarse con ellas y tener una primera aproximación. Luego de la transcripción, se realiza una organización de la información recogida, en etiquetas o nodulos temáticos según la recurrencia con la que se presentan, las que, a su vez, son coherentes con los objetivos de la investigación.

Posteriormente, el agrupamiento de etiquetas o nodulos permite establecer once subcategorías de análisis, las que se clasifican en dos categorías: Retroalimentación y Efectos de la retroalimentación.

A partir de lo anteriormente descrito, se procede a elaborar una tabla de categorización que se desprende de las entrevistas semiestructuradas aplicadas, la cual se observa a continuación:

Tabla N°4: Tabla de categorización

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría	Etiqueta o tema o nódulo
Percepción de los docentes sobre la retroalimentación de aprendizajes en contexto de pandemia.	Retroalimentación	Percepción de la retroalimentación	<i>Retroalimentación destinada a estudiantes (5)</i>
			<i>Valoración de la retroalimentación (4)</i>
			<i>Retroalimentación para mejorar la práctica docente (3)</i>
			<i>Falta de tiempo (2)</i>
		Finalidad de la retroalimentación	<i>Favorecer el aprendizaje (2)</i>
			<i>Descubrir errores y enmendarlos (2)</i>
			<i>Comprensión de la evaluación (2)</i>
			<i>Constructiva (2)</i>
		Dificultades de la retroalimentación en pandemia.	<i>Falta de participación de estudiantes (2)</i>
			<i>Falta de recursos tecnológicos del estudiante (2)</i>

		Tipos de retroalimentación	<i>Según la naturaleza (Hattie & Timperley, 2007):</i> <i>Centrada en el proceso (5)</i> <i>Centrada en la tarea (4)</i> <i>Centrada en la persona (3)</i> <i>Centrada en la autorregulación (2)</i> <i>Centrada en el contenido (2)</i>
			<i>Según el contenido (Tunstall & Gipps, 1989)</i> <i>Retroalimentación descriptiva de logros (6)</i> <i>Retroalimentación valorativa positiva. (4)</i> <i>Retroalimentación valorativa negativa. (4)</i> <i>Retroalimentación descriptiva para mejorar (2)</i>
		Planificación	<i>Falta de planificación y estructura de la retroalimentación (6)</i>
			<i>Inmediatez del proceso de retroalimentación (2)</i>

		Temporalidad	<i>Momentos de la evaluación: previo, durante y después (4)</i>
			<i>Momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre (3)</i>
			<i>Clase a clase (2)</i>
		Interacción	<i>Buen clima de aula (3)</i>
			<i>Lenguaje cuidadoso (3)</i>
			<i>Participación escolar (2)</i>
			<i>Autoestima (2)</i>
			<i>Miedo al ridículo/ vergüenza (2)</i>
	Efectos de la retroalimentación	Consecuencias	<i>Aportes positivos al aprendizaje (2)</i>
			<i>Comprensión del estudiante de lo correcto e incorrecto (2)</i>
		Estrategias	<i>Retroalimentación individual y/o grupal (5)</i>
			<i>Retroalimentación oral y/o escrita (5)</i>

			<i>Guiarlos a la respuesta correcta (4)</i>
			<i>Comparación de respuestas (3)</i>
			<i>Comentarios privados (2)</i>
			<i>Refuerzo positivo (2)</i>
		Uso del error	<i>Oportunidad de aprendizaje (3)</i>
			<i>Utilizar el error de forma anónima (3)</i>
			<i>Los estudiantes descubren el error (2)</i>
			<i>Frustración tras el error (2)</i>
		Desempeño del estudiante	<i>Cambio cognitivo (3)</i>
			<i>Se comprueba aplicando un nuevo instrumento (2)</i>
			<i>Cambio emocional (2)</i>
			<i>Cambio conductual (2)</i>

- **Fase 2 Descriptiva:** en esta etapa se procede a realizar un análisis descriptivo a partir de las subcategorías de análisis, para ello se realiza una descripción de lo expuesto por los docentes y se parafrasea la información, para luego sintetizar la información y generar una definición de la subcategoría.

- **Fase 3 Interpretativa:** extraída la información de las subcategorías, se desarrolla la triangulación de la información. En una tabla se exponen las unidades de análisis, el Marco Referencial y la normativa (instituciones nacionales o internacionales), para posteriormente desarrollar una interpretación de la triangulación realizada y un análisis global de las categorías y la macro-categoría de la investigación. Finalmente se realiza las reflexiones finales y discusión sobre las temáticas abordadas.

3.9 Criterio de rigurosidad

Los criterios de rigurosidad se constituyen por dos ejes centrales en la investigación cualitativa: la Fiabilidad y Validez. Tal como lo señala Alcaraz-Moreno, Noreña, Rebolledo-Malpica y Rojas (2012), “la fiabilidad y la validez son cualidades esenciales que deben tener las pruebas o los instrumentos de carácter científico para la recogida de datos, debido a que garantizan que los resultados que se presentan son merecedores de crédito y confianza” (p.12). Tal como lo señalan los autores, los criterios de rigurosidad permiten acreditar los resultados obtenidos en la investigación, los cuales se basan en: fiabilidad, validez, credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, relevancia y adecuación teórico epistemológica.

Respecto a la fiabilidad, esta hace referencia a la obtención de resultados similares a partir de la aplicación de las mismas estrategias o métodos. En la investigación cualitativa, es posible recurrir a un investigador externo que realice un seguimiento y de su opinión dentro del proceso. En este sentido, la presente investigación tiene fiabilidad en la medida que se realizó con el acompañamiento y opinión del profesor guía, quien acompañó el proceso investigativo.

En relación a la validez, según Alcaraz-Moreno, Noreña, Rebolledo-Malpica y Rojas (2012), “conciene a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas” (p.266), es decir, la validez se obtiene a través de la fidelidad de la presentación de la información obtenida en un proceso de estudio. La presente investigación, atiende al criterio de validez, en la medida que analiza e interpreta los datos obtenidos desde lo experiencial y teórico, realizando una triangulación de la

información que enriquece la articulación de sus análisis e interpretación a partir de diferentes fuentes de información.

En tercer lugar, se sitúa la credibilidad, la cual busca que las experiencias o fenómenos vivenciados, se expresen tal como son percibidos por los sujetos de estudio. En cuarto lugar, el criterio de transferibilidad, el cual consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos. La presente investigación da cuenta de ambos criterios, en la medida que se realiza una transcripción textual de las entrevistas realizadas a los docentes informantes y la descripción detallada de las características del contexto de investigación, permitiendo realizar posibles comparaciones con otros estudios.

En quinto lugar, se encuentra la consistencia, la cual busca la estabilidad de los datos recogidos, que si bien, en la investigación cualitativa tiende a generarse un cierto grado de inestabilidad, estos se logran a partir de la triangulación de datos, las aportaciones de un evaluador externo, descripción detallada de los procedimientos de recogida y el análisis e interpretación de los datos, elementos que se cumplen a cabalidad en la presente investigación.

En sexto lugar, se posiciona la confirmabilidad, la que se refiere a la objetividad y neutralidad de la investigación, garantizando la veracidad de los resultados. Esta investigación atiende a este criterio, en la medida que el instrumento utilizado refleja el objetivo de estudio y transcripciones textuales de las entrevistas realizadas.

En séptimo lugar, se ubica la relevancia que tiene relación con el logro de los objetivos propuestos en el estudio. La cual es posible afirmar que esta investigación atiende a este criterio, en la medida que permitió tener un mayor conocimiento del fenómeno estudiado.

Finalmente, la adecuación teórico epistemológica, está determinada por la coherencia del problema tema o fenómeno abordado y la teoría empleada para su comprensión. Esta investigación da cuenta de este criterio, puesto que se recogen y analizan los datos en función de las fuentes y presupuestos teóricos empleados.

3.10 Aspectos éticos

Todo proceso investigativo como creador de conocimiento, tiene el deber de cumplir con algunos aspectos éticos de la investigación. Según señala Manuel González (2002):

La investigación cualitativa reconoce la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. (p. 94)

Ante estas implicancias, inevitables de la investigación cualitativa, se siguieron tres aspectos éticos propuestos por Alcaraz-Moreno, Noreña, Rebolledo-Malpica y Rojas (2012): consentimiento informado, confidencialidad y manejo de riesgos.

En primer lugar y con la finalidad de dar a conocer los propósitos, objetivos y alcances de esta investigación, se realizaron consentimientos informados a los seis docentes informantes y a la Rectora de la institución. Asimismo, se generó el compromiso de enviar la investigación una vez finalizada. Los instrumentos empleados se pueden observar en el Anexo 2, los documentos firmados por los participantes se encuentran en poder de la investigadora para resguardar el anonimato de los entrevistados.

El segundo aspecto ético en consideración fue la confidencialidad, en donde se dio a conocer la privacidad de la información recogida y el anonimato con la que se trabajó la misma.

El tercer aspecto ético, relacionado con el manejo de riesgos, el cual hace referencia al cumplimiento de responsabilidades en el desarrollo de la investigación y el manejo de datos obtenidos, tal como se señaló anteriormente, la información entregada por los participantes fue trabajada de manera anónima, evitando riesgos o consecuencias a los que pudiesen estar expuestos. Además, se garantizó transparencia del proceso investigativo y la utilización de los datos recogidos que fuesen coherentes con propósito de la investigación.

3.11 Procedimientos

La presente investigación se desarrolla por medio de distintas etapas que permitieron la construcción de este trabajo y el estudio de casos realizado, para lo cual se emplean los siguientes pasos, propuestos por Jiménez (2012):

1. **La selección y definición del caso:** se inicia con la indagación de la bibliografía y los antecedentes del tema propuesto y la identificación de los sujetos que son fuente de información. Se plantea el objetivo general y los específicos como guías para el desarrollo de la investigación.
2. **Elaboración de una lista de preguntas:** a partir de la identificación del problema, se inicia con la elaboración de preguntas generales y específicas para orientar la recogida de datos.
3. **Localización de las fuentes de datos:** una vez diseñadas las preguntas globales y específicas, se procede a determinar la estrategia de recogida, la cual corresponde a la entrevista semi estructurada, ya que entrega mayor flexibilidad para la recogida de información, permitiendo profundizar en temáticas expuestas por los entrevistados. En las entrevistas se contemplan aspectos como: entrega de consentimiento informado a los y las sujetas de estudio, información respecto a los objetivos de la investigación, anonimato, transcripción literal de la información y confidencialidad.
4. **Análisis e interpretación:** en esta etapa se realiza la codificación de la información recogida, agrupando las temáticas recurrentes en etiquetas o nódulos, que se transforman en unidades de análisis. Se establecen 38 etiquetas que, posteriormente, se agrupan en once subcategorías. Una vez construidas las subcategorías, se clasifica en dos categorías preestablecidas y una macro-categoría.

Finalmente, se desarrolla un análisis descriptivo de la información y un análisis interpretativo, en donde se realiza la triangulación con la información expuesta por los y las entrevistadas, Marco Referencial y Normas o Políticas educativas.

5. **Elaboración del informe:** los resultados obtenidos a partir del análisis interpretativo, se vinculan con los objetivos de la presente investigación y se

determinan otros hallazgos del proceso. Además, se realiza la proyección del estudio y la discusión en torno a las temáticas y resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO

4.1 Análisis descriptivo

4.1.1 Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Percepción de la retroalimentación

DEFINICIÓN: Corresponde a la percepción de los docentes en relación a la retroalimentación, la cual se valora como un proceso importante y necesario, que favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite visualizar lo que se espera de ellos en el ámbito educativo. Además, favorece la práctica docente, pero que se ve mermada por la falta de tiempo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“(…) la retroalimentación siempre tiene la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, porque de esa forma ellos pueden ver el ejemplo de lo que ellos deben hacer y de lo que no se espera de ellos también, entonces la retroalimentación siempre va a favorecer que ellos puedan enriquecer algún punto de su aprendizaje y por lo tanto es fundamental realizarla” (Anexo 1, entrevistado 2, pág.180).	La retroalimentación favorece algún aspecto del aprendizaje de los estudiantes, porque esta les permite visualizar ejemplos de lo que deben hacer y lo que se espera de ellos en el ámbito educativo.
“Yo creo que es como, clarísima que la retroalimentación debe ir en ayuda de los estudiantes” (Anexo 1, entrevistado1 pág.172).	La retroalimentación debe ayudar a los estudiantes.
“(…) la retroalimentación es necesaria, porque también dentro de este ciclo vital, por lo que yo he podido observar, los estudiantes necesitan una verificación, o necesitan una guía,	La retroalimentación es necesaria porque está dentro del ciclo vital, los estudiantes necesitan una verificación o una guía.

es decir “profe voy bien” (Anexo 1, entrevistado 6, pág.211)	
“(…) es un espacio de diálogo con el estudiante en el cual tú como profesor debes ser sumamente explícita, qué es lo que él está aprendiendo, cómo lo está aprendiendo, recogiendo ambas miradas, del rol de estudiante, como del rol de profe y también es una verificación de la pauta de evaluación, de la lista de cotejo o de lo que se haya puesto como objetivo y como criterios de evaluación”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.211)	Espacio de diálogo entre docente y estudiantes, para dar a conocer, explícitamente, cómo y qué se está aprendiendo, recogiendo ambas miradas involucradas. También es una verificación del instrumento de evaluación, del objetivo o criterios de evaluación.
“Y sirve como refuerzo positivo, en el fondo esta retroalimentación que uno les hace a los chicos, sirve como refuerzo positivo, como un refuerzo, obviamente uno trata de hacer la retroalimentación en lo positivo, no nos vamos a lo negativo, pero sirve hartito como para eso, para el refuerzo”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.196)	La retroalimentación sirve para el refuerzo positivo, el docente trata de hacerlo en lo positivo y no basarse en lo negativo.
“(…) la retroalimentación la veo primero como, siempre la he visto, como un desafío personal, tanto para el estudiante primero como para el profesor como una obligación en la praxis que el estudiante necesita estar siendo retroalimentado con respecto a los objetivos, los contenidos, a los conceptos porque o si no los va olvidando” (Anexo 1, entrevistado 3, pág.186)	La retroalimentación es un desafío personal, tanto para el estudiante como para el profesor ya que es una obligación en la praxis. El estudiante necesita ser retroalimentado respecto a objetivos, contenidos y conceptos porque si no los olvida.
“(…) Así como ellos se dan cuenta de repente de sus errores, también puede haber un	Así como los estudiantes también se dan cuenta de sus errores, también puede haber un

error mío y se corrige en el momento, pero la retroalimentación yo creo que no solo es para el alumno, sino que, también para uno como docente” (Anexo 1, entrevistado 1, pág.175)	error del docente. La retroalimentación no es solo para el alumno sino también para el docente.
“(…) la retroalimentación es un proceso que sirve mucho para saber y conocer si los estudiantes están recepcionando bien lo que nosotros queremos transmitir, desde los contenidos desde las actitudes de las habilidades que queremos que desarrollen”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág. 203)	La retroalimentación es un proceso que sirve para conocer si los estudiantes están recepcionando correctamente lo que el docente transmite, lo cual pueden ser contenidos, actitudes y habilidades.
“Que es necesaria, que es importante pero que es difícil por un tema de tiempo, porque tenemos demasiados estudiantes por curso, entonces es difícil hacer una retroalimentación muy detallada o muy personalizada”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.179)	La retroalimentación es necesaria e importante pero la realización de esta se complejiza por el tiempo y la cantidad de estudiantes por curso, por lo que no se puede realizar de manera detallada o personalizada.
“Yo creo que es importante, pero si falta tiempo para hacerla de mejor calidad, porque se trata que los estudiantes descubran cierto, dónde estuvieron sus errores y cómo ellos pueden enmendar esos errores”. (Anexo1, entrevistado1, pág171.)	Es importante, pero falta tiempo para realizarla de mejor calidad, puesto que esta consiste en que los estudiantes descubran dónde estuvieron los errores y cómo enmendarlos.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA PERCEPCIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN

El tema más mencionado por las y los entrevistados en esta investigación es sobre la retroalimentación destinada a estudiantes, donde se señala que la retroalimentación favorece algún aspecto del aprendizaje de los estudiantes, porque esta les permite visualizar ejemplos

de lo que deben hacer y lo que se espera de ellos en el ámbito educativo. Asimismo, se menciona que la retroalimentación es necesaria y ayuda a los estudiantes dentro del ciclo vital, puesto que estos necesitan una verificación o guía. Por otro lado, se indica que la retroalimentación es un espacio de diálogo entre docente y estudiantes, para dar a conocer, explícitamente, cómo y qué se está aprendiendo, recogiendo ambas miradas involucradas. También es una verificación del instrumento de evaluación, del objetivo o criterios de evaluación.

El segundo tema de esta subcategoría, tiene relación con la valoración de la retroalimentación, en donde se señala que esta sirve para el refuerzo positivo, el docente trata de hacerlo en lo positivo y no basarse en lo negativo. Además, señalan que esta es necesaria e importante. Por otro lado, se indica que este es un desafío personal, tanto para el estudiante como para el profesor ya que es una obligación en la praxis. El estudiante necesita ser retroalimentado respecto a objetivos, contenidos y conceptos porque si no los olvida.

El tercer tema mencionado, hace alusión a la retroalimentación para mejorar la práctica docente, ya que esta permite que el docente pueda identificar si hay algún error en su instrumento, así como también, verificar que el estudiante esté comprendiendo correctamente lo que se está transmitiendo y la comprobación de los instrumentos empleados, criterios y objetivos.

El cuarto tema expuesto en esta subcategoría, tiene relación con la falta de tiempo para la realización de la retroalimentación, en donde se menciona que la retroalimentación es necesaria e importante, pero la realización de esta se complejiza por el tiempo y la cantidad de estudiantes por curso, por lo que no se puede realizar de manera detallada o personalizada. Por otro lado, se menciona que es importante, pero falta tiempo para realizarla de mejor calidad, puesto que esta consiste en que los estudiantes descubran dónde estuvieron los errores y cómo enmendarlos.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Finalidad de la retroalimentación

DEFINICIÓN: La finalidad de la retroalimentación es aquella que es determinada por los docentes como el favorecimiento del aprendizaje, el descubrimiento de errores y su enmienda, la comprensión de la evaluación y como retroalimentación constructiva.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“(…) yo creo que la retroalimentación siempre tiene la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, porque de esa forma ellos pueden ver el ejemplo de lo que ellos deben hacer y de lo que no se espera de ellos también, entonces la retroalimentación siempre va a favorecer que ellos puedan enriquecer algún punto de su aprendizaje y por lo tanto es fundamental realizarla”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág. 180)	La retroalimentación tiene la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, puesto que permite visualizar con ejemplos lo que deben hacer, enriqueciendo su aprendizaje, por lo que es fundamental su realización.
“(…) yo creo que la retroalimentación tiene dos partes el proceso y también tiene el resultado. El resultado sería decir la respuesta correcta y el proceso que creo que es lo más enriquecedor es cómo uno va descubriendo a través de la pregunta, a través de una tarea”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.192)	La retroalimentación contempla dos partes, el proceso y el resultado. El resultado sería la respuesta correcta y el proceso, a través del descubrimiento mediante la pregunta y la tarea.
“La de poder que los estudiantes, como te decía antes, que los estudiantes se den cuenta y también el profe, se dé cuenta y pueda enmendar aquellos, a lo mejor aprendizajes u objetivos que no se lograron al cien por ciento”. (Anexo 1, entrevistado1, pág.172)	Tanto el estudiante como el docente, pueda enmendar aquellos aprendizajes u objetivos que no se lograron a cabalidad.

“(…) y se dan cuenta cuál es el error que estaban cometiendo entonces es “ooh, sí po así es más fácil”, así no sé, ellos mismos ven el cambio con simples palabras o algo que le “podai” corregir ven el cambio y dicen “ah claro, así es más fácil o así me cuesta menos” ¿cachay?” (Anexo 1, entrevistado 4, pág. 180)	Comprender cuál es el error que se está cometiendo, a través de la corrección. Los estudiantes observan el cambio luego de la corrección.
“Entonces hay algunos que quieren entender bajo su lógica lo que hay que hacer y responder lo que quieren y no leen desde la comprensión que es lo que se les está pidiendo” (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 219)	Algunos estudiantes entienden, bajo su propia lógica, lo que se debe hacer y responder; sin leer desde la comprensión lo que se les solicita.
“(…) también es una verificación de la pauta de evaluación, de la lista de cotejo o de lo que se haya puesto como objetivo y como criterios de evaluación, donde el estudiante también hace una comprensión de que se le está evaluando, para que se le está evaluando y de cómo se le está evaluando y conforme a eso armar un producto que permita obviamente instalar un aprendizaje que sea significativo”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 211)	Corresponde a la verificación del instrumento, objetivo y criterios evaluativos. El estudiante comprende qué, para qué y cómo se está evaluando conforme elabora un producto que permita instalar un aprendizaje significativo.
“(…) es constructiva es como te digo una herramienta que sirve y sirve para saber qué tan encaminado va uno hacia lo que quiere lograr con los estudiantes”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág. 203)	La retroalimentación es constructiva, es una herramienta que sirve para saber qué tan encaminado va el docente en relación a lo que quiere lograr con los estudiantes.
“Yo creo que cuando la retroalimentación se hace de manera constructiva, o sea se hace de la manera correcta y por eso es importante como que uno, la realice	La retroalimentación correcta es la que se hace de manera constructiva. Es importante que el o la docente la realice de manera adecuada. Tiene efectos positivos en los

bien, yo creo que tiene buenos efectos en los estudiantes como que logran ellos también como involucrarse con su propio proceso”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág. 207)	estudiantes logran puesto que logran involucrarse con su propio proceso.
“A ver, uno detectar si los estudiantes emm... se internalizó de los conceptos o el contenido. Segundo, recordar, a los que lo hayan olvidado y tercero, reforzar con ellos los contenidos y conceptos”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág. 188)	Primero, detectar si los estudiantes internalizaron conceptos o contenido. Segundo, recordar para aquellos que lo hayan olvidado. Tercero, reforzar en conjunto contenido y conceptos.
“de poder también generar un compromiso más allá de lo académico, sino que también tiene que ver con un compromiso social, ambiental, el transformar y hacer evolucionar a la sociedad, como que en ese sentido se aborda hartito lo ético y lo valórico/ como te lo dije anteriormente, el nivel de logro, en qué escala estás del nivel de logro que se solicitó, de acuerdo a la pauta de evaluación/ pero yo creo que siempre es importante explicarle al estudiante cuando un trabajo está logrado, de acuerdo a los criterios”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 218)	De generar compromisos más allá de lo académico, sino también desde lo ético valórico, como el compromiso social, ambiental, el transformar y hacer evolucionar la sociedad. Respecto al nivel del logro se observa de acuerdo a la pauta de evaluación o en qué escala se está de acuerdo al nivel de logro. Es importante explicarle al estudiante cuando un trabajo está logrado, de acuerdo a los criterios.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por las y los entrevistados es que la retroalimentación favorece el aprendizaje, puesto que les permite visualizar qué deben hacer, a través de ejemplos. Además, se señala que la retroalimentación tiene un efecto positivo, puesto que les permite involucrarse con su propio aprendizaje.

El segundo tema mencionado, tiene relación con el descubrimiento de errores y su enmienda. Puesto que se indica que la retroalimentación, permite al estudiante comprender cuál es el error que están cometiendo dentro del proceso y, tanto docente como estudiante, pueda enmendar aquellos objetivos que no se lograron a cabalidad.

El tercer tema señalado, tiene relación con la comprensión de la evaluación, es decir, los docentes señalan que la finalidad de la retroalimentación se asocia a la comprensión de la evaluación, puesto que esta permite que el estudiante se dé cuenta del qué, cómo y para qué se está evaluando. De esta forma, se realiza la verificación del instrumento aplicado por parte del docente.

El cuarto tema mencionado, tiene relación con la retroalimentación constructiva, la cual permite que el docente verifique qué tan encaminado van los estudiantes en relación al aprendizaje trabajado. Asimismo, se menciona la importancia de realizarla de manera correcta para lograr efectos positivos que favorezcan que el estudiante se comprometa con su proceso de aprendizaje.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Dificultades de la retroalimentación en pandemia

DEFINICIÓN: Los desafíos relacionados a la retroalimentación en pandemia están asociados a la falta de participación del estudiantado en la modalidad online y la falta de recursos tecnológicos y el manejo de estos, por parte del estudiantado.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Yo durante este tiempo he visto cómo, durante la pandemia, los estudiantes han dejado de participar por miedo al ridículo, eeh... y no sé si ha influido que otros profesores puedan haber hecho o tenido un mal manejo de la respuesta incorrecta”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.191)	Los estudiantes han dejado de participar por miedo al ridículo, se desconoce si esto tiene relación con la influencia de los docentes al tener un mal manejo de la respuesta incorrecta.

“En tiempos de pandemia y como trabajar de manera online no permitía como eso, como esa cercanía con el estudiante como para ir ayudándolo al estudiante, en el fondo, que lo necesitara” (Anexo 1, entrevistado 5, pág. 205)	En tiempos de pandemia se perdió la cercanía con el estudiante, el formato online no permitía que los docentes pudieran ayudar en lo que los estudiantes necesitarán.
“los cambios se daban por los escasos de tiempo en el aula, pasamos de tener, pre pandemias eran 90 minutos de clases, versus después 45 minutos, entonces todo prácticamente lo tenía que elaborar yo, y eso también a mí me generaba un conflicto, porque sentía que lo principal dentro del espacio educativo es que haya diálogo, intercambio de información entre estudiantes y docentes y en ese caso como que ese espacio estaba un poco más reducido o incluso en ocasiones más anulado”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.2017)	La disminución del tiempo en pandemia, generó una disminución o anulación del diálogo e intercambio de información entre estudiantes y docentes, generando que este último debiera elaborar todo lo relacionado a la clase.
“en pandemia costaba más porque las personas que estaban online, generalmente, o se hacían los desentendidos o simplemente, no tenían los elementos tecnológicos o la capacidad tecnológica para poder responder y algunos simple y llanamente, apagaban el micrófono o se desconectaban”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág. 193)	En la pandemia costaban más las cosas, porque los estudiantes se hacían los desentendidos, apagaban el micrófono, se desconectaban o no tenían los elementos tecnológicos o la capacidad tecnológica para poder responder.
“Bueno, últimamente por el tema de la pandemia, ha sido principalmente de forma escrita, ya eeh, como te digo principalmente, he tenido que comunicarme de esa manera con los estudiantes, sobre todo con aquellos que tenían los recursos, porque a los otros, no sé..., pero sí	En pandemia la retroalimentación se realizó principalmente de manera escrita con aquellos que tenían los recursos, con los otros se desconoce. El sistema híbrido permitió algunas instancias de retroalimentación.

al final de año, hubo algunas instancias de retroalimentación, al menos en el sistema híbrido”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág. 183)	
“Y fue por culpa de eso, porque nosotros no supimos cuánto no sabían, gracias a que no podíamos hacer retroalimentación de la manera correcta porque a veces los chiquillos pueden estar en la sala y puede que no te respondan, pero uno viendo la cara puede tener una respuesta ya de lo que está preguntando, incluso de la forma en la cual, haciendo inflexión de voz puede también captar si está correcto o no lo que está diciendo”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág. 193)	No se desconocía el nivel de aprendizaje del estudiantado, debido a que no se pudo realizar retroalimentaciones de manera correcta. En ocasiones cuando los estudiantes están dentro de la sala y no responden, el docente puede ver su cara y tener una respuesta a lo que se está preguntando o cuando realizan una inflexión de voz, también se puede conocer si están en lo correcto o no respecto a lo que se dice.
“el contexto de las clases híbridas ha dificultado mucho eso, o sea uno ve muchos más avances en los estudiantes que asistieron de forma presencial, que los que estuvieron de manera online, a pesar de que uno les hiciera el mismo tipo de retroalimentación”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág. 185)	En el contexto de las clases híbridas ha dificultado observar los avances en los estudiantes que estuvieron de manera online, a diferencia de los que estuvieron de manera presencial donde uno puede observar más los avances, a pesar de que se hiciera la misma retroalimentación.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados es la falta de participación de los estudiantes durante la educación a distancia, se menciona que el formato online generó un distanciamiento entre estudiantes y docentes, lo que impidió que este último pudiese ayudar a aquellos que poseían los recursos para poder recibir la retroalimentación. Además, se indica que los estudiantes evitaban la participación por diversos motivos, miedo al ridículo, recursos tecnológicos o manejo de los recursos. Lo que impedía que se generara un diálogo o

intercambio de opiniones en torno a los aprendizajes, por lo que el docente era quien elaboraba todo lo relacionado con la clase.

El segundo tema señalado, tiene relación con la falta de recursos tecnológicos o dominio de estos, los docentes mencionan que esta situación generó dificultades en la retroalimentación puesto que se desconocían los avances de los estudiantes que no tenían este recurso o que no contaban con las capacidades para trabajar con ellos.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Tipos de retroalimentación según Hattie y Timperley

DEFINICIÓN: Los tipos de retroalimentación propuestos por Hattie y Timperley, se dividen en cuatro tipos: aquellos que se centran en el proceso de aprendizaje, que permite movilizar los aprendizajes desde el estado inicial hacia el estado final; en la tarea para remediar los errores; aquellos que se centran en la persona, donde la atención está puesta en aspectos o características personales del estudiantado; por último, la retroalimentación centrada en la metacognición, promoviendo la autorregulación de sus propios aprendizajes.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Yo creo que depende del tipo de instrumento de evaluación que uno haya aplicado, por ejemplo, si es un formulario de Google, cierto, la retroalimentación va a estar más enfocada en la tarea en sí misma y en los procesos que a lo mejor los llevaron a llegar a las respuestas correctas e incorrectas”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.181)	Depende del instrumento de evaluación que se aplique será el tipo de retroalimentación. Por ejemplo, en un formulario de Google, la retroalimentación estará más enfocada en la tarea en sí misma y en los procesos que los llevaron a las respuestas correctas e incorrectas.
“la tarea está hecha ex profeso para lograr captar que, si el concepto o el contenido fue logrado o no, entonces desde ese punto de vista, la centro (la retroalimentación) en la tarea. Ahora, igual puede haber una tarea y también	La tarea está hecha intencionalmente para lograr captar si el concepto o el contenido fue logrado. Se pueden incluir

puede haber, dentro de la retroalimentación una... una pregunta que no esté dentro de la tarea, que también vaya explícitamente y directamente a captar si se logró el contenido o se logró... o logró el estudiante internalizarlo o el concepto entenderlo”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.189)	preguntas explícitas para evidenciar si se logró el contenido o se internalizarlo.
“la finalidad de la retroalimentación es, uno detectar si los estudiantes emm... se internalizó de los conceptos o el contenido. Segundo, recordar, a los que lo hayan olvidado y tercero, reforzar con ellos los contenidos y conceptos”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.189)	La retroalimentación tiene la finalidad de detectar si los estudiantes internalizaron los conceptos o contenidos. Segundo, recordar a los que se les haya olvidado y tercero, reforzar con ellos los contenidos y conceptos.
“También retroalimentación en el proceso, en el mismo proceso o, por ejemplo, a ver... reúno eeh.. tres respuestas, cuatro respuestas y ninguna está correcta, hasta que llegó a la correcta y yo después hago la comparación frente a los estudiantes con respecto a las respuestas relacionadas con el contenido, entonces les digo “tal respuesta es la correcta por tales y tales motivos”, para que los que ya han respondido y ya tenían las respuestas muy parecidas a las correctas o a las incorrectas, sepan cuál es el proceso.” (Anexo 1, entrevistado 3, pág.189)	Se retroalimenta en el mismo proceso, se reúnen respuestas incorrectas e incorrectas y luego se realiza la comparación frente a los estudiantes, indicando los motivos del porque está en lo correcto.
“Entonces creo que lo que más utilizo es en el momento que está ejecutando el ejercicio eeh... corregirlo en ese momento exacto”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.198)	Lo que más se utiliza es la corrección en el momento de la ejecución de un ejercicio.

“Un trabajo de investigación, un pequeño proyecto, sí, se va retroalimentando clase a clase, de acuerdo a lo que los mismos chicos vayan viendo, entonces ahí se les hace el alcance, usando siempre los mismos ejemplos de ellos. un proyecto a lo mejor clase a clase o tarea a tarea, de la forma en que yo vaya asignando eh, de cómo ellos puedan ir mejorando”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.173)	La retroalimentación se hace clase a clase cuando se desarrolla un trabajo de investigación o un pequeño proyecto. Se realiza la corrección con los ejemplos de los estudiantes para que ellos puedan ir mejorando.
“es cómo entiende lo que tiene que hacer, primero cómo procesa la información de que se le está pidiendo y qué es lo que él está proponiendo, porque para mí no hay un producto final, como absoluto/ porque como esto es un trabajo interpretativo, cada uno también deja en eso su conocimiento previo, los conocimientos que vamos adquiriendo a través de las clases y también que es la huella que ellos quieren dejar a través de ese trabajo también”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.214)	Es cómo el estudiante comprende lo que tiene que hacer, cómo procesa la información que se le solicita. Porque no hay un producto final como absoluto, si es un trabajo interpretativo cuando uno deja sus conocimientos previos y los adquiridos a través de las clases, es la huella que los estudiantes quieren dejar.
“retroalimentación de una evaluación que conlleva un proceso más extenso, por ejemplo, cuando hablamos de creación de textos y si vamos viendo si hay mejoras o no dentro del proceso. tú puedes ir viendo si efectivamente el estudiante va incorporando esas retroalimentaciones que uno le hace en su proceso de aprendizaje o no”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág. 182)	La retroalimentación de una evaluación que conlleva un proceso más extenso, por ejemplo, la creación de textos. El docente observa si hay mejoras o no dentro del proceso, se puede evidenciar si el estudiante incorpora las retroalimentaciones que se realizan en su proceso de aprendizaje.
“yo creo que principalmente en la forma en que el estudiante hizo para lograr aprender/	La retroalimentación centrada en la metacognición, ocurre en la forma que el

le pregunto cómo lo logró para que él mismo se dé cuenta cómo aplicó lo que yo le estaba diciendo”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.206)	estudiante hizo para lograr aprender. Se le pregunta cómo lo logró para que él pueda dar cuenta cómo aplicó lo que se le retroalimentó.
“también hay metacognición, que a veces se va como deslumbrando desde la misma retroalimentación o ya son preguntas más directas, qué aprendí, cómo lo aprendí, como en esta escala que existe de metacognición”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 206)	Hay metacognición que en ocasiones se va deslumbrando desde la misma retroalimentación o con preguntas más directas, qué aprendí, cómo aprendí, como la escala de la metacognición.
“se va armando también una idea de hacia dónde había que llegar o qué es lo que estamos como trabajando, entonces se visibiliza dentro de la sala de clases”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 215)	En las retroalimentaciones centradas en la metacognición, los estudiantes se van armando una idea hacia dónde debían llegar o qué es lo que se está trabajando, lo que se visibiliza dentro del aula.
“La metacognición la encuentro como muy abstracta sobre todo ehh... aunque los chiquillos igual se pueden dar cuenta, pero yo creo que es una práctica que debo mejorar, con respecto a eso, sobre todo en las formas que se hace la metacognición porque tal vez existan eehh... métodos que son más adecuados para cierta edad que para otra ¿bien? pero es una práctica que debo mejorar”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.190)	La metacognición es abstracta, los estudiantes se pueden dar cuenta. El docente señala que es una práctica que debe mejorar, sobre todo las formas que se hace metacognición, porque probablemente existen métodos que son más adecuados para cierta edad.
“(la metacognición) porque no sé si es una práctica que no he logrado afincar dentro de mis prácticas porque... capto que por ejemplo en los cursos, 7° y 8°, sobre todo en 7°, todavía son muy concretos, capto yo. Yo diría que a	La metacognición es una práctica que el docente no ha logrado desarrollar en sus prácticas, señala que los cursos de 7° y 8° son muy concretos y sólo al finalizar octavo año básico, la metacognición es útil

finales de séptimo y a principios de octavo la metacognición para mí, sirve, por el desarrollo y madurez mental que tienen los chiquillos en cuanto al conocimiento que los chiquillos manejan porque antes no”, (Anexo 1, entrevistado 3, pág.190)	porque hay un desarrollo y madurez mental de los estudiantes en relación al conocimiento.
“Yo diría que cuando se transgrede la conducta que puede llegar a significar un corte en el proceso de enseñanza aprendizaje, nada más, porque yo personalmente, lo único que puedo ver en los chiquillos, en los estudiantes es eso, para que no interrumpan el proceso”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.191)	La retroalimentación centrada en la persona se genera cuando se transgrede la conducta que puede significar un corte en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente señala que solo se realiza para que no se interrumpa el proceso.
“hay que hacerlo basado mucho en las actitudes porque se presta mucho tipo de actitudes que no corresponden eeh... o sí, algunas que igual hay que felicitarlas, entonces se hace mucho hincapié de la persona”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.199)	La retroalimentación se realiza basada en las actitudes porque hay actitudes que no corresponden, otras se deben felicitar, por lo que hay un enfoque en la persona.
“como persona no, pero sí de su capacidad intelectual, si trato de decirle “oye, esto está interesante, es una propuesta creativa” aporta al conocimiento en este caso la disciplina que nosotros estamos trabajando o coincide quizás con este autor entonces hay una recomendación de algún historiador o historiadora, se le entregan como recursos para que esa mirada que le está ofreciendo sea potenciada, pero bajo ningún concepto descartada, a menos que esté atentando directamente contra el concepto de bien común o de derechos humanos que existe a nivel social,	La retroalimentación como persona no se realiza, pero sí en su capacidad intelectual. Se realiza una recomendación de algún teórico o se entregan recursos para potenciar al estudiante, pero no descartar una idea. Al menos que se vea afectado el bien común o derechos humanos que existen a nivel social, ahí se desarrolla una retroalimentación guiada para limpiar criterios o interpretaciones de la realidad.

ahí es como que se entra a una retroalimentación un poco más guiada donde quizás hay que limpiar ciertos criterios como de interpretación de la realidad”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 215)	
“en la praxis que el estudiante necesita estar siendo retroalimentado con respecto a los objetivos, los contenidos, a los conceptos porque o si no los va olvidando y no es que los olvide, sino que simplemente ehh... ellos (ininteligible) los desechan”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.188)	En la práctica el estudiante necesita ser retroalimentado respecto a los objetivos, los contenidos y los conceptos porque los va olvidando y los desecha.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por las sujetas de investigación es la retroalimentación centrada en el proceso, se exponen que enfoca en retroalimentar en el mismo proceso en el que se está desarrollando el aprendizaje, para realizar correcciones que les permitan integrarlas en el estado final del proceso o producto a evaluar.

El segundo tema más mencionado por las docentes es el tipo de retroalimentación centrado en la tarea, donde expresan que la retroalimentación permite que el estudiante evidencie los errores o aciertos dentro de la tarea propuesta, por lo que el docente puede realizar correcciones al respecto, las cuales pueden ser a través de preguntas directas que permitan que el estudiante reflexione sobre los procesos que los llevaron a las respuestas correctas e incorrectas. Asimismo, se hace referencia a la retroalimentación de contenidos y conceptos trabajados en clases y su internalización por parte del estudiante.

El tercer tema mencionado, hace alusión a la retroalimentación centrada en la persona, en donde se menciona que esta práctica se realiza para corregir conductas inapropiadas dentro del aula o que atentan contra el bien común. Por otro lado, se menciona que se realizan retroalimentaciones respecto a la capacidad intelectual de los estudiantes para potenciar sus aprendizajes y guiarlos a una correcta interpretación de la realidad.

El cuarto tema mencionado, es la retroalimentación centrada en la autorregulación o metacognición, en donde expresan que se da énfasis a que el estudiante comprenda qué se está trabajando y cómo procesa la información, visibilizando esto dentro del aula. También se menciona que es una práctica que en algunos casos se debe mejorar, ya que se desconocen métodos adecuados para trabajar con las distintas edades de los estudiantes.

El quinto tema mencionado, tiene relación con la retroalimentación centrada en el contenido, si bien esta no es una tipología que forme parte de las propuestas por Hattie y Timperley, los docentes expresan que la retroalimentación se centra en detectar, recordar y reforzar conceptos y contenidos que pudieron ser olvidados por los estudiantes.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Tipos de retroalimentación según Tunstall y Gipps

DEFINICIÓN: Los tipos de retroalimentación propuestos por Tunstall y Gipps (1989), son aquellos que se centran en retroalimentaciones valorativas y descriptivas. La primera de ellas, centrada lo positivo, premiar o aprobar. La segunda de ellas está centrada en lo negativo, en castigar o desaprobar. La tercera, centrada en la descripción de logros, especificando qué elementos se encuentran logrados en una actividad de evaluación y la cuarta, centrada en la descripción para mejorar, para ello se busca especificar el camino para mejorar.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“sería este niño, esta niña estas son buenas respuestas” y también porque aquellas que, a lo mejor, no alcanzan a su cien por ciento como una buena respuesta. “Ya estas están buenas”, siempre usando eso que siempre están buenas, que no están malas, sino que incompletas o le faltó más fuerza o le faltó mayor orden o no fuiste constante en la respuesta”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.172)	Se señala a los niños y niñas que tienen buenas respuestas y también porque aquellas que, a lo mejor, no alcanzan a estar buenas a cabalidad. Siempre se señala lo bueno, indicando que no están malas sino incompletas o que les faltó fuerza, un orden mayor o que no fue constante en la respuesta.

“Yo creo que es mejor usar los mismos ejemplos de ellos, lo que ellos te dan como respuesta, ehh a lo que uno le podría decir porque lo van a entender mejor, ya porque hay chicos que son más eh..., hábiles en dar respuestas, dan respuestas buenas, muy correctas y eso les sirve también para que el otro lo pueda entender”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.173)	Es mejor usar ejemplos de los estudiantes para que ellos se den cuenta de la respuesta, porque ellos lo van a entender mejor porque hay chicos que son más hábiles en dar respuestas buenas, correctas y eso sirve para que otros puedan entender.
“los estudiantes que entregaban fuera de plazo, pero muy fuera de plazo, les daba las indicaciones: “oye sabes que, a pesar del tiempo que tuviste, tu trabajo no es muy bueno, no es de buena calidad, está bastante incompleto, te saltaste varias etapas dentro del trabajo, parece que no observaste la pauta de evaluación, lo hiciste por cumplir”. (Anexo 1, entrevistado1, pág.174)	A los estudiantes que entregaban fuera de plazo, se les daba indicaciones respecto al tiempo empleado y que su trabajo no es muy bueno, no es de buena calidad, bastante incompleto, se saltó varias etapas dentro del trabajo o que no observó la pauta de evaluación por lo que lo realizó por cumplir.
“uno debe partir con los que... con preguntas a las personas, a los estudiantes individuales que uno puede saber que son los que siempre responden correctamente o incorrectamente para lo anterior, para hacer comparaciones, para guiar el proceso”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Se debe partir con las preguntas a personas que siempre responden correctamente o incorrectamente para realizar comparaciones y guiar el proceso.
“en la metodología que estábamos usando, cierto que era el Classroom, las tareas donde ellos enviaban, de repente yo ahí mismo ehh... devolvía la información o la evaluación, sabes qué tu trabajo está muy bueno, muy ordenado y ahí aprovechaba de enviar	En la metodología que se está utilizando, Classroom, en las tareas que los estudiantes enviaban, se les devuelve la información o la evaluación con comentario, señalando que el trabajo es muy bueno, ordenado y a los que no, se les pide que revisen

comentarios y al que no, sabes qué, te pido que revises y te fijas bien en la pauta porque lo que acabas de enviar, eh está incompleto o está desordenado”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.173)	o que se fijen en la pauta porque lo que se envió está incompleto o desordenado.
“Cuando me doy cuenta que muchos están preguntando por lo mismo y cayendo en el mismo error, yo de repente detenía la clase y explicaba “chiquillos, saben qué en esta pregunta o en esta actividad en específico eeh..., hay alguna dificultad, por tal motivo, por lo tanto, se trata de replantear, a lo mejor, o tratar de ayudarlos desde esa parte”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.185)	Cuando muchos están preguntando por lo mismo y cayendo en el mismo error, se detenía la clase y se explicaba respecto a la pregunta o actividad si había alguna dificultad, por algún motivo y se replanteaba para ayudarlos desde esa parte.
“considerando los tiempos con los que disponemos y, además, que el proceso de retroalimentación, no es llegar y decir “ya hiciste esto mal y lo tienes que hacer así”, sino que tiene conllevar un análisis mucho más profundo, entonces por un tema de tiempo, siempre es compleja la retroalimentación en ese sentido”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.180)	Considerando los tiempos con los que se dispone y que el proceso de retroalimentación no es llegar y decir que se hizo esto mal y se tiene que hacer así, sino que conlleva un análisis mucho más profundo, entonces por temas de tiempo siempre es compleja la retroalimentación.
“la retroalimentación siempre tiene la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, porque de esa forma ellos pueden ver el ejemplo de lo que ellos deben hacer y de lo que no se espera de ellos también”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.180)	La retroalimentación siempre tiene la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, porque de esa forma ellos pueden ver ejemplos de lo que ellos deben hacer y de lo que no se espera de ellos también.
“las formas de retroalimentación, como te decía hace un rato, depende mucho del instrumento de evaluación que nosotros estemos	Las formas de retroalimentación, dependen del instrumento de evaluación que se utilice. Si la retroalimentación es personalizada

utilizando, si la retroalimentación es personalizada o si podemos hacerla a modo más general, compartiendo por ejemplo un texto, eeh analizándolo o analizando por qué motivo llegan a ese tipo de respuesta y cómo llegan a la respuesta correcta”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.181)	o si se puede hacer a modo más general, compartiendo, por ejemplo, un texto, analizando los motivos del por qué se llega a ese tipo de respuestas y cómo llegan a la respuesta correcta.
“yo me iba centrando en la actividad y de repente, no sé, tomaba algún ejemplo sin decir de quién es, así como... “esto es lo uno espera que ustedes logren, esto es lo que yo espero que ustedes no logren”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág. 195)	Se centra en la actividad y de pronto, se tomaba algún ejemplo sin decir quién y se señala qué es lo que se espera que logren y qué es lo que el docente espera que no logren.
“De repente uno se encuentra con respuestas que están muy erróneas o muy lejanas de lo que uno espera, por lo tanto, trato de tomar esas respuestas, dentro del anonimato, por supuesto, sin exponer quién es el autor de esa respuesta, y trato de analizarla con los estudiantes o sea de ver por qué esta persona llegó a esa respuesta”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.183)	De pronto uno se encuentra con respuestas que están muy erróneas o lejanas a lo que se espera, por lo tanto, se intentan abordar dentro del anonimato, sin exponer al autor y se trata de analizarla con los estudiantes e identificar las razones de por qué esa persona llegó a esa respuesta.
“les digo “tal respuesta es la correcta por tales y tales motivos”, para que los que ya han respondido y ya tenían las respuestas muy parecidas a las correctas o a las incorrectas, sepan cuál es el proceso”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.188)	Se les señala que tal respuesta es correcta por tales motivos, para que los que ya han respondido y ya tenían las respuestas muy parecidas a las correctas o a las incorrectas conozcan el proceso.
“sí se realiza la retroalimentación durante el proceso también, o sea, a medida que va avanzando en cada paso, también se va	Si se realiza la retroalimentación durante el proceso también, a medida que va avanzando en cada paso, también se va

retroalimentando este paso, para que luego puedan avanzar hacia el siguiente y así puedan ir desarrollando su trabajo”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.182)	retroalimentando este paso para que luego puedan avanzar hacia el siguiente y así puedan ir desarrollando su trabajo.
“Entonces en todos esos procesos yo podría hacer comparaciones cuando alguien responde algo incorrecto, entonces yo les digo “vamos comparando, ¿qué pasa con esto?” o sea la praxis con la teoría, en ese caso estoy haciendo una comparación o, por ejemplo, hay dos respuestas de un desarrollo en el cual una está más completa que otra, o sea hago la comparación entre esas dos respuestas y vamos verificando con los estudiantes qué respuesta fue más correcta con respecto a la pregunta hecha ¿ya? Entonces en ese proceso puede ser de resultado final o puede ser de proceso en la comparación”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.189)	En todos los procesos se pueden hacer comparaciones, cuando alguien responde algo incorrecto, se compara y se intenta identificar lo ocurrido, praxis con teoría. Cuando hay dos respuestas de un desarrollo en la cual una está más completa que otra, se verifica con los estudiantes qué hizo que esa respuesta fuera la correcta con respecto a la pregunta. Entonces en ese proceso puede ser de resultado final o puede ser de proceso en la comparación.
“yo creo que la retroalimentación tiene dos partes el proceso y también tiene el resultado. El resultado sería decir la respuesta correcta y el proceso que creo que es lo más enriquecedor es cómo uno va descubriendo a través de la pregunta, a través de una tarea, a través de una... y ellos..., yo creo que esa es la metacognición que tienen los chiquillos de la retroalimentación qué hay ciertas formas de lograr saber cómo poder llegar a algo correcto o apropiado”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.193)	La retroalimentación tiene dos partes, el proceso y el resultado. El resultado sería decir la respuesta correcta y el proceso que es lo más enriquecedor es cómo va descubriendo a través de la pregunta y la tarea. Se considera que esa es la metacognición que tienen los estudiantes de la retroalimentación, ya que hay ciertas formas de lograr saber cómo poder llegar a lo correcto o apropiado.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados, tiene relación con la retroalimentación descriptiva de logros, en las que se señala que corresponde a un proceso más extenso que requiere analizar con los estudiantes las razones o motivos del cómo se logró tal actividad o tarea. Es decir, que no solo se emplean los comentarios positivos respecto a lo logrado si no que implica un proceso de identificar o describir lo logrado y la forma en que se hizo.

El segundo tema mencionado por los entrevistados corresponde a la retroalimentación valorativa positiva, en donde se reconoce el logro de los estudiantes con comentarios de aprobación respecto a lo correcto, bueno o bien que se encuentra la tarea o la respuesta que se entregó frente a lo solicitado. No se entregan más detalles ni una descripción de los motivos por los que se genera la aprobación de la actividad desarrollada.

El tercer tema, está asociado a la retroalimentación valorativa negativa, en donde se realizan comentarios de desaprobación o castigos a las respuestas de los estudiantes. Los docentes realizan comentarios negativos en torno a las respuestas desarrolladas por los estudiantes o lo incorrecta que se encuentra.

El cuarto tema mencionado, corresponde a la retroalimentación descriptiva para mejorar, en ella se especifican los elementos por lograr dentro del trabajo de los estudiantes, aquí se menciona la importancia de la comparación con las respuestas de otros estudiantes para poder generar la evidencia de los aspectos que se pueden mejorar dentro de la actividad, permitiendo que los mismos estudiantes descubran el error y la forma en cómo poder mejorar.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Planificación

DEFINICIÓN: La planificación de la retroalimentación, hace alusión a la falta de planificación y estructura de la retroalimentación, por lo que no se contempla el tiempo, el contenido ni los recursos necesarios para realizar una retroalimentación efectiva. Por otro lado, la inmediatez del proceso de retroalimentación tras la evaluación.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“La tengo en mente no más, dentro de la generalidad y la hacemos cuando el tiempo nos da o depende si es importante hacerla porque se necesita para lo que viene, pero no hay una planificación. / No hay un orden/ Lo que sí hago es todas las clases, a lo mejor, retroalimentar en el inicio de la clase con lo que viste anteriormente, así como tipo conducta de entrada, con lo que se vio en la clase anterior para usarla, no sé y todo. Pero una retroalimentación, así como planificada, porque no, no se me ocurre como se puede planificar una retroalimentación, no tengo esa idea en mi cabeza”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.174)	La planificación de la retroalimentación solo se realiza cuando es importante hacerla, sino sólo se tienen generalidades en la mente. No se sigue un orden, pero se realiza en todas las clases una retroalimentación al inicio de la sesión, en donde se trabaja lo visto en las clases anteriores. Hay desconocimiento de cómo se puede planificar.
“Los momentos de retroalimentación, yo trato de mantenerlos incorporados dentro de la planificación/ dejo espacios dentro de este proceso o al finalizar este proceso para poder hacer una retroalimentación del trabajo de los estudiantes”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.181)	Se dejan momentos dentro de la planificación para realizar retroalimentaciones durante el proceso, al finalizar un proceso o en el trabajo de los estudiantes.
“Yo creo que está dentro de la estructura de la clase que debe ser la ideal, entonces todos tratamos de alcanzar lo ideal y al tratar de alcanzar lo ideal, dentro de la práctica, a veces no se logra. / Ahora, sí se planifica la retroalimentación, se planifica porque es parte de una estructura. Una estructura que está comprobada y está normada que debe ser así, por lo tanto, sí se planifica, sí. Ehh...	La planificación de la retroalimentación debe estar dentro de la estructura de la clase, aunque eso es lo ideal y en la práctica, en ocasiones, no se alcanza lo ideal. La planificación de esta es parte de la estructura que está normada, aunque no al detalle. El docente debe ser flexible para visualizar el estado del conocimiento de los

específicamente, no, al detalle, no. / uno debe ser lo bastante flexible para ver el estado del conocimiento de los chiquillos y eso no lo puede dar una planificación”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.190)	estudiantes y eso no lo considera la planificación.
“Yo no, yo no tengo una planificación así muy clara. Es como... es como que va incorporado (risas), es como... es parte de una clase, es como, está dentro de... no sé, no está planificado es como “ya hoy día retroalimentación” no, porque uno va todas las clases retroalimentando, es como... un proceso./ y en todas las clases es como uno a uno, es como más personalizado porque tampoco corrijo al grupo a no ser que estemos en un juego colectivo en el que se puede corregir (ininteligible), pero generalmente tus correcciones, tus retroalimentaciones son súper individuales./ Y son en el momento porque si ya no lo hiciste en el momento que el niño hizo eso que no debía perdiste”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.198)	No se tiene una planificación clara, sino que va incorporada como parte de una clase, es un proceso. En las sesiones se realiza de manera personalizada, las correcciones pueden ser grupales o individuales y deben ser en el momento.
“no sé si está como tan estructurado pero en el fondo es, o por lo menos lo que yo hago es, asignar una tarea y dejar que el estudiante la desarrolle y a medida que él la va desarrollando uno va acompañando su proceso, va interviniendo, en la medida que lo vayan necesitando también/ uno tiene que estar más al ojo con ellos con lo que les pueda costar un poco para poder, en el fondo, intervenir y ahí uno va viendo también, qué tanto tiene que intervenir en lo que están desarrollando./ muchas veces lo	La planificación de la retroalimentación no es tan estructurada, sino que se asigna la tarea y en la medida que se desarrolla el docente acompaña el proceso, interviene en la medida que se va necesitando y con los estudiantes que presentan dificultades. Generalmente se realiza al finalizar la clase.

hacía al final de la clase”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.205)	
“no es lo primero que planifico, yo en realidad lo que planifico es primero el producto, porque de acuerdo a ese producto en función del objetivo es que voy decidiendo qué recurso vamos a utilizar y la retroalimentación si bien es un espacio que está contemplado dentro de la planificación se va dando en la práctica/ de acuerdo a las dificultades o “aciertos” que vayan manifestando los mismo estudiantes con la información que vamos trabajando en clases/ trato de que sea como en pasos que después van repitiendo ciclos porque o sino de lo contrario es como que queda ahí inconcluso y no se cierra, no hay como un cierre del aprendizaje”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.216)	No es lo primero que se planifica, se da prioridad al producto y de acuerdo a este y al objetivo se va decidiendo el recurso y la retroalimentación, la cual si bien está contemplada se va realizando en la práctica. Se tiene en consideración las dificultades y los aciertos que vayan manifestando los estudiantes con la información que se trabaja en clases. Se intenta desarrollar en pasos que después van a reproducir en ciclos, de otra manera quedaría inconcluso y no habría un cierre del aprendizaje.
“que requiera un orden, no lo tengo planificado, no le doy un tiempo, no, no está dentro de mi planificación determinado con un tiempo equis”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.175)	No se tiene una planificación de la retroalimentación, por lo que no hay un orden ni tiempo asignado dentro de la planificación.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los docentes, corresponde a la falta de planificación y estructura de la retroalimentación, la cual, si bien es considerada y reconocida, se menciona que por escasez de tiempo o desconocimiento no se estructura ni se contempla en una planificación de clase, sino que se desarrolla en la medida que se observan dificultades o necesidades por parte del estudiantado.

El segundo tema mencionado, corresponde a la inmediatez del proceso de retroalimentación, la cual se desprende de la necesidad de realizarla durante el proceso y en la medida que se observan dificultades en el desarrollo de los aprendizajes, por lo que se considera que planificar la retroalimentación no se contemplaría el estado del conocimiento del estudiantado.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Temporalidad

DEFINICIÓN: La temporalidad de la retroalimentación hace alusión al tiempo o momento destinado para desarrollar esta práctica pedagógica y qué circunstancias o situaciones son consideradas para realizarlas, los momentos de la evaluación (previo, durante y después), momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y clase a clase.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Ahí hacía como el tema de la retroalimentación, pero también había momentos que durante el desarrollo de la clase (...) Entonces, va a depender mucho de cómo también sea el grupo en el que uno está trabajando en los momentos que uno va interviniendo”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.206)	La retroalimentación se realiza durante el desarrollo de una clase, por lo que depende del grupo con el que se está trabajando, los momentos en los que el docente interviene.
“Como te comentaba con un ciclo, como cada 3 clases tiene que haber una retroalimentación o incluso si es previo a una evaluación”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.216)	La retroalimentación se desarrolló con un ciclo, cada tres clases debe haber una retroalimentación o previo a una evaluación.
“La retroalimentación yo la hago clase a clase. (...) depende, son correcciones pequeñas, a lo mejor si es un tema actitudinal,	La retroalimentación se realiza clase a clase, son correcciones pequeñas o algo actitudinal en el que se invierte un poco más

tú lo corriges, te vas a demorar un poco más de tiempo/ o al final, si ves que hay muchos que cometes el mismo error, paras “oye, sabes que hay muchos que están cometiendo este error” y ahí lo haces más general”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.199)	de tiempo. Cuando se observa que muchos comenten el mismo error, se detiene la clase y se hace la corrección general.
“yo diría que en todas las clases y dentro de las clases, varias veces dentro de la clase. No es un proceso final, es un proceso. Entonces, yo lo aplico en evaluaciones formativas, en evaluaciones sumativas, en todo”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.191)	La retroalimentación se desarrolla en todas las clases y dentro de ellas en reiteradas ocasiones. No es un proceso final, sino que es un proceso que se aplica en evaluaciones formativas, sumativas y más.
“si se trata de una prueba, eeh lo hago, lo hago al final de la evaluación ¿cierto? de la evaluación sumativa, obviamente, en el proceso que conlleva, esta prueba uno igual va realizando retroalimentaciones”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.182)	Se desarrolla al final de una evaluación sumativa, en el proceso que conlleva su realización.
“sí se realiza la retroalimentación durante el proceso también, o sea, a medida que va avanzando en cada paso (...) en evaluaciones sumativas y formativas, siempre que vayan en apoyo a mejorar el aprendizaje y lograr el objetivo de aprendizaje”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.182)	Se realiza la retroalimentación durante el proceso, en la medida que se va avanzando. En evaluaciones sumativas y formativas en las que se apoya y mejora el aprendizaje para lograr el objetivo.
“a ver la retroalimentación, generalmente en el objetivo de clase, de la unidad, esa se hace siempre, todas las clases. Yo inicio las clases, recordando lo anterior/ siempre se ha hecho, pero muy breve, pero con cosas más concretas, que son los instrumentos que tú	La retroalimentación se realiza en todas las clases, generalmente en función del objetivo de la sesión y unidad. Se realiza, aunque de manera breve en los

después devuelves”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.174)	instrumentos que luego se devuelven a los estudiantes.
“prácticamente son las únicas, o sea, cuando es necesaria y me da el tiempo, o yo veo que el resultado, a lo mejor no fue el que yo esperaba, es de seguro que voy a hacer una retroalimentación”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág. 175)	Se realiza cuando el resultado no es lo esperado, cuando es necesaria o cuando lo permite el tiempo.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados respecto a la temporalidad, son los momentos de la retroalimentación, la cual puede ocurrir previa a la aplicación de un instrumento evaluativo sumativo, durante la evaluación formativa o después, al finalizar el proceso de evaluación, una vez que ha sido aplicado el instrumento de evaluación.

El segundo tema mencionado, en la retroalimentación durante los momentos de la clase, se menciona que se puede generar al inicio a partir de la activación de conocimientos previos, durante la sesión en el desarrollo del objetivo de la clase o al cierre de esta, cuando los resultados no son los esperados por los docentes y cuando el tiempo lo permite.

El tercer tema señalado, es la retroalimentación clase a clase, aquí se menciona que esta es parte de un proceso, por lo que debe estar presente en todo momento, en correcciones pequeñas o actitudinales que permitan realizar mejoras en el aprendizaje del estudiantado, de manera grupal o individual.

Primera categoría: Retroalimentación

Subcategoría: Interacción

DEFINICIÓN: La interacción en la retroalimentación, se asocia al vínculo que se establece en el momento de desarrollar la retroalimentación, está conformada por un buen clima de aula, al lenguaje cuidadoso, la participación escolar, la autoestima y el miedo al ridículo/vergüenza.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“en ese sentido creo que el lenguaje de cómo uno plantea la retroalimentación tiene que ser súper cuidadoso con la autoestima también del estudiante, para no desmotivar su ánimo de aprendizaje”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.212)	El lenguaje que se utiliza para plantear la retroalimentación debe ser cuidadoso con la autoestima del estudiante, para no desmotivar su ánimo de aprendizaje.
“Depende del estudiante porque hay estudiantes que son, participan mucho, entonces es fluido y generalmente hay que..., provocar que el estudiante responda (...) pero este año cuando estuvimos presencialmente en octavo, que son los niños que están entre la Básica y la Media, eeh... siempre les gana el que sean adolescentes y el miedo al ridículo, porque todavía no entienden que una de las formas de aprender es cometiendo errores, porque para ellos un error eeh es la burla”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.191)	Hay estudiantes que participan mucho y es más fluido, generalmente se debe incentivar que el estudiante responda. En octavo básico, los niños que están entre Básica y Media, siempre les gana el que sean adolescentes y el miedo al ridículo, puesto que aún no comprenden que una de las formas de aprender es cometiendo errores. Para ellos un error es la burla.
“reconociendo también el trabajo para promover una autoestima positiva dentro de quienes en el fondo aun cuando estábamos en este contexto... eh... estaban comprometidos con su aprendizaje, como que trataba de rescatarlos desde la lógica valórica, en el	En la retroalimentación se debe reconocer el trabajo de los estudiantes para promover la autoestima positiva de quienes estaban comprometidos con su aprendizaje.

compromiso, el tener rutinas, la importancia de tener esas rutinas, de tener hábito”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.218)	Se intentaba rescatarlos desde lo valórico, el compromiso, de tener rutinas y hábitos.
“Por otro lado, siempre se trata de generar un buen ambiente en el proceso para que los chiquillos valoren la retroalimentación, sino ni la pescan”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.183)	Se intenta generar un buen ambiente en el proceso de retroalimentación para que se valore, puesto que, si no, no le toman importancia.
Yo encuentro que es buena, a los niños les gusta que uno los mire, entonces que tú les digas algo, es porque lo estás mirando y en el fondo sobresale del resto y como uno no les dice “oh lo estás haciendo super mal”, uno nunca les dice eso (...) entonces tu retroalimentación siempre va en positivo”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.199)	La retroalimentación es buena, a los estudiantes les gusta que los docentes los miren y les digan algo, puesto que sobresalen del resto y no se señala que se está haciendo mal, sino que la retroalimentación es siempre en positivo.
La verdad es que nunca he tenido como un estudiante que se queje o que lo reciba de una mala forma, pero si hay estudiantes que le interesa más que a otros y sobre todo en mi área. / también es como la lucha de hacer que los chiquillos enganchen, enganchen porque tienen que moverse, porque son otras habilidades las que tienen que desarrollar y ellos parten desde el punto en que no”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.206)	Nunca ha tenido un estudiante que se queje o que reciba de una mala manera la retroalimentación, pero hay algunos que les interesa más que a otros. Es una lucha hacer que los estudiantes tomen atención porque tienen que moverse, porque son otras las habilidades a desarrollar y ellos parten desde un punto en que aún lo las tienen.
cuidadoso de no caer en como... en no sé, en no ser punitivo o no sé po’ como	Se tiene cuidado para no ser punitivo o perjudicial para el estudiante con alguna

perjudicar al estudiante con alguna retroalimentación o alguna palabra que se pueda implementar porque en el fondo eso es ya perderlo nuevamente. / el clima en general en las clases de Educación Física es bueno”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.206)	retroalimentación o palabra que se pueda emplear, porque es perderlo nuevamente. Es bueno el clima de clases en la asignatura de Educación Física.
La retroalimentación con los estudiantes o sea la interacción se da desde el diálogo, se da de también entregar el espacio para que ellos primero, consulten primero dudas”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.217)	La retroalimentación, es decir, la interacción se da desde el diálogo, se entrega el espacio para que ellos consulten sus dudas.
“lo que yo detecte o diagnostique a partir de la evaluación o en este caso de la actividad formativa y ahí vamos en el fondo construyendo que es lo que está pasando en el ámbito cognitivo del grupo de curso, porque finalmente yo ya en tercero y cuarto yo trabajo más como electivo entonces el grupo es más reducido que cuando estoy en un curso que es común y hay 45 estudiantes, acá hay alrededor de 30, 35, entonces eso también hace que los estudiantes se sientan como con otra libertad de comunicarse”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.217)	A partir de lo que se detecta o diagnostica en la evaluación o en la actividad formativa se va construyendo qué es lo que está ocurriendo con el curso. En 3° y 4° Medio se trabaja con electivos, por lo que es un grupo reducido, alrededor de 30 o 35 estudiantes, por lo que ellos se sienten con otra libertad de comunicarse.
“yo no me siento una autoridad, me siento una guía dentro de la sala de clases.(...)Entonces como que se cierran en ciertas oportunidades a escuchar y ahí por eso para mí es súper importante como la comunicación que voy a tener con ellos y porque se hace esto desde un plano más	Se siente como guía dentro de la sala de clases, no como autoridad. Es importante la comunicación que se establecerá con el estudiantado, porque en oportunidades de cierran a escuchar. Esto se hace desde un plano más intelectual para que no haya desmotivación con la asignatura, se ofrecen

intelectual para que no haya desmotivación con la asignatura, si no que al contrario como que ya “mira yo te voy a dar más tiempo, vamos a resolver esto, esto tiene una solución, tú puedes, vamos más lento” pero como para sacarlo de esa dimensión también po”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.219)	soluciones, extensión de plazos, motivación o ralentización del proceso para sacarlos de esa dimensión.
“yo creo que ellos asocian el ridículo cuándo responden de forma incorrecta y los profesores hacen ver que está incorrecto de forma incorrecta, porque hay formas de decir que está incorrecto de una forma correcta y de una forma incorrecta. Entonces va a depender del profesor como maneje la respuesta incorrecta”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.191)	El estudiantado asocia el ridículo cuando responden de manera incorrecta y los docentes hacen ver que está incorrecto de forma incorrecta, porque hay formas de decir que está incorrecto de una manera correcta. Entonces depende del docente y cómo este maneje la respuesta.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados es la importancia de generar un buen clima de aula para realizar la retroalimentación, permitiendo que los estudiantes se sientan en confianza de participar y comunicarse ante lo que están aprendiendo. Asimismo, se menciona que el generar un buen ambiente para el desarrollo de la retroalimentación permite que sea valioso la instancia generada, mientras que si no se realiza de esta manera deja de ser importante para el estudiantado.

El segundo tema mencionado, es el lenguaje cuidadoso empleado en el momento de realizar la retroalimentación, por una parte, se señala que este debe ser siempre en positivo, es decir que no sea punitivo ni que las palabras empleadas puedan afectar al estudiante, ya que esto podría generar perder su interés o motivación. Por otra parte, se menciona que el lenguaje debe ser desde lo intelectual, para que de esta manera no haya desmotivación con la asignatura, ofreciendo soluciones, extensiones de plazos, motivación o ralentización del proceso.

El tercer tema expuesto, corresponde a la participación escolar de los estudiantes en el proceso de retroalimentación, se menciona la importancia de la cantidad de estudiantes dentro de la sala de clases para que se sientan con la libertad de comunicar sus respuestas e inquietudes dentro del proceso y la diversidad de participación dentro del aula, en donde hay estudiantes que participan más y por lo tanto el diálogo es más fluido y otros en los que se debe incentivar la participación.

El cuarto tema mencionado, hace referencia a la autoestima, señalando que la retroalimentación tiene directa incidencia esta, por lo cual el lenguaje que se emplee debe promover una autoestima positiva para mantener el interés en el aprendizaje. Se indica que se debe intentar rescatar aspectos valóricos, la importancia del compromiso y de tener rutinas y hábitos de estudio.

Por último, se expresa el miedo al ridículo/vergüenza durante el proceso de retroalimentación y cómo éste limita la participación del estudiantado, haciendo alusión a la forma en que los docentes manejan las respuestas correctas e incorrectas del estudiantado y frente a ellos.

4.1.2 Segunda categoría: Efectos de la retroalimentación

Subcategoría: Consecuencias

DEFINICIÓN: Las consecuencias de la retroalimentación, hace referencia a los aportes positivos al aprendizaje y la comprensión del estudiante de lo correcto e incorrecto, como un efecto conseguido en el estudiantado tras recibir una retroalimentación en la clase.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Yo creo que el efecto tiene que ser positivo, es positivo porque le estás ayudando a que no se queden con el error, con la duda y, al contrario, con eso tienen la opción que ellos mismos, después si tú no les, a lo mejor a ti se te va retroalimentar algo, después ellos se van a acordar y te van a obligar a que sí tienes que	El efecto tiene que ser positivo, ayuda a que los estudiantes no se queden en el error o con dudas. Además, da la opción a que ellos soliciten la retroalimentación de algo que entregaste.

hacer la retroalimentación, de algo que ya entregaste”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.175)	
“Ellos, yo creo que después se van a acostumbrando a la revisión en conjunto, a ver los errores, el dónde y el porqué, a lo mejor se cometió un error (...) Hay una buena recepción, yo creo, en cuanto a los estudiantes”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.175)	Los estudiantes se acostumbran a realizar la revisión en conjunto, a visualizar errores, dónde y por qué se cometió un error. Hay una buena recepción por parte de los estudiantes.
“Yo creo que el mayor beneficio es que ellos se puedan dar cuenta de qué es lo correcto, o sea de qué es lo que se asocia con lo correcto, con la respuesta correcta con el resultado que es más favorable o con el desarrollo que es más apropiado”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.192)	El mayor beneficio es que ellos puedan darse cuenta de qué es lo correcto, con la respuesta correcta, la respuesta o el desarrollo más apropiado.
“Entonces uno puede guiar los procesos en los cuales ellos puedan encontrar ehh... la forma correcta para responder ciertas cosas, uno va fijándose en eso y al fijarse en eso, la única forma es viendo... o viéndolo en la retroalimentación, en el proceso de la retroalimentación no en el resultado de la retroalimentación”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.192)	Se puede guiar los procesos para que ellos encuentren la forma correcta para responder ciertas cosas, el docente se va fijando en eso y la única manera es abordándolo en la retroalimentación, en el proceso de esta y no en el resultado.
“Yo creo que cuando la retroalimentación se hace de manera constructiva, o sea se hace de la manera correcta y por eso es importante como que uno, la realice bien, yo creo que tiene buenos efectos en los estudiantes como que logran ellos también como involucrarse con su propio proceso, entonces de cierta forma, o sea no de cierta	Cuando la retroalimentación se hace de manera constructiva, de la manera correcta. Es importante que uno la realice bien para tener buenos efectos en los estudiantes, se logra que ellos se involucren en su propio proceso, por lo que creo que es bastante positivo.

forma, yo creo que puede ser bastante positivo”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.207)	
“No es un resultado matemático que me diga dos más dos es cuatro “Ah ya me equivoqué”, ellos no saben que se equivocaron, ellos lo hacen y para ellos está súper bien porque la conciencia corporal no es buena, entonces es básico”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.200)	No es un resultado matemático, ellos no saben en qué se equivocan, ellos lo hacen y para ellos está bien porque la conciencia corporal no es buena, entonces es básico retroalimentar.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados respecto a las consecuencias generadas por la retroalimentación, hacen alusión a los aportes positivos al aprendizaje que se generan dentro del proceso, permite que el estudiantado logre evidenciar sus aprendizajes y se involucren con él. Se indica que este es un elemento básico que se desarrolla de manera constructiva.

El segundo tema mencionado, refiere a la comprensión del estudiantado respecto a lo correcto e incorrecto dentro de su proceso, se señala que la retroalimentación permite que den cuenta del cómo, el por qué y el dónde hay una respuesta o práctica que es correcta o, por el contrario, cuando se incurrió en un error de procedimiento o resultado. Se indica que generalmente esta es bien recibida por parte de los estudiantes y genera un hábito en ellos.

Segunda categoría: Efectos de la retroalimentación

Subcategoría: Uso del error

DEFINICIÓN: El uso del error en el estudiantado, comprende la forma en que este es abordado por los docentes, el cual puede ser como una oportunidad de aprendizaje, empleado desde el anonimato de quien lo comente, del descubrimiento del error desde los mismos estudiantes y lo la frustración que se puede asociar al cometerlo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“De repente uno se encuentra con respuestas que están muy erróneas o muy lejanas de lo que uno espera, por lo tanto, trato de tomar esas respuestas, dentro del anonimato, por supuesto, sin exponer quién es el autor de esa respuesta, y trato de analizarla con los estudiantes o sea de ver por qué esta persona llegó a esa respuesta”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.183)	En ocasiones se encuentra con respuestas que están erróneas o lejanas a lo que el docente espera, por lo que se intenta tomar esas respuestas y, dentro del anonimato y sin exponer al autor, se analiza con los estudiantes para identificar por qué la persona llegó a esa respuesta.
“a partir de esa experiencia de error que ellos cometieron sale el aprendizaje después por’, sale como la corrección y ellos mismos se dan cuenta. (...) De repente uno se da cuenta de que el error está al principio del proceso de aprendizaje, entonces, si puedo identificar ese error de inmediato, trato de corregirlo lo antes posible para poder evitar que se siga cayendo en errores más profundos”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.185)	A partir de la experiencia del error que los estudiantes comenten, nace el aprendizaje, nace la corrección y ellos mismos se dan cuenta. En ocasiones, el error aparece al principio del proceso, por lo que al identificarlo se intenta corregir lo antes posible para evitar errores más profundos.
“hay alguna dificultad, por tal motivo, por lo tanto, se trata de replantear, a lo mejor, o tratar de ayudarlos desde esa parte, pero si veo que hay un error que comete uno, o quizás dos estudiantes, sí trato de trabajarlo de forma más individual, más personalizada”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.185)	Cuando hay alguna dificultad, se trata de ayudarlos desde esa parte, pero si hay un error que comente uno o dos estudiantes se intenta trabajarlo de forma más individual, más personalizada.
“tratar de tomarlo como una oportunidad de aprendizaje, precisamente porque si es un error recurrente, es porque algo	Se aborda como una oportunidad de aprendizaje porque si es un error recurrente, es porque algo está ocurriendo en la forma

está sucediendo en la forma de enfrentar, a lo mejor la pregunta, por ejemplo, puede ser el instrumento que esté fallando”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.183)	de enfrentar la pregunta o puede ser que el instrumento esté fallando.
“Como la oportunidad para aprender porque si nadie se equivoca vamos a tener la sensación o damos la sensación de que nadie se equivoca o estamos todos en lo correcto”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Una oportunidad para aprender porque si nadie se equivoca da la sensación o damos la sensación de que nadie se equivoca o estamos todos en lo correcto.
“siempre es mejor saber lo que está incorrecto para que se busque lo correcto. (...) uno busca los procesos para buscar una respuesta que sea lo más óptima posible, entonces el error se busca... por lo menos yo, lo busco en el proceso, que los estudiantes sepan qué procesos me llevan a resultados más óptimos y ahí parte la comparación, qué proceso es mejor que otro”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Es mejor saber lo que está incorrecto para buscar lo correcto. Se buscan los procesos para buscar una respuesta óptima. El error se busca en los procesos, para que los estudiantes sepan qué resultados me llevan a resultados óptimos y ahí parte la comparación de procesos.
“uno actúa en el fondo, yo hago una cosa, así como al error “qué pasa si yo hago esto” y hago en el fondo una estupidez, no sé y todos como “¡ay! jaja tía se puede caer” no sé, y ellos mismos van diciendo que porque no se debe, porque no sé a lo mejor la pelota se le va a ir para otro lado, se va a tropezar porque no sé se va a caer, qué se yo”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.201)	Se actúa en el fondo, la docente imita el error y realiza preguntas en torno a lo que ocurre si comete ese error para que los estudiantes descubran porque no se debe hacer eso.
“cuando veo que hay mucho error porque no le está saliendo, porque se está frustrando, porque no lleva haciendo el ejercicio	Cuando se observa que hay mucho error porque no les está saliendo bien,

en más de una clase (risa), eehh... “oye, pero no importa, sabí lo que pasa..., mejóralo así..., así te sale más fácil..., o así, mira a tu compañero ¿cachai? es como, en el fondo no es porque no les salga sino por el miedo a que se frustren un poco, entonces ahí tú vas tomándolo para que pueda lograr algo por lo menos de alguna manera”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.202)	porque se está frustrando porque no lleva haciendo el ejercicio en más de una clase, el docente le señala al estudiante lo que ocurre, le indica cómo mejorarlo y le pide que observe al compañero. En el fondo no es porque no les resulte el ejercicio sino por el miedo a que se frustren. Entonces, el docente los guía para que puedan lograr algo de alguna manera.
“Yo creo que muchas cosas de las que hago las baso también en el error o en lo que puede ocurrir o en lo que por experiencias previas (...) pero el error no desde el punto de que un estudiante en puntual falló en algo, sino que, ocupo el error de manera anónima para hacerlo de manera general”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.208)	Muchas de las cosas que se realizan las hacen basadas en el error, en lo que puede ocurrir o por experiencias previas. El error lo utiliza de manera anónima para hacerlo de manera general.
“No, trato de no usar nombres, pero cuando si lo logran, si los reconozco, porque eso también a ellos les da otro valor dentro de la sala de clases y también a veces se transforman en las personas que pueden ayudar./ trato de usar, esto es un aspecto a mejorar, porque para ellos la palabra error tiene un peso social muy distinto y muy fuerte también, para ellos errar o fallar es algo que les genera mucho miedo o mucha frustración o mucha tristeza, por lo tanto en eso trato de ser súper cuidadosa”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.221)	Se trata de no usar nombres, pero cuando lo logran se reconoce porque eso también les da otro valor dentro de la sala de clases. También se transforman en personas que pueden ayudar. Se trata de usar el término “aspecto a mejorar” porque para ellos la palabra error tiene un peso social muy distinto y fuerte. Para ellos errar o fallar es algo que genera miedo, frustración o tristeza, por lo tanto, se intenta ser cuidadosa.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados, respecto al uso de error tiene relación con el empleo de este como una oportunidad de aprendizaje, se emplea este término puesto que se reconoce el error como parte del aprendizaje del estudiantado, que le permite al docente detectar qué está ocurriendo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se aborda el error para analizar el proceso que se realizó para llegar a ese resultado.

El segundo tema más mencionado, es la utilización del error cometido por el estudiantado de manera anónima, se evita dejar en evidencia a quien lo comente, señalando que el error está asociado a un peso social que puede generar miedo, frustraciones o tristezas. Una vez que se identifica el error se trabaja de manera general con curso.

El tercer tema mencionado, tiene relación con el descubrimiento del error y de la respuesta correcta, a través del análisis o imitación de este, por lo cual, al exponerlo frente al estudiantado se busca descubrir el proceso que se utilizó e identificar la manera o respuesta más óptima frente a lo que se solicita.

El cuarto y último temas abordado, tiene relación con la frustración que se genera tras el error, los entrevistados señalan que este puede generar frustraciones al reconocerse como un fallo, al tener un peso social que puede generar un impacto en los estudiantes, por lo que es necesario que el docente intervenga para evitar esta situación.

Segunda categoría: Efectos de la retroalimentación

Subcategoría: Desempeño del estudiante

DEFINICIÓN: El desempeño del estudiante, tiene relación con los cambios observados posterior a la retroalimentación, este puede ser cambio cognitivo, cambio emocional, cambio conductual y la comprobación a través de la aplicación de un nuevo instrumento.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Yo, de repente, igual vuelvo a tomar esos comentarios o preguntas y las vuelvo a insertar en los siguientes instrumentos, le puedo	Se retoman esos comentarios o preguntas y se insertan en instrumentos, se modifican algunas cosas, pero el aprendizaje

cambiar algunas cosas, pero el aprendizaje está igual y ahí, puedes identificar si realmente la retroalimentación que hiciste antes fue buena o no, y ahí verificas y todo”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.177)	está ahí. Se puede identificar si la retroalimentación que se realizó fue efectiva o no y se verifica todo.
“Ehh..., a ver, cuánto se llama, ahí es como con una pregunta como “¿por qué creen que se equivocaron? lean las alternativas, ya pero no sé, era la A y muchos marcaron la D, ¿por qué? Profe es que, se parecen por esto, por esto otro”. Por los comentarios de ellos mismos, después por ese error “chiquillos, pero se acuerdan que... a ver revisemos tal cosa, busquen en el cuaderno en tal día y tal fecha”. Yo hay unas cosas que las tengo grabadas, “en el libro, vean por qué se equivocaron”. Entonces a partir de esa experiencia de error que ellos cometieron sale el aprendizaje después po’, sale como la corrección y ellos mismos”. (Anexo 1, entrevistado 1, pág.176)	Se realiza una pregunta en torno a la equivocación y se trabaja con la alternativa correcta y con la incorrecta que fue más marcada. Luego, por los comentarios de los estudiantes el docente recuerda y les solicita que revisen o busquen en sus cuadernos y libros. Entonces, a partir de esa experiencia del error nace el aprendizaje, nace la corrección desde ellos.
“retroalimentación siempre va en positivo, entonces los niños, en general, siento yo, lo reciben bastante bien, bastante bien o, de repente, cuando ya es más específico para los más grandes tú haces una corrección y lo ayudas y hacían en “aah y yo hacía...” y se dan cuenta cuál es el error que estaban cometiendo entonces es “ooh, sí po así es más fácil”, así no sé, ellos mismos ven el cambio con simples palabras o algo que le “podai” corregir ven el cambio y dicen “ah claro, así es más fácil o así me cuesta	La retroalimentación siempre es en positivo, los niños lo reciben bastante bien, cuando son más grandes se hace más específica la corrección y se les ayuda, el estudiantado comprende cuál es el error que se estaba cometiendo, observan el cambio señalando que es más fácil o les cuesta menos de tal forma.

menos” ¿cachay? ”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.200)	
“Me he dado cuenta porque por ejemplo cuando yo hacía retroalimentación de PSU con tercero y cuarto medio, ellos se dan cuenta mejor... se dan más claramente cuenta de cuál era el proceso para llegar a ciertas cosas, cosas que, si yo hubiese hecho en un séptimo o en un octavo no lo hubiese logrado, pero en tercero y cuarto lo logran ya internalizar”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.195)	Cuando se hacía la retroalimentación de PSU en Tercero y Cuarto Medio, los estudiantes se dan cuenta de cuál es el proceso para llegar a ciertas cosas y logran internalizarlo, pero si se hubiese hecho en séptimo o en octavo no se hubiese logrado.
“Entonces, tras una primera retroalimentación, en donde uno les explicaba “oye entendiste mal la pregunta, por tal motivo” y uno trataba de guiarlos, en el fondo, al qué es lo que se les está pidiendo, eeh... solía mejorar el desempeño o acercarse mucho más a la respuesta que uno espera”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.184)	Tras una primera retroalimentación, el docente les explica que se entendió mal una pregunta por tal motivo y trata de guiarlos a lo que se está solicitando. Solía mejorar el desempeño o acercarse más a la respuesta que se espera.
“(Para identificar mejoras en el aprendizaje se utiliza la misma actividad o puede ser distinta) suele ser otra distinta pero que mida las mismas habilidades, por ejemplo, se trabaja la comprensión lectora, por lo tanto, no va a ser el mismo texto, no van a ser las mismas preguntas, pero sí van a medir las mismas habilidades que se estaban midiendo anteriormente”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.185)	Suele ser otra actividad de aprendizaje, distinta, pero que mida las mismas habilidades. Por ejemplo, si se trabaja la comprensión lectora, no se utiliza el mismo texto y no van a ser las mismas preguntas, pero van a medir las mismas habilidades medidas anteriormente.
“pero por supuesto que, en cuanto a una evaluación formativa, por ejemplo, uno puede ir	En cuanto a una evaluación formativa, uno puede ir viendo si hay cambio en la

viendo si hay cambios en la conducta, o sea no todos los aprendizajes tienen que medirse a través de una prueba o a través de un contenido, sino que hay actitudes, hay valores que también están asociados a una asignatura y que uno puede ir moldeando o tratando de retroalimentar a medida que va avanzando el proceso de aprendizaje”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.186)	conducta, no todos los aprendizajes tienen que medirse a través de una prueba o a través de un contenido, sino que hay actitudes, valores que también están asociados a una asignatura y que se van moldeando o tratando de retroalimentar a medida que va avanzando el proceso de aprendizaje.
“En una primera instancia, inmediatamente tras la retroalimentación, yo creo que no muchos captan cuál ha sido la intención y muchos se quedan con que la respuesta correcta es esta y lo ven así nada más, entonces a medida que va pasando el tiempo y los cursos se van dando cuenta de los procesos (...) Sobre todo en los cursos mayores, sobre todo en los cursos mayores. En los cursos más chicos como la retroalimentación debe ser más continua/. Al final por la repetición yo creo que, del proceso, logran eehh... sino toda, una gran parte de ellos, lograr tener lo óptimo, obtener un aprendizaje”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.195)	En una primera instancia, inmediatamente tras la retroalimentación, no muchos identifican cuál ha sido la intención y se quedan con la respuesta correcta sin más. Entonces, a medida que va pasando el tiempo y los cursos se van dando cuenta de los procesos, sobre todo en los cursos mayores. En los cursos más chicos como la retroalimentación debe ser más continua, al final por repetición del proceso, logran sino todos, una gran parte, obtener lo óptimo para el aprendizaje.
“con los niños más chicos es super evidente porque ellos se ponen super contentos (...) para ellos eso es como el gran logro del día po, es evidente su cambio de actitud o que estaban con mala actitud porque se frustran muy rápido cuando no les resulta y de repente (...) cambia la actitud completamente de la clase, quieren participar, ya no les da vergüenza	Con los niños más pequeños es evidente porque ellos se ponen contentos, para ellos eso es un gran logro del día. Es evidente su cambio de actitud o que estaban con mala actitud porque se frustran muy rápido cuando no les resulta y de pronto cambia su actitud completamente de la clase, quieren participar, ya no les da vergüenza, cambia completamente su forma.

porque muchos se avergüenzan, cambia, cambia completamente su forma. (...) los más grandes son menos expresivos, pero sí reconocen, no es como “¡Ah!” no es como esa felicidad, como que ya “ya lo logré, al fin me salió” como eso”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.201)	Los más grandes son menos expresivos, pero sí reconocen, no es esa felicidad, sino que es reconocer que lo lograron o que les resultó al fin.
“con los más grandes es distinto son tan fomes (risa), entonces nada como que los emociona, como que nada, como que no salen de eso (...) signos corporales que son básicos que debería identificar y cuesta mucho, con ellos es mucho más difícil poder cachar si hay un cambio después que uno los retroalimenta”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.202)	Con los más grandes es distinto son aburridos, entonces nada los emociona no salen de los signos corporales que son básicos que permiten identificar, es más difícil saber si hay un cambio después de la retroalimentación.
“Sí, desde la parte motriz puede tomar un poco más de tiempo, pero desde la parte actitudinal yo siento que hay un cambio que es importante (...) si genera un cambio de conducta frente a las cosas, frente a los desafíos, frente a la superación personal que es como un poco lo que nosotros tenemos como objetivos transversales (...) yo creo que apunta mucho más como al aprendizaje a entender qué está haciendo y por qué lo está haciendo, más allá si le resulta o no concretamente una tarea en específico”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.208)	Desde la parte motriz puede tomar un poco más de tiempo, pero desde lo actitudinal hay un cambio importante. Se genera un cambio conductual frente a la superación personal, que son aquellos objetivos transversales que tenemos. Se apunta más al aprendizaje, a entender que está haciendo y por qué lo está haciendo, más allá si logran una tarea en específico.
“porque los grandes, también va en un tema mucho de voluntad, pero en los chicos también yo he visto un cambio de ellos de decir que se sienten mejor, que tienen más ganas, que el ejercicio no sé, les sirve en sus vidas	En los grandes también va en un tema de voluntad, pero en los chicos también he visto un cambio en el sentirse mejor, tienen más interés, el ejercicio les sirve para su cotidianidad. Se observa la modificación de la

cotidianas (...) cosas que antes no hacían, entonces ahí tú vas viendo que al final esa conducta se va modificando, va cambiando y las van haciendo propia”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.209)	conducta ante las cosas que antes no hacían y ahora las van haciendo propias.
“pero ellos la verdad es que les gusta saber en qué, pueden mejorar o en que se equivocan desde la lógica, desde el lenguaje en que ellos lo plantean (...) Porque hay algunos que son intolerantes a la crítica y a veces no les gusta ser dirigidos y ahí está un poco como la rebeldía del adolescente frente a una figura de autoridad entre comillas”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.219)	A ellos les gusta saber en qué pueden mejorar o en qué se equivocaron desde el lenguaje en que ellos lo plantean. Porque hay algunos que son intolerantes a la crítica y a veces no les gusta ser dirigidos, ahí se observa la rebeldía del adolescente frente a la figura de autoridad.
“hay un cambio pero que en el fondo uno lo va visibilizando a lo largo del tiempo, no es inmediato, yo no podría decir que es inmediato a menos que es un trabajo como que ya, estamos trabajando en la elaboración de un ensayo y hubo etapas y en la etapa uno esto fue lo que representaron y en la etapa dos, esta es la versión mejorada que ahí si se da pero también está el otro de cuando hablamos algo más actitudinal, yo creo que ahí sí implica como una evolución de tiempo muy distinto que se da cuando los chiquillos y chiquillas están saliendo de cuarto medio”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.221)	Hay un cambio que en el fondo se visibiliza a lo largo del tiempo, no es inmediato, al menos que sea un trabajo donde hubo etapas y luego se presenta la versión mejorada, ahí si se da, pero también está el otro cambio más actitudinal, ahí si implica una evaluación en el tiempo muy distinto que se da cuando los y las estudiantes están saliendo de Cuarto Medio.
“difícilmente haya un cambio en el corto o largo plazo o quizás lo hay y es un fruto que no recojo hasta que el estudiante después se	Difícilmente hay un cambio en el corto o largo plazo o quizás lo hay, pero no se identifica hasta cuando el estudiante se ve en

ve en una situación similar a la cual quizás fue preparado en la clase y se da cuenta que no lo valoré y, pero tiene una idea al menos de como lo hicieron sus compañeros, entonces eso igual es una guía”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.222)	una situación similar a la cual fue preparado en clases y que quizás no valoró, pero tiene una idea al menos de cómo lo hicieron sus compañeros, es una guía.
“hay algunos que deliberadamente reconocen, no profe a mí esto como que, me da flojera o me va así porque en realidad profe soy flojo o me cuesta tener estos hábitos, entonces ahí como que se le sugiere otro tipo de estrategias (...) porque no puede no haber una modificación, no puede no haber una mejora, sería un estudiante fantasma en el fondo”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.222)	Hay algunos que deliberadamente reconocen que les da flojera, se reconocen como tal o les cuesta tener estos hábitos. Entonces, se le sugieren otras estrategias, porque no puede no haber una modificación o una mejora, sería un estudiante fantasma.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los y las entrevistadas en esta oportunidad, corresponde al cambio cognitivo evidenciado luego de la retroalimentación, el cual se visualiza cuando el estudiante se enfrenta a una situación similar y toma como guía lo visto en clases, se menciona que no es inmediato, al menos que sea una actividad de procesos donde se entregue un producto final. Asimismo, el cambio se observa cuando el estudiantado logra identificar los procesos para llegar a lo que se espera de ellos, señalando que se manifiesta por lo que ellos expresan.

El segundo tema mencionado, corresponde a la comprobación del desempeño de los estudiantes, a través de la aplicación de un nuevo instrumento en el que se evalúe las mismas habilidades trabajadas o se retoman preguntas o comentarios en clases que permitan evidenciar si la retroalimentación fue efectiva. Por otro lado, se indica que hay una relación con la edad y con el tiempo de la escolaridad, las cuales permiten que los y las estudiantes reconozcan la intención y los procesos de aprendizajes.

El tercer tema mencionado, tiene relación con el cambio emocional que se genera luego de la retroalimentación, el que se expresa a través de comentarios, signos corporales o elementos no verbales. Se hace una distinción entre estudiantes más pequeños y los mayores, ya que los primeros, son más expresivos y demuestran sus frustraciones o alegrías en torno al proceso de aprendizaje. Los segundos, en cambio, son menos expresivos con sus emociones posterior a la retroalimentación.

El cuarto tema mencionado, hace referencia al cambio conductual y actitudinal que se identifica en los estudiantes luego de la retroalimentación, que tiene relación con la valoración de los procesos cuando se ven enfrentados a situaciones en la cotidianidad, en la superación personal, voluntad e interés en la forma de enfrentar los procesos. Se menciona que en ocasiones se requiere de tiempo para poder observar estos cambios, incluso luego de egresados de la escolaridad.

Subcategoría: Estrategias

DEFINICIÓN: Las estrategias respecto a la implementación de la retroalimentación, son aquellas que se aplican de manera frecuente con el estudiantado, las cuales tienen relación con la modalidad individual y/o grupal; la forma, retroalimentación oral y/o escrita; en lo que se enfoca, guiarlos hacia la respuesta correcta o comparación de respuestas y finalmente, en el refuerzo positivo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
“Bueno, de repente en los trabajos se da esas posibilidades que cuando se da un trabajo online, en comentarios privados (...) pero generalmente es como grupal, la utilizo más. Y la individual en aquellos casos de esos chicos que les cuesta mucho más o que tú sabes que no te entendieron la explicación cuando la diste y que después te mandan los trabajos”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Cuando se da un trabajo online, se da la posibilidad de realizar comentarios privados, pero generalmente se realiza de manera grupal. De manera individual, se da en aquellos casos en que a los estudiantes les cuesta más o el docente evidencia que el estudiante no comprendió la explicación.

“yo trato de ir comprobando si fue efectiva la retroalimentación volviendo a evaluar, de forma eeh formativa (...) trato de ir haciendo el seguimiento así, a partir de la evaluación formativa”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.183)	Se comprueba si la retroalimentación fue efectiva, volviendo a evaluar de manera formativa. Se intenta hacer un seguimiento a partir de la evaluación formativa.
“Generalmente responde a un grupo selecto de estudiantes, sí y eso yo creo que es como el máximo también desafío, porque dada la cantidad de estudiantes se hace más complejo y por eso es que yo opto por esta parte colectiva, para que en el fondo nadie quede sin la información o que los más descendidos también se sientan invitados a hacer algo al respecto”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág. 222)	Generalmente responde un grupo selecto de estudiantes. También es un desafío, dada la cantidad de estudiantes (45 en sala), por eso se opta por una retroalimentación colectiva, para que nadie quede sin información o que los más descendidos se sientan invitados a hacer algo al respecto.
“Pero... comparar, sí, lo ocupo sobre todo para eemm... cuando hay preguntas que han sido respondidas de forma incorrecta y yo quiero guiarlas hacia la respuesta correcta sin decirles que es la respuesta correcta”. (Anexo 1, entrevistado 2, pág.188)	Se utiliza la comparación cuando hay preguntas que se han respondido de manera incorrecta y se quiere guiar hacia la respuesta correcta sin decírselas.
“La más antigua de todas: conversación y pregunta, en general preguntas a través de la conversación (...) El tipo de pregunta va a variar de acuerdo al contenido y de acuerdo a lo que responda (...) llevando al estudiante a la respuesta correcta entonces puede partir de	La conversación y pregunta. El tipo de pregunta varía de acuerdo al contenido y a lo que se responda. Se lleva al estudiante a la respuesta correcta a partir de una forma abierta para luego ir cerrando la respuesta.

forma abierta y después de a poco ir cerrando la respuesta”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.193)	
“bueno, generalmente las guías cuando se revisan grupalmente. (...) Yo creo que siempre parte..., o sea es generalizada (...) Desde mi punto de vista es generalizada porque es para todos, siempre es general porque el proceso es para que todos se den cuenta y en ese proceso el correcto o incorrecto es para que todos se den cuenta”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Cuando se realiza la revisión de guías se hace de manera grupal. Es generalizada porque el proceso es general para que todos se den cuenta del proceso correcto o incorrecto.
“hora si yo estoy con un grupo, obviamente que va a ser específico, ahora si estoy con un estudiante evaluándole un trabajo, obviamente que va a ser personal (...) si es un curso generalizado se hace de forma oral, o sea parte con la tarea que está escrita y ellos van tomando apuntes cuando tienen que ir corrigiendo y eehh... eso es oral, es oral”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Si el docente está con un grupo, se realiza la retroalimentación de manera específica, pero si está evaluando a un estudiante se realiza de manera personal. Si es un curso se realiza de manera general y oral. Parte de la tarea que está escrita y ellos van tomando apuntes cuando deben ir corrigiendo y eso es oral.
“lo que te he dicho todo el rato, como no sé, uno a uno al final escucha todos porque uno les dice “oye, no sé Juanito, con el pie derecho primero”, pero lo escucharon todos en el fondo, es como la retroalimentación”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.200)	Se realiza uno a uno, al final escuchan todos porque la docente señala algo de manera oral y todos escuchan cómo es la retroalimentación.
“yo trabajo más de manera grupal cuando veo que, no sé cuándo al estudiante se le asigna una tarea, se le da tiempo para que la desarrolle y uno va viendo si se va logrando o no, se realiza como una retroalimentación que	Se trabaja más de manera grupal, pero cuando a un estudiante se le asigna una tarea, se le da tiempo para que se desarrolle y se va observando si lo logra o no, ahí se realiza una retroalimentación de manera general. Cuando se

es general y también cuando uno, no sé, yo veo que hay estudiantes que tienen mayor dificultad la hago de manera individual”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.207)	ve a un estudiante que tiene mayor dificultad se realiza de manera individual.
“En tiempos de pandemia la tuve que hacer de manera escrita, era mucho más individual, pero generalmente estando en patio o en espacios abiertos la hago de forma oral y general”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.208)	En tiempos de pandemia se tuvo que realizar de manera escrita, era más individual, pero estando en el patio o en espacios abiertos se realiza de manera oral y general.
“Entonces cada uno también va como compartiendo sus diferentes estrategias y eso para mí también es una forma de retroalimentar, que se hace más colectivo también como el aprendizaje”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.217)	Cada estudiante va compartiendo sus diferentes estrategias y eso también es una forma de retroalimentar, se hace de manera más colectiva y también como aprendizaje.
“Siempre a través de evidencia, a través de comentarios orales, escritos, de todos, a través de PPT eh... tomando los comentarios, los mismos trabajos de ellos, mostrándoles, poniendo de ejemplos algunos trabajos de estudiantes”. (Anexo 1, entrevistado 6, pág.218)	A través de evidencias, comentarios orales, escritos, Power Point, tomando los comentarios, los mismos trabajados de ellos, mostrándoles ejemplos de algunos trabajos de estudiantes.
“También retroalimentación en el proceso, en el mismo proceso o, por ejemplo, a ver... reúno eh. tres respuestas, cuatro respuestas y ninguna está correcta, hasta que llego a la correcta y yo después hago la comparación frente a los estudiantes con respecto a las	También se retroalimenta en el proceso, en el mismo proceso se reúnen tres o cuatro respuestas y si ninguna está correcta, se intenta llegar a la correcta para realizar comparaciones frente a los estudiantes respecto a las respuestas relacionadas con el contenido.

respuestas relacionadas con el contenido”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.188)	
“Desde mi punto de vista es generalizada porque es para todos, aunque yo de repente, o sea no de repente, sino que, uno debe partir con los que... con preguntas a las personas, a los estudiantes individuales que uno puede saber que son los que siempre responden correctamente o incorrectamente para lo anterior, para hacer comparaciones, para guiar el proceso”. (Anexo 1, entrevistado 3, pág.194)	Desde su punto de vista es generalizada porque es para todos, aunque de repente parte con las preguntas individuales a estudiantes que se sabe que pueden responder correctamente o incorrectamente, para luego hacer comparaciones y guiarlos en el proceso.
“Es que clase a clase siempre se privilegia igual la oralidad, no hay no hay no, es que los niños tampoco pescan los papeles es súper difícil, pero en las evaluaciones, digamos formales claro, ahí se hace a través de un instrumento, pero la clase a clase para lograr el objetivo final que es esta prueba que vas a hacer al final de la unidad es muy verbal. (...) pero sí destacan que aprendieron en mi asignatura que les permitió guiar esa decisión o como afianzaron un gusto personal a partir de mi asignatura o de lo que trabajamos en la asignatura, de lo que se conversó, lo que se dialogó”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.199)	En una clase se privilegia la oralidad, los estudiantes no les interesan los papeles. En evaluaciones formales, se hace a través de un instrumento, clase a clase para lograr el objetivo final que es la prueba final de unidad, es muy verbal. El estudiantado destaca que aprendieron en la asignatura, que les permitió guiar la decisión y afianzar un gusto personal a partir de lo que se trabajó, conversó y dialogó.
“entonces tu retroalimentación siempre va en positivo, entonces los niños, en general, siento yo, lo reciben bastante bien, bastante bien o, de repente, cuando ya es más específico para los más grandes tú haces una corrección y lo ayudas y hacían en “aah y yo hacía...” y se dan	La retroalimentación siempre se realiza en lo positivo, los niños lo reciben bien, en ocasiones cuando es más específico, a los estudiantes más grandes, se realiza la corrección y se ayuda a que se den cuenta cuál es el error que están cometiendo. Ellos observan el cambio

cuenta cuál es el error que estaban cometiendo entonces es “ooh, sí po así es más fácil”, así no sé, ellos mismos ven el cambio con simples palabras o algo que le “podai” corregir ven el cambio y dicen “ah claro, así es más fácil o así me cuesta menos” ¿cachay?”. (Anexo 1, entrevistado 4, pág.200)	con simples palabras o algo que se pueda corregir.
“lógicamente como se han ido dando las generaciones uno busca más el refuerzo positivo con ellos, por la forma de ser de los estudiantes, por las características que tienen eeh.. Se ha ido apuntando más al logro que a lo que no pueden desarrollar como qué les falta por mejorar que a las cosas que les falta por hacer”. (Anexo 1, entrevistado 5, pág.205)	Como se han ido dando las generaciones, el docente busca el refuerzo positivo con ellos, por la forma y las características que tienen los estudiantes. Se apunta más al logro que a lo que no pueden desarrollar, al qué les falta por mejorar que a las cosas que les falta por hacer.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA

El tema más mencionado por los entrevistados, aborda la estrategia de realizar la retroalimentación de manera individual y/o grupal, se menciona que, al trabajar con grupos de estudiantes, la retroalimentación se desarrolla de manera general para que todos puedan comprender la instrucción o lograr el objetivo propuesto. Además, se menciona que, al tener una baja participación al momento de la retroalimentación y una alta cantidad de estudiantes en sala, se opta por de manera colectiva para que todos tengan acceso a la información. Por otro lado, se indica que solo cuando se observa que un estudiante no ha comprendido instrucciones o presenta mayor dificultad en la tarea, se desarrolla de manera individual.

El segundo tema abordado, tiene relación con la forma, retroalimentación oral y/o escrita, en la primera de ellas, se indica que todos los estudiantes pueden escuchar y comprender lo que se está retroalimentando, en cambio, la realización de la forma escrita, se utiliza con mayor frecuencia en trabajos online o cuando se desarrolla una prueba o evaluación formal con un instrumento de por medio.

El tercer tema mencionado, tiene relación con la estrategia de guiarlos a la respuesta correcta, en la que se señala que a través de la retroalimentación se guía a la respuesta correcta mediante preguntas con respuestas más generales, para luego ir especificando para llegar a la respuesta esperada.

El cuarto tema señalado, tiene relación con la comparación de respuestas, esta es una estrategia empleada por el docente en la que se recopilan respuestas correctas e incorrectas para realizar la comparación de estas y guiarlos en el proceso para lograr la respuesta esperada.

El quinto tema, tiene relación con los comentarios privados, aquí se indica que se realizan comentarios de este tipo a estudiantes que se observan más descendidos dentro del proceso o para aquellos que evidenciaron no comprender la instrucción. Además, se menciona que esta modalidad se utilizaba principalmente, en el formato online.

Finalmente, otra estrategia que se menciona es utilizar la retroalimentación enfocada en el refuerzo positivo, es decir, mencionar aquello que se realiza correctamente y los aspectos a mejorar y no, aquello que no han logrado o no realizan correctamente.

Segunda categoría: Efectos de la retroalimentación

4.2 Análisis interpretativo

4.2.1 Análisis de la categoría de Retroalimentación

DEFINICIÓN: La retroalimentación es un proceso esencial dentro de la enseñanza-aprendizaje que permite entregar información al estudiante respecto a sus procesos de aprendizaje y guiarlos hacia estrategias para mejorar aquello que se encuentra por lograr. En esta práctica, diversas situaciones y elementos influyen en el proceso de su realización, que tienen como finalidad diseñar estrategias que permitan enfrentar los desafíos contextuales para lograr una retroalimentación efectiva, multilateral, constructiva y colaborativa.

Retroalimentación	Marco Referencial	Normas o políticas
En relación a la percepción de la retroalimentación, se valora como un proceso importante y necesario, que contempla cuatro elementos. El primero de ellos, es que está destinada a estudiantes, donde se señala que la retroalimentación favorece algún aspecto del aprendizaje de los estudiantes, porque les permite visualizar ejemplos de lo que deben hacer y lo que se espera de ellos en el ámbito educativo. El segundo, tiene relación con la valoración de la retroalimentación, en donde se señala que esta sirve para el refuerzo positivo, el docente trata de hacerlo en lo positivo y no basarse en lo negativo. Además, señalan que esta es necesaria e importante. El tercer tema, hace alusión a la	En un estudio realizado en la Universidad Estatal de Bolívar, se señala que los docentes son conscientes de la utilidad de la retroalimentación para la mejora de la enseñanza y la aplican en los procesos de enseñanza aprendizaje. (Narváez y Verdezoto, 2021) La retroalimentación genera que los estudiantes obtengan la información necesaria para comprender dónde se encuentran en cuanto a su aprendizaje y lo que deben hacer para continuar (factor cognitivo). Los estudiantes desarrollan la sensación de control sobre su aprendizaje, cuando saben qué deben hacer y por qué hacerlo. puede ser muy poderosa si se hace bien (factor motivacional). (Moreno, 2021)	La Evaluación Docente contempla que la retroalimentación permite que los docentes entreguen información explícita a sus estudiantes respecto a su desempeño, lo que genera que ellos puedan analizar los pasos que realizaron para llegar a sus respuestas e identificar sus errores y aciertos (Mineduc, 2020). La evaluación formativa, utilizada para monitorear y apoyar el aprendizaje, permite que los estudiantes sean retroalimentados respecto a sus procesos, progresos y logros. Además, ayuda al propio docente a ir adecuando la enseñanza a partir de la reflexión sobre el impacto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Mineduc, 2017).

retroalimentación para mejorar la práctica docente, ya que esta permite que el docente pueda identificar si hay algún error en su instrumento, así como también, verificar que el estudiante esté comprendiendo correctamente lo que se está transmitiendo y la comprobación de los instrumentos empleados, criterios y objetivos. El cuarto, tiene relación con la falta de tiempo para la realización de la retroalimentación, en donde se menciona que la retroalimentación es necesaria e importante, pero la realización de esta se complejiza por el tiempo y la cantidad de estudiantes por curso, por lo que no se puede realizar de manera detallada o personalizada. Por otro lado, se menciona que es importante, pero falta tiempo para realizarla de mejor calidad, puesto que	Una retroalimentación efectiva debe formar parte de un clima o contexto de aula donde los estudiantes consideren y reciban el comentario, la crítica o recomendación como algo positivo y entiendan que el aprendizaje no puede ocurrir sin que ejerciten o actúen para mejorarlo. Cuando estamos frente a una cultura de aula que no da espacio para cometer errores y solo enfatiza hacer las cosas bien, entonces se juzga como algo incorrecto cuando alguna tarea necesita mejoras (Zepeda, 2017: pág.138) La retroalimentación es un proceso que provee información a estudiantes y docentes, generando una instancia para modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera inmediata. Por lo que se transforma en una herramienta eficaz para el	La retroalimentación formativa contempla dos dimensiones, la primera para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la segunda para la formación continua del docente, en el ámbito profesional, en tanto recoge, analiza y retroalimenta las evidencias del aprendizaje. (Mineduc, 2017) Los y las estudiantes requieren tener información y orientación respecto a su trayectoria hacia el logro de los aprendizajes y su mejora. El solo hecho de entregar información en la retroalimentación no es suficiente, puesto que se deben contemplar los tiempos y apoyos necesarios para que esta sea una herramienta efectiva que fortalezca el aprendizaje (Mineduc, 2017).
---	--	---

esta consiste en que los estudiantes descubran dónde estuvieron los errores y cómo enmendarlos.	aprendizaje cuando se realiza de manera objetiva y relacionada con aquello que se aprende. (Campuzano et al., 2021) Un elemento importante en la retroalimentación es el tiempo, ya que esta debe ser oportuna y proporcionada, para que el estudiante pueda utilizarla para mejorar las tareas o actividades posteriores al curso. (Lozano, 2014) Si la retroalimentación solo recae en el profesor, podría convertirse en un elemento episódico dentro de la enseñanza, puesto que requiere una alta demanda de tiempo, reduciendo su efectividad. Si en la práctica se suman pares y al propio estudiante, se genera una consciencia respecto al propio proceso y las metas de aprendizaje. (Zepeda, 2017).	
--	---	--

La finalidad de la retroalimentación es definida por los docentes a partir de cuatro elementos: la retroalimentación que favorece el aprendizaje, puesto que les permite visualizar qué deben hacer, a través de ejemplos. Además, se señala que la retroalimentación tiene un efecto positivo, puesto que les permite involucrarse con su propio aprendizaje. El segundo, tiene relación con el descubrimiento de errores y su enmienda. Puesto que se indica que la retroalimentación, permite al estudiante comprender cuál es el error que están cometiendo dentro del proceso y, tanto docente como estudiante, pueda enmendar aquellos objetivos que no se lograron a cabalidad. El tercero, tiene relación con la comprensión de la evaluación, es decir, los	La retroalimentación debe tener un carácter constructivo, en la medida que se orienta en el proceso de aprendizaje, es necesario que el estudiante se percate de sus errores, no como una crítica de su desempeño; el docente debe ser cuidadoso para que la falencia se considere como un elemento que forma parte de su aprendizaje y como motor para que el aprendiz realice esfuerzos para alcanzar sus objetivos. (Espinoza, 2021) Es necesario otorgar mayor importancia a la interacción del estudiante con los comentarios y su involucramiento en estos, de manera que puedan comprender la calidad de su trabajo a través de la traducción del discurso evaluativo hacia uno productivo. (Quezada y Salinas, 2021) La retroalimentación es un proceso que permite el	Una de las características de la retroalimentación formativa efectiva es la explicitación de lo que está logrado y aquello que se puede mejorar, una estrategia es utilizar la analogía entre aspectos del desempeño logrado y el por mejorar. Otra estrategia, es la de formular preguntas que permitan al estudiante identificar el proceso realizado para lograr un desempeño y aquellos que debe fortalecer (Mineduc, 2017) Es importante que el docente elabore o les comunique a los estudiantes los criterios que utilizará para evaluar sus diversos productos, orientándolos hacia los aprendizajes que se espera lograr. El estudiante y su comprensión se favorecen en la medida que la retroalimentación es oportuna y constructiva de
---	---	--

docentes señalan que la finalidad de la retroalimentación se asocia a la comprensión de la evaluación, puesto que esta permite que el estudiante se dé cuenta del qué, cómo y para qué se está evaluando. De esta forma, se realiza la verificación del instrumento aplicado por parte del docente. El cuarto, tiene relación con la retroalimentación constructiva, la cual permite que el docente verifique qué tan encaminado van los estudiantes en relación al aprendizaje trabajado. Asimismo, se menciona la importancia de realizarla de manera correcta para lograr efectos positivos que favorezcan que el estudiante se comprometa con su proceso de aprendizaje.	aprendizaje de manera constructiva, mediante la información detallada y enfocada en la tarea y/o actividad, la cual debe ser clara, precisa, breve y oportuna, en la que se describen los logros alcanzados y aquellos por alcanzar, permitiendo que los y las estudiantes reflexionen críticamente sobre la toma de decisiones y aquellas acciones necesarias para alcanzar el aprendizaje. (Espinoza, 2021)	parte del profesor o de sus pares, constituyendo un aporte para su aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2008) Uno de los efectos positivos de la evaluación formativa, tiene relación con las ganancias en el aprendizaje, que se mantienen en el tiempo y se reflejan también en los resultados de los y las estudiantes en pruebas estandarizadas. (Mineduc, 2017) Se entiende la retroalimentación como parte fundamental del proceso evaluativo, en ella se debe asegurar la información relevante sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante, permitiéndole progresar hacia o más allá de los objetivos evaluativos propuestos. Asimismo, permitir que el docente
--	--	---

		reflexione en torno a su práctica pedagógica y cómo esta incide en el progreso de sus estudiantes (Mineduc, 2019).
Las dificultades de la retroalimentación en pandemia, vivenciadas por los docentes, se genera por dos elementos, el primero de ellos es la falta de participación de los estudiantes durante la educación a distancia, se menciona que el formato online generó un distanciamiento entre estudiantes y docentes, lo que impidió que este último pudiese ayudar a aquellos que poseían los recursos para poder recibir la retroalimentación. Además, se indica que los estudiantes evitaban la participación por diversos motivos, miedo al ridículo, recursos tecnológicos o manejo de los recursos. Lo que impedía que se generara un	La retroalimentación debe transitar desde lo unilateral al multilateral, que posiciona al estudiante como agente activo del aprendizaje, que generan sus propios juicios en torno a la información que es proporcionada por diversos actores (profesores, pares y sí mismos). (Boud & Molloy, 2012; Zepeda, 2017) La modalidad online, las clases sincrónicas o asincrónicas han evidenciado las brechas y desigualdades de acceso a la educación, lo que permite suponer un retraso en el aprendizaje, sumado a ello, la falta de contacto con profesores y compañeros, se puede generar una debilitación del vínculo entre los estudiantes y la escuela, afectando la motivación del aprendiz por	En el marco de la suspensión de clases frente a la crisis sanitaria, se exige priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto con la comunidad educativa y la continuidad, especialmente para aquellas poblaciones que no cuentan con acceso o conexión y que se encuentran en condiciones sociales más desfavorables para implementar procesos educativos en el hogar. (Unesco, 2022) Cuando la escuela cierra, es el docente quien debe guiar a los estudiantes en su aprendizaje en el hogar. Asimismo, son quienes pueden motivar a las familias, los apoderados, los niños, niñas y jóvenes,

diálogo o intercambio de opiniones en torno a los aprendizajes, por lo que el docente era quien elaboraba todo lo relacionado con la clase. El segundo, tiene relación con la falta de recursos tecnológicos o dominio de estos, los docentes mencionan que esta situación generó dificultades en la retroalimentación puesto que se desconocían los avances de los estudiantes que no tenían este recurso o que no contaban con las capacidades para trabajar con ellos.	lo escolar. (Psicoeduka, 2021) Existen muchas formas de adaptar una propuesta hacia un modelo asincrónico o sincrónico. No depende del área de trabajo o disciplina, sino más bien de la evaluación del tipo de alfabetización digital de los sujetos educativos, de sus habilidades técnicas y la capacidad que tengan para resolver los problemas que puedan surgir en este proceso. (Gagliardi, 2020: pág. 3)	para dar continuidad al aprendizaje en el hogar. Existen diversos recursos de auto instrucción online, para el aprendizaje, pero deben ser mediados por un adulto que dé utilidad a las plataformas digitales. Acompañando y motivando al estudiante en su uso, puesto que internet está lleno de distracciones. (Mineduc, 2020) Es recomendable que en instancias complejas o iniciales sean utilizadas solo evaluaciones formativas y que luego se recopilen todas las evaluaciones realizadas para juntarlas en una evaluación sumativa. De ser así, sería esencial informar previamente a los estudiantes y apoderados, de forma que ellos mismos puedan ir juntando cada material y retroalimentación entregada en cada una de las etapas
---	---	--

		previas a esa evaluación (Mineduc, 2020: pág.39) El decreto N°67/2018 se centra en el uso pedagógico de la evaluación y posiciona la evaluación formativa y la retroalimentación como factores clave para mejorar y acelerar los aprendizajes. Por lo que los establecimientos tienen autonomía para realizar evaluaciones formativas y sumativas, brindando las suficientes oportunidades de aprendizajes para que los y las estudiantes evidencien el logro de los objetivos de aprendizaje, especialmente cuando esta conlleve una calificación. (Mineduc, 2020)
Los tipos de retroalimentación, se basan en dos propuestas, la primera en la de Hattie y	La retroalimentación formativa se distingue de la mera calificación, puesto que esta nos entrega información	Se relaciona con el proceso en que se desarrolla la tarea, cómo desarrollarla e

Timperley, las cuales se dividen en la retroalimentación centrada en el proceso, se expone que se enfoca en retroalimentar en el mismo proceso en el que se está desarrollando el aprendizaje, para realizar correcciones que les permitan integrarlas en el estado final del proceso o producto a evaluar. La retroalimentación centrada en la tarea, donde expresan que la retroalimentación permite que el estudiante evidencie los errores o aciertos dentro de la tarea propuesta, por lo que el docente puede realizar correcciones al respecto, las cuales pueden ser a través de preguntas directas que permitan que el estudiante reflexione sobre los procesos que los llevaron a las respuestas correctas e incorrectas. Asimismo, se hace referencia a la retroalimentación de	cualitativa sobre los logros, desafíos y modos en que se puede mejorar. En este sentido, la reflexión se genera en torno a las preguntas qué hacer ahora, cómo avanzar y qué falta para lograr los aprendizajes esperados y no se centra en qué se hizo bien o mal. (Anijovich, 2020) La retroalimentación es la información que se refiere a cuánto éxito ha alcanzado un estudiante en la ejecución o desempeño de una tarea académica. Permite que identifique sus logros, así como aquellos aspectos en los que necesita mejorar, en relación a un determinado objetivo de aprendizaje. (Valdivia, 2014: pág.1) La retroalimentación centrada en el contenido, entendida como aquella focalizada en contenidos exclusivamente	implementarla. (Hattie & Timperley, 2007) Entrega información sobre aspectos de la tarea como los errores y aciertos y procedimiento para llevarla a cabo. (Hattie & Timperley, 2007) Este nivel se relaciona con los comentarios o refuerzos realizados por el o la profesora. (Hattie & Timperley, 2007) 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) El docente es quien diseña un retrato del horizonte a
--	--	--

contenidos y conceptos trabajados en clases y su internalización por parte del estudiante. La retroalimentación centrada en la persona, en donde se menciona que esta práctica se realiza para corregir conductas inapropiadas dentro del aula o que atentan contra el bien común. Por otro lado, se menciona que se realizan retroalimentaciones respecto a la capacidad intelectual de los estudiantes para potenciar sus aprendizajes y guiarlos a una correcta interpretación de la realidad. La retroalimentación centrada en la autorregulación o metacognición, en donde expresan que se da énfasis a que el estudiante comprenda qué se está trabajando y cómo procesa la información, visibilizando esto dentro del	conceptuales. (Canabal y Margalef, 2017: pág. 161) En Latinoamérica, las prácticas habituales de retroalimentación en el aula, por lo general, consisten en corregir, identificar errores y, finalmente, calificar. De este modo, se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. El estudiante deja de ser el centro, acepta las correcciones, se le notifican los errores y la calificación, pero no comprende qué y cómo mejorar. (Anijovich, 2020: pág. 26) Centrar la atención en el producto más que en la persona asegura que el cambio se dé en el objeto de aprendizaje, sea un contenido conceptual o procedimental. En el caso de un saber actitudinal, es posible que se le presente alguna dificultad al tener que indicar rasgos	alcanzar, estándar o meta a la que debe llegar el estudiante, generando un punto de comparación con su propio trabajo. El rol del profesor y profesora es proveer a los estudiantes de destrezas y estrategias para mejorar su aprendizaje. (Mineduc, 2008) La retroalimentación descriptiva, es aquella que busca disminuir la brecha entre el nivel de aprendizaje en el que se ubica el estudiante y el nivel esperado. Para ello, el docente informa respecto a tres aspectos: i) los objetivos u objetivos de aprendizaje que se espera alcanzar; ii) qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante; iii) qué pasos puede seguir para alcanzar el objetivo. (Mineduc, 2021)
---	--	--

aula. También se menciona que es una práctica que en algunos casos se debe mejorar, ya que se desconocen métodos adecuados para trabajar con las distintas edades de los estudiantes. La retroalimentación centrada en el contenido, si bien esta no es una tipología que forme parte de las propuestas por Hattie y Timperley, los docentes expresan que la retroalimentación se centra en detectar, recordar y reforzar conceptos y contenidos que pudieron ser olvidados por los estudiantes. El segundo tipo de retroalimentación, se basa en la propuesta de Tunstall y Gipps, quienes proponen la retroalimentación descriptiva de logros, en las que se señala que corresponde a un proceso	concernientes a la persona. Aun así, se precisa que la información brindada sirve de insumo para mejorar las actitudes justificando el motivo de las sugerencias y la forma cómo incorporarlas. (Valdivia, 2014: pág.22) Se realiza una distinción entre el feedback y el feedforward, mientras que en el primero engloba comentarios sobre la labor realizada, en el segundo, se proporciona información útil para el futuro, tanto académico como laboral del estudiantado. (Moreno, 2021) Los elogios podrían parecer que elevan la autoestima o motivación del estudiante. Sin embargo, hay diversos artículos que advierten de los efectos adversos de los elogios, ya que pueden reducir la motivación, manipular o hacer menos	Existen estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender: por ejemplo, que los profesores y profesoras provean retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar; que abran espacios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de su propio aprendizaje; y, finalmente, que permitan que los estudiantes elijan entre distintas formas de demostrar lo que saben. (Mineduc, 2008: pág. 28) La retroalimentación efectiva debe cumplir con ciertas condiciones que aseguren la participación activa de los estudiantes, como el conocimiento de los aprendizajes esperados, la capacidad para comparar su nivel real de aprendizaje con aquel que se desea lograr. (Agencia, 2017).
---	--	---

más extenso que requiere analizar con los estudiantes las razones o motivos del cómo se logró tal actividad o tarea. Es decir, que no solo se emplean los comentarios positivos respecto a lo logrado si no que implica un proceso de identificar o describir lo logrado y la forma en que se hizo. La retroalimentación valorativa positiva, en donde se reconoce el logro de los estudiantes con comentarios de aprobación respecto a lo correcto, bueno o bien que se encuentra la tarea o la respuesta que se entregó frente a lo solicitado. No se entregan más detalles ni una descripción de los motivos por los que se genera la aprobación de la actividad desarrollada. La retroalimentación valorativa negativa, en donde se realizan comentarios de	capaces a los niños y niñas. (Willingham, 2020) Uno de los ejes fundamentales de la evaluación formativa es el proceso de retroalimentación, el cual brinda información con el propósito de ser utilizada para modificar la enseñanza y el aprendizaje, lo cual va más allá del solo hecho de proyectar el rendimiento, o desempeño, que ha obtenido el estudiante. (Muñoz, 2020: pág.113) La retroalimentación centrada en enjuiciar al estudiante y no en la mejora de la tarea educativa como los tipos retroalimentación de premiar/castigar y aprobar/desaprobar. Los tipos de retroalimentación centrados en mejorar el aprendizaje, enfocándose en la	La categoría A, retroalimentación evaluativa, se relaciona con las retroalimentaciones positivas y negativas, de premios y castigos, empleadas, generalmente, cuando las normas establecidas fueron infringidas. La categoría B, es de carácter evaluativa, ya que realiza juicios de aprobación y de desaprobación. Los juicios realizados pueden ser verbales o no verbales y pueden estar dirigidos a la persona o al trabajo del estudiante. Por otro lado, la categoría C es la que obedece a una retroalimentación descriptiva, donde se describen los logros y se especifican los logros obtenidos y aquellos por mejorar, en función de apoyar el aprendizaje.
--	--	--

desaprobación o castigos a las respuestas de los estudiantes. Los docentes realizan comentarios negativos en torno a las respuestas desarrolladas por los estudiantes o lo incorrecta que se encuentra. La retroalimentación descriptiva para mejorar, en ella se especifican los elementos por lograr dentro del trabajo de los estudiantes, aquí se menciona la importancia de la comparación con las respuestas de otros estudiantes para poder generar la evidencia de los aspectos que se pueden mejorar dentro de la actividad, permitiendo que los mismos estudiantes descubran el error y la forma en cómo poder mejorar.	descripción de aspectos logrados y por lograr, generar mejores niveles de logro y diseñar caminos para mejorar resultan ser efectivos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Zepeda, 2017)	Finalmente, la categoría D tiene relación con la retroalimentación para generar mejores niveles de logro y el diseño de caminos para mejorar, describiendo junto al estudiante estrategias metacognitivas y futuras posibilidades de aprendizaje. (Tunstall & Gipps, 1989)
---	--	---

En relación a la planificación de la retroalimentación, se menciona la falta de planificación y estructura, la cual, si bien es considerada y reconocida, se menciona que por escasez de tiempo o desconocimiento no se estructura ni se contempla en una planificación de clase, sino que se desarrolla en la medida que se observan dificultades o necesidades por parte del estudiantado. Por otro lado, se considera la inmediatez del proceso de retroalimentación, la cual se desprende de la necesidad de realizarla durante el proceso y en la medida que se observan dificultades en el desarrollo de los aprendizajes, por lo que se considera que planificar la retroalimentación no se contemplaría el estado del	La alfabetización de retroalimentación, comprende la capacidad de los estudiantes de apropiarse y emplear la retroalimentación, sin embargo, es fundamental que se entreguen herramientas cognitivas y emocionales a estudiantes y docentes. Se deben brindar herramientas a los docentes para que sean modeladores de retroalimentación para guiar a los y las estudiantes a visualizar la calidad de sus trabajos de forma individual o grupal, generando instancias de diálogo y co-construcción. (Quezada y Salinas, 2021) Los docentes pueden aportar en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para la retroalimentación, a través del diseño curricular y enfoques de retroalimentación en programas.	El docente entrega a los estudiantes retroalimentación de sus trabajos, de manera oportuna y constructiva, con la finalidad que estos tomen conciencia del nivel de avance y puedan identificar fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje. (Mineduc, 2008) La recogida de evidencia o información sobre el aprendizaje de los estudiantes pueden ocurrir de diversas formas integradas a la enseñanza, que pueden ser parte de ciertos momentos o hitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, definidas de antemano y donde se considere generar instancias de evaluación y retroalimentación o como parte de actividades que se desarrollan de manera
---	---	--

conocimiento del estudiantado.	La consistencia, el rango y los tipos de retroalimentación que reciban los estudiantes son más significativos cuando son vistos como una serie concatenada de oportunidades de aprendizaje. (Moreno, 2021) Para que este enfoque multilateral de la retroalimentación sostenible se despliegue en las prácticas de aula, debe ser parte del diseño general del curso y el profesor debe organizarlo de modo que tenga cabida en la planificación de la enseñanza. Si la retroalimentación solo recae a nivel individual en el profesor podría convertirse en un mecanismo episódico en el desarrollo de la enseñanza, por la alta demanda de tiempo que requiere, reduciendo así su potencial. (Zepeda, 2017: pág.147)	frecuente en clases. (Mineduc, 2021) El docente planifica diferentes instancias (orales, escritas, grupales e individuales) para retroalimentar a sus estudiantes de manera sistemática y oportuna, que sea de utilidad para reflexionar y regular su propio aprendizaje. (Mineduc, 2021)
--------------------------------	--	---

La temporalidad hace alusión a tres elementos: los momentos de la retroalimentación, la cual puede ocurrir previa a la aplicación de un instrumento evaluativo sumativo, durante la evaluación formativa o después, al finalizar el proceso de evaluación, una vez que ha sido aplicado el instrumento de evaluación. Al durante los momentos de la clase, se menciona que se puede generar al inicio a partir de la activación de conocimientos previos, durante la sesión en el desarrollo del objetivo de la clase o al cierre de esta, cuando los resultados no son los esperados por los docentes y cuando el tiempo lo permite. A la retroalimentación clase a clase, aquí se menciona que esta es parte de un proceso, por lo que debe estar presente en todo	“Uno de los principales problemas que los estudiantes perciben en relación con el feedback es que a menudo les llega demasiado tarde para poder utilizarlo, especialmente si los comentarios son sumativos y están relacionados con trabajos realizados al final del curso o semestre”. (Moreno, 2021: pág. 41) Es valorado por los estudiantes cuando se entregan directrices, apoyo, asesoramiento preventivo frente a la comprensión de los criterios de evaluación y lo que se espera de ellos, basado en los problemas más comunes que se les presente a los estudiantes y que el docente maneje como conocimiento previo. (Moreno, 2021) Para cada clase se establecen metas de aprendizajes u objetivos por lograr, por lo	Es de alta importancia que el docente elabore con ellos y comunique a los estudiantes los criterios que utilizará para evaluar, orientándolos hacia lo que se espera de ellos (Mineduc, 2008). Las actividades en clases debieran develar el pensamiento de los y las estudiantes y la comprensión que estos tengan respecto a lo enseñado. De esta manera, la evaluación de los aprendizajes se realiza “minuto a minuto”, permitiendo obtener evidencia para ajustar la siguiente acción de la enseñanza (Mineduc, 2017) Durante la pandemia, la evaluación formativa ha tomado relevancia como una herramienta para recolectar información a
---	--	--

momento, en correcciones pequeñas o actitudinales que permitan realizar mejoras en el aprendizaje del estudiantado, de manera grupal o individual.	que se debe realizar una evaluación formativa inicial que permita al docente dar cuenta de los aprendizajes de la clase anterior y así enfatizar y reforzar aquello que no haya quedado claro. Luego, durante la clase y a partir de diversas actividades, se debe monitorear cómo se está desarrollando la actividad y su nivel de comprensión. (Zepeda, 2017) La evaluación educativa debe ser aplicada durante todo el proceso de enseñanza y de manera integral para lograr obtener información sobre las fallas del proceso de enseñanza, para luego realizar una retroalimentación de los aprendizajes no logrados o no adquiridos. (Campuzano, et al., 2021)	partir de instancias formales o informales de evaluación conducidas por docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para generar retroalimentación de las estrategias pedagógicas y mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (UNESCO, 2021)
La interacción considera cinco elementos: El primero de ellos, es la importancia de generar un buen clima de aula para	El clima del aula es responsabilidad tanto del docente como del estudiantado y, es posible, que la participación de este	El docente debe considerar e incorporar ciclos de retroalimentación y evaluación formativa, para desarrollar autoconfianza y

realizar la retroalimentación, permitiendo que los estudiantes se sientan en confianza de participar y comunicarse ante lo que están aprendiendo. Asimismo, se menciona que el generar un buen ambiente para el desarrollo de la retroalimentación permite que sea valioso la instancia generada, mientras que si no se realiza de esta manera deja de ser importante para el estudiantado. El segundo, tiene relación con el lenguaje cuidadoso empleado en el momento de realizar la retroalimentación, por una parte, se señala que este debe ser siempre en positivo, es decir que no sea punitivo ni que las palabras empleadas puedan afectar al estudiante, ya que esto podría generar perder su interés o motivación. Por otra parte, se menciona que el lenguaje debe ser desde lo	último se vea limitada cuando exista un riesgo de fallar públicamente. (Moreno, 2021) La retroalimentación efectiva debe enmarcarse dentro de contexto de aula, donde los y las estudiantes consideren y reciban la retroalimentación (comentario, crítica o recomendación) como algo positivo y que deben incorporarlo (ejercitando o actuando) para mejorar su aprendizaje. (Zepeda, 2017). Es importante considerar aspectos emocionales al realizar la retroalimentación, utilizar un lenguaje positivo y propositivo en el que se destaquen aciertos y se incluyan elementos a mejorar, para que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar en torno a información relevante de su proceso de aprendizaje. (Universidad de la Frontera, 2020)	buena disposición de parte de los estudiantes. (Mineduc, 2021) La retroalimentación formativa debe ser fortalecida en todos los docentes independiente de los centros educativos, puesto que su uso se asocia a mejores resultados académicos, autoestima y participación de los estudiantes en el aula. (Agencia de la Calidad, 2022) Es importante es que en la discusión todas y todos estén involucrados y que participe la mayor cantidad de estudiantes, para así tener conocimiento y evidencia de cómo están entendiendo o desarrollando el aprendizaje que se busca. (Mineduc, 2017) Durante la retroalimentación, el docente debe propender a la
---	---	--

intelectual, para que de esta manera no haya desmotivación con la asignatura, ofreciendo soluciones, extensiones de plazos, motivación o ralentización del proceso. El tercero, con la participación escolar de los estudiantes en el proceso de retroalimentación, se menciona la importancia de la cantidad de estudiantes dentro de la sala de clases para que se sientan con la libertad de comunicar sus respuestas e inquietudes dentro del proceso y la diversidad de participación dentro del aula, en donde hay estudiantes que participan más y por lo tanto el diálogo es más fluido y otros en los que se debe incentivar la participación. El cuarto, hace referencia a la autoestima, señalando que la retroalimentación tiene directa incidencia esta,	Existe preocupación por parte de los docentes en la aplicación del modelo propuesto por la cantidad de estudiantes a los que se debe retroalimentar y las diversas actividades que se realizan por curso en distintas modalidades (en equipos e individuales), lo cual lo hace más complejo. (Lozano y Tamez, 2014). La forma en que los estudiantes perciben su capacidad afecta en la manera que se apropian de la retroalimentación, puesto que, pueden tender a la autodefensa para no afectar su autoestima por lo que el compromiso con la retroalimentación será menor (Forsythe & Johnson, 2017; Quezada y Salinas, 2021) Generar un clima motivacional a través de la transmisión de un de feedback positivo, generó una disminución del miedo a	claridad de sus comentarios, expresarse con palabras que el estudiante comprenda, de modo breve y preciso. Por otro lado, algunos estudiantes requerirán solo de correcciones claras, mientras que, para otros, será necesario un apoyo más focalizado. (Mineduc, 2017)
--	--	--

por lo cual el lenguaje que se emplee debe promover una autoestima positiva para mantener el interés en el aprendizaje. Se indica que se debe intentar rescatar aspectos valóricos, la importancia del compromiso y de tener rutinas y hábitos de estudio. El quinto, tiene relación con el miedo al ridículo/vergüenza durante el proceso de retroalimentación y cómo este limita la participación del estudiantado, haciendo alusión a la forma en que los docentes manejan las respuestas correctas e incorrectas del estudiantado y frente a ellos.	equivocarse, así como una mayor percepción de competencia, mayor motivación intrínseca. (Silveira y Moreno, 2015)	
---	--	--

Triangulación de la categoría Retroalimentación

La categoría de retroalimentación, se compone de siete subcategorías. La primera de ellas, relacionada con la percepción de la retroalimentación; la segunda, designada como finalidad de la retroalimentación; la tercera, con las dificultades de la retroalimentación en pandemia; la cuarta, con los tipos de retroalimentación; la quinta subcategoría se relaciona con la planificación de la retroalimentación; la sexta, con la temporalidad de la misma y, por último, se encuentra la subcategoría de interacción.

La primera subcategoría, percepción de la retroalimentación, tiene relación con las percepciones de los entrevistados respecto a la retroalimentación, quienes señalan valorar la utilidad de esta herramienta en el desarrollo de aprendizajes, entendiéndose como un elemento bidireccional, que permite tanto al estudiante como al docente mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se expresa la preocupación por el tiempo destinado para su implementación y la cantidad de estudiantes a quienes deben retroalimentar. Por el contrario, Zepeda (2017), menciona que la labor de la retroalimentación cuando recae solo en el docente, implica una alta demanda de tiempo, transformándose en algo episódico y momentáneo, señalando que este proceso también puede ser desarrollado por pares o por el propio estudiante. Respecto a esto, el Mineduc (2017), plantea que los estudiantes requieren tener información y orientación respecto a su trayectoria hacia el logro de los aprendizajes, por lo que se debe contemplar los tiempos y apoyos necesarios para que esta sea una herramienta efectiva. En este sentido, si bien desde el Ministerio se plantea la necesidad de generar una retroalimentación que contemple apoyos y orientación hacia el logro de los aprendizajes, la demanda de tiempo y el manejo de la trayectoria de logro por cada estudiante, termina siendo un factor que complejiza el desarrollo de la retroalimentación efectiva en el aula para quienes vivencian estos procesos. Por otro lado, según lo expuesto por Zepeda, quien señala que la retroalimentación se transforma en algo episódico cuando esta solo es realizada por el docente, en la realidad esta labor recae solo en docentes, por lo que se hace necesario generar orientaciones y guías para que el profesorado logre transformar a los estudiantes en agentes activos del aprendizaje, fomentando e implementando la retroalimentación entre pares y la propia del estudiante.

En relación a la segunda subcategoría, finalidad de la retroalimentación, las y los entrevistados señalan que esta favorece el aprendizaje del estudiantado, puesto que les permite visualizar y comprender qué, cómo y para qué de la evaluación, logrando que se involucren con su propio proceso. Asimismo, se señala que su finalidad es constructiva en la medida que permite que el estudiante descubra sus errores y visualice qué tan encaminado está en relación al aprendizaje trabajado. En coherencia con la realidad, Espinoza (2021), plantea que en la retroalimentación constructiva el estudiante visualiza el error como un elemento más de su aprendizaje y no como una crítica. Asimismo, Quezada y Salinas (2021), expone la importancia de la interacción de los estudiantes con los comentarios y su

involucramiento en estos, para que puedan comprender la calidad de su trabajo, traduciendo el discurso evaluativo a uno productivo. En concordancia con lo anterior, Mineduc (2017), menciona que la retroalimentación debe explicitar aquello que está logrado y aquello que se puede mejorar, siendo esta oportuna y constructiva de parte del docente o sus pares (Mineduc, 2008). Además, se indica que las ganancias obtenidas con la evaluación formativa en los aprendizajes, se mantienen en el tiempo y se reflejan en los resultados de las pruebas estandarizadas (Mineduc, 2017). Frente a esto, se observa que, si bien lo planteado desde la finalidad de la retroalimentación es coherente con lo expuesto por los tres agentes en comparación, también se observa una lógica exitista como finalidad de la retroalimentación por parte del Mineduc, ya que esta está supeditada a los resultados de pruebas estandarizadas que no necesariamente son un reflejo del aprendizaje y las capacidades de cada estudiante o el grupo.

La tercera subcategoría, tiene relación con las dificultades de retroalimentación en pandemia, las cuales según lo expuesto por los entrevistados era generada por la baja participación del estudiantado durante el proceso de retroalimentación y la falta de recursos o dominio de estos, lo que impedía que el docente tuviese información respecto al avance de los aprendizajes. En esta misma línea y en coherencia con lo expuesto por los docentes, Psicoeduka (2021), señala que las clases sincrónicas y asincrónicas evidencian las brechas y desigualdades en el acceso a la educación, que permitía suponer el retraso en los aprendizajes y la falta de contacto entre docentes y estudiantes. Por el contrario, el Mineduc (2020), indica que, cuando se cierra la escuela, el docente es quien debe guiar y motivar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes en sus hogares, señalando que, si bien existen múltiples recursos para la auto instrucción, este debe ser mediados por un adulto que dé utilidad a las plataformas. Asimismo, señala que se deben brindar suficientes oportunidades para evidenciar el logro de los aprendizajes, especialmente cuando la evaluación conlleva una calificación. En este sentido, tanto docentes como teóricos exponen la preocupación por la falta de contacto y cercanía entre estudiantes y docentes, la cual es esencial para el proceso de enseñanza- aprendizaje. El Ministerio, aboga por el rol de guía y motivador del docente para continuar con los aprendizajes, sin dar cuenta de las dificultades a las que el profesorado se ve enfrentado en esta modalidad, además de no contemplar lo que ocurre con ellos en el ámbito socioemocional.

La cuarta subcategoría, tipos de retroalimentación, se divide en dos: la propuesta de Hattie & Timperley (2007) y la de Tunstall & Gipps (1989). Respecto a la primera tipología, los entrevistados manifiestan que centran su retroalimentación con mayor frecuencia, en los procesos de aprendizaje, realizando correcciones que les permita integrarlas en el estado o producto final. Posteriormente, se menciona la retroalimentación centrada en la tarea, evidenciando aciertos y errores dentro de la tarea, en esta tipología, incorporan la importancia de la retroalimentación de conceptos y contenidos para que los estudiantes no olviden o desechen esta información. La siguiente, corresponde a la retroalimentación centrada en la persona, corrigiendo conductas inapropiadas dentro del aula o relacionadas con su capacidad intelectual para potenciar sus aprendizajes. Por último, los docentes mencionan la retroalimentación centrada en la autorregulación o metacognición, quienes señalan que esta es una práctica que deben mejorar, puesto que desconocen métodos y estrategias que puedan adaptar a las distintas edades. En discrepancia con lo anterior, puesto que no se condice con lo planteado por el profesorado, Anijovich (2020), expresa que en Latinoamérica las prácticas habituales de retroalimentación consisten en la corrección, en la identificación de errores y, finalmente, en la calificación; desplazando el sentido del aprendizaje, en donde el estudiante acepta los errores y correcciones, pero no comprende qué ni cómo mejorarlos. Por otro lado, y en concordancia con lo planteado por los docentes, Hattie & Timperley (2007), exponen las tipologías en las cuales se basan las formas de retroalimentación expresadas por los entrevistados, por lo que se demuestra una directa relación y conocimiento de estas. Sin embargo, en la realidad también se expone la falta de preparación y conocimiento de la retroalimentación centrada en la autorregulación y metacognición, por lo que se desarrolla en menor medida por el profesorado. Otro elemento que se desprende, tiene relación con los tipos retroalimentación observadas en la realidad, en la cual se identifica el empleo de una retroalimentación, basada en contenidos como un elemento esencial del proceso de aprendizaje, la cual no es contemplada en las tipologías abordadas desde el Ministerio.

La segunda tipología abordada en la cuarta subcategoría, tiene relación con los tipos de retroalimentación propuestos por Tunstall & Gipps (1989), que se centra en la pregunta por el contenido de la retroalimentación, las cuales corresponden a ocho tipologías divididas en retroalimentación valorativa: positiva A1 (premiar), B1 (aprobar); negativa A2 (castigar), B2 (desaprobar); retroalimentación descriptiva: de logros C1 (describir logros), D1 (generar

mejores niveles de logro); retroalimentación para mejorar C2 (especificar los logros o lo que hay que mejorar), D2 (diseñar caminos para mejorar). En relación a esto, los docentes mencionan que las más utilizadas corresponden a la retroalimentación descriptiva de logros, la cual implica un proceso de identificar y describir lo logrado y la forma que se hizo para conseguirlo y, la retroalimentación positiva, en la que se reconocen los logros a través de comentarios de aprobación, sin entregar más detalles al respecto. Las menos empleadas, corresponden a la retroalimentación negativa de desaprobación o castigo y la retroalimentación descriptiva en la que se diseñan caminos para mejorar. En este sentido y valorizando algunas tipologías, Zepeda (2017), menciona que la retroalimentación centrada en enjuiciar al estudiante y no en la mejora de la tarea, no resultan ser efectivos para el aprendizaje. Asimismo, Willingham (2020), advierte de los efectos adversos de los elogios, ya que pueden reducir la motivación, manipular o hacer menos capaces a los niños y niñas. En concordancia con lo anterior, el Mineduc (2021), expresa que la retroalimentación descriptiva, busca disminuir la brecha entre el nivel de aprendizaje en el que se ubica el estudiante y el nivel esperado. Igualmente, se menciona que existen estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender, especialmente cuando utiliza la retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar para que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje (Mineduc, 2008). Por consiguiente, es posible evidenciar que tanto los docentes, teóricos y Mineduc, dan valor a la retroalimentación descriptiva como una de las tipologías que permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes, pero aún en la realidad se siguen desarrollando prácticas basadas en los elogios o comentarios de aprobación sin entregar detalles de lo evaluado respecto a la tarea o el aprendizaje.

La quinta subcategoría, aborda la planificación de la retroalimentación, la cual, según la realidad experimentada por los docentes, se menciona la falta de planificación y organización de este proceso, que, si bien es considerada, no se estructura ni se incluye en las planificaciones de clases debido a la escasez de tiempo y al desconocimiento sobre ella. Por otro lado, se considera que la retroalimentación debe ser inmediata, puesto que, con una planificación previa no se contemplaría el estado del aprendizaje del estudiantado. Por el contrario, Cáceres y Tapia (2021), expresan que es esencial que se brinden herramientas a los docentes para que sean modeladores de retroalimentación para guiar a los y las estudiantes

a visualizar la calidad de sus trabajos, generando instancias de diálogo y co-construcción. En cuanto a la consideración de la retroalimentación en las planificaciones, Moreno (2021), enfatiza en la importancia de que la retroalimentación sea vista como una serie concatenada de oportunidades de aprendizaje. Del mismo modo, Zepeda (2017), expone que para que el enfoque multilateral de la retroalimentación se despliegue en las prácticas de aula, deben ser parte del diseño general del curso y el docente debe organizarlo de modo que tenga cabida en la planificación de la enseñanza. En esta misma línea, el Mineduc (2021), señala que el docente debe planificar diferentes instancias para retroalimentar a sus estudiantes de manera sistemática y oportuna, que sea de utilidad para reflexionar y regular su propio aprendizaje. Por consiguiente, se evidencia una discordancia de lo que ocurre en la realidad y las percepciones que poseen los docentes respecto a la retroalimentación con aquello planteado por teóricos y Mineduc, principalmente, porque se considera innecesaria la planificación de este proceso y hay un desconocimiento de su estructuración y planificación.

La sexta subcategoría, temporalidad, hace alusión a los momentos y tiempos destinados para la implementación de la retroalimentación, la cual, según lo expuesto por los entrevistados puede ocurrir en diversos momentos, la más empleada corresponde a retroalimentación relacionada con la aplicación de un instrumento de evaluación formativo o sumativo, la cual puede ocurrir previa a la evaluación o al término de esta; en los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), a través de la evaluación formativa; y clase a clase, es decir, que forma parte del proceso en la medida que se presente la necesidad y puede ser cognitivo o actitudinal, grupal o individual. En concordancia por lo ocurrido en la realidad, Moreno (2021), señala que uno de los principales problemas que perciben los estudiantes es que, a menudo, la retroalimentación les llega demasiado tarde. Asimismo, menciona que los estudiantes valoran cuando se les entregan directrices, apoyo, asesoramiento preventivo frente a la comprensión de criterios de evaluación y lo que se espera de ellos. En esta misma línea, Campuzano, et al., (2021), menciona que la evaluación educativa debe ser aplicada durante todo el proceso de enseñanza, para luego retroalimentar los aprendizajes no logrados y aquellos no adquiridos. Por otra parte, y en conformidad por lo expuesto por los entrevistados, el Mineduc (2017), señala que las actividades de clase debieran develar el pensamiento de los estudiantes y la comprensión que estos tengan respecto a lo enseñado, para así tener evidencias y ajustar la siguiente acción de la enseñanza. Igualmente, se

menciona que la retroalimentación debe ser sistemática y oportuna (Mineduc, 2021). A partir de lo anterior, es posible interpretar que tanto docentes, teóricos y el Ministerio, abordan la importancia de la retroalimentación sistemática y oportuna, pero en la realidad, la retroalimentación más empleada corresponde a aquella que se realiza previa a una evaluación y al término de esta. Por lo que es posible interpretar, que esta no logra ser inmediata y oportuna, debido a la gran cantidad de estudiantes que atiende y a la consideración de los tiempos y plazos en los que el docente pueda devolver la evaluación.

La séptima subcategoría, corresponde a interacción generada durante la retroalimentación, en este aspecto, los docentes mencionan la importancia de generar un buen clima de aula, en donde los estudiantes se sientan en confianza de participar y comunicarse, en donde se emplee un uso cuidadoso y positivo del lenguaje, que promueva la autoestima positiva y se cuide el manejo de las respuestas correctas e incorrectas para evitar el miedo a la vergüenza/ ridículo durante el proceso. Asimismo, manifiestan la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso de retroalimentación para fomentar la diversidad de opiniones y diálogos durante la instancia. En acuerdo con lo vivenciado, Moreno (2021), plantea que el clima de aula es responsabilidad tanto del docente como del estudiante y que la participación de este puede verse limitada cuando existe el miedo de fallar públicamente. En este sentido, Forsythe & Johnson (2017), y Quezada y Salinas (2021), exponen que la forma en que el estudiante percibe su capacidad afecta en la manera que se apropia de la retroalimentación. En concordancia, la Agencia de la Calidad (2022), señala que la retroalimentación formativa debe ser fortalecida en todos los docentes, puesto que su uso se asocia a mejores resultados académicos, autoestima y participación de los estudiantes en el aula. El docente debe considerar e incorporar ciclos de retroalimentación y evaluación formativa, para desarrollar la autoconfianza y buena disposición de parte de los estudiantes (Mineduc, 2021). En vista de lo anterior, si bien se plantea que la creación de un buen clima de aula es indispensable para la construcción de aprendizajes en ambientes de confianza y seguridad para el estudiante, es necesario que esta práctica sea dominada por los docentes y empleada de manera constante y sistemática, para que el estudiantado se apropie de este proceso y se involucre en él sintiéndose en un ambiente seguro para expresarse sin el miedo a fallar públicamente. A partir de lo planteado por docentes, teóricos y Ministerio, se advierte la importancia de la generación de prácticas y discursos educativos que incorporen y

evidencien la diversidad dentro del aula, en cuanto a ritmos, formas y estilos de aprendizaje. Así como también, elementos culturales que permitan fomentar la participación de todas y todos.

Análisis de la categoría Retroalimentación

La categoría Retroalimentación, contempla diferentes dimensiones, prácticas y situaciones de la cotidianidad que se vinculan con el proceso de retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje. Frente a las tensiones expuestas, se destacan algunas temáticas por sobre otras, la primera de ellas, corresponde a la percepción de la retroalimentación, que si bien es una práctica valorada por los entrevistados y entendida como una praxis que sirve tanto al estudiante como al docente, se manifiesta la preocupación por el tiempo empleado para el desarrollo de esta y el manejo de la trayectoria de logro de cada estudiante, entendiendo que un profesor o profesora atiende, aproximadamente, entre 90 a 270 estudiantes, diariamente. Por lo cual, se torna fundamental involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, transformándolos en agentes activos y partícipes de una retroalimentación multidireccional (docente-estudiante, propio estudiante – entre pares).

La segunda temática que toma relevancia frente a lo expuesto, corresponde a la finalidad de la retroalimentación, la cual debe estar enfocada en potenciar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, acortando las diferencias entre el estado actual y la meta a lograr, promoviendo esta instancia como una herramienta que sirva la para vida y el futuro del estudiante, en el ámbito laboral como también en el académico (Moreno, 2021). Por lo que la retroalimentación, debe reconocer las capacidades, tiempos y procesos individuales y grupales, que no necesariamente se verán reflejados en el éxito de los resultados de evaluaciones estandarizadas.

El siguiente tópico que se destaca, corresponde a los tipos de retroalimentación, las cuales se basan en las tipologías de Hattie & Timperley (2007) y la de Tunstall & Gipps (1989). Respecto a la primera tipología, los entrevistados manifiestan que centran su retroalimentación con mayor frecuencia, en los procesos de aprendizaje y aquella que está centrada en la tarea. Siendo las menos empleadas aquellas centradas en la persona y en la autorregulación o metacognición. Lo que se contradice con lo planteado Anijovich (2020),

quien generaliza señalando que en Latinoamérica las prácticas habituales de retroalimentación consisten en la corrección, en la identificación de errores y, finalmente, en la calificación; desplazando el sentido del aprendizaje, en donde el estudiante acepta los errores y correcciones, pero no comprende qué ni cómo mejorarlos. Por otro lado, aparece un nuevo tipo de retroalimentación, aquella que se centra principalmente en el contenido.

La segunda tipología de Tunstall & Gipps (1989), los docentes mencionan que la más utilizada corresponde a la retroalimentación descriptiva de logros, la cual implica un proceso de identificar y describir lo logrado y la forma que se hizo para conseguirlo; y la retroalimentación positiva, en la que se reconocen los logros a través de comentarios de aprobación, sin entregar más detalles al respecto. Las menos empleadas, corresponden a la retroalimentación negativa de desaprobación o castigo y la retroalimentación descriptiva en la que se diseñan caminos para mejorar. Aquí se evidencia que tanto docentes, estudiosos y Mineduc, dan valor a la retroalimentación descriptiva como una de las tipologías que permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes, pero aún en la realidad se siguen desarrollando prácticas basadas en los elogios o comentarios de aprobación sin entregar detalles de lo evaluado respecto a la tarea o el aprendizaje.

Las temáticas de planificación, temporalidad e interacción generada en el proceso de retroalimentación, se destacan frente al resto, puesto que, según lo expuesto por los entrevistados, no existe planificación previa de este proceso ni conocimiento de metodologías o estrategias para su preparación, además se menciona la escasez de tiempo como un factor influyente para la retroalimentación detallada y oportuna. Sumado a esto, y en relación a la temporalidad, la más utilizada por los docentes corresponde aquella que se hace previa a una evaluación y al término de esta, la cual no logra ser inmediata, sino que debe responder a los tiempos y plazos en que el docente pueda devolver la evaluación, lo que, a su vez, debe considerar la cantidad de estudiantes que atiende y los tiempos para el desarrollo del trabajo administrativo. Por último, la interacción generada durante el proceso de retroalimentación, hace alusión a importancia de la creación de un clima de aula, en el que exista una cultura de retroalimentación, en donde el estudiantado se sienta en confianza para expresar sus respuestas y cometer errores que puedan ser considerados como oportunidades de aprendizaje y no una crítica a su desempeño o capacidad.

Por último, lo que se refiere a las dificultades de la retroalimentación en pandemia, durante el proceso de clases online, se manifiesta la preocupación por la baja participación de los estudiantes y las desigualdades en el acceso a los recursos o en el dominio de estos, lo que termina generando un impacto en la enseñanza-aprendizaje y acentuado con mayor fuerza la implementación de la evaluación formativa y la importancia de la retroalimentación para detectar aquellos aprendizajes logrados y aquellos por lograr (UNESCO, 2021). Sin embargo, desde lo expuesto por el Ministerio, no se consideran las dificultades a las que se enfrentan los docentes ni los conflictos socioemocionales gatillados por la emergencia sanitaria.

4.2.2 Análisis de la categoría Efectos de la retroalimentación

DEFINICIÓN: La categoría de Efectos de la retroalimentación, contempla las diversas prácticas empleadas por los docentes en el proceso de retroalimentación, en ella se consideran elementos como las consecuencias que los docentes asocian a la retroalimentación, el uso del error dentro del proceso, las estrategias utilizadas por el educador y el desempeño tras la retroalimentación.

Efectos de la retroalimentación	Marco Referencial	Normas o políticas
Las consecuencias que tiene la retroalimentación como efecto, hacen alusión a los aportes positivos que se generan dentro del proceso, ya que esta permite que el estudiantado logre evidenciar sus aprendizajes y se involucren con él. Se indica que esta es un	La efectividad de la retroalimentación, no solo ofrece información accesible y utilizable que sirve a los alumnos para mejorar su aprendizaje, sino que debe conceptualizarse como un diálogo en el que docente y estudiante se involucren en el proceso de	Lo esencial del proceso de evaluación es la retroalimentación. Una buena retroalimentación acelera el aprendizaje porque genera motivación, compromiso e incentiva el gusto por aprender y

elemento básico que se desarrolla de manera constructiva. Por otro lado, se obtiene como consecuencia de la retroalimentación, la comprensión de lo correcto e incorrecto dentro de su proceso, se señala que la retroalimentación permite que el estudiantado dé cuenta del cómo, el por qué y el dónde hay una respuesta o práctica que es correcta o, por el contrario, cuando se incurrió en un error de procedimiento o resultado. Además, se indica que, generalmente, esta es bien recibida por parte de los estudiantes y genera un hábito en ellos.	retroalimentación. (Moreno, 2021) La retroalimentación efectiva, proporciona información al estudiante para que este modifique su pensamiento con la finalidad de mejorar el aprendizaje, ella cierra la distancia entre el nivel actual de comprensión de los estudiantes y la meta de aprendizaje deseada. Permite que estos comprendan la relación entre el conjunto de criterios o estándares y el nivel actual de desempeño (Clark, 2011; Zepeda 2017)	mejorar. (Ministerio de Educación, 2020) Un equipo docente que retroalimenta el aprendizaje de sus estudiantes, permite mejores resultados en aspectos cognitivos medidos a través de las pruebas Simce, y en su desarrollo emocional y social, como lo es la autoestima académica y motivación escolar (Agencia, 2020: pág.11).
Las estrategias para realizar la retroalimentación son múltiples y variadas, la primera de ellas, corresponde a la manera, grupal y/o individual, la cual consiste en realizarla con grupos de estudiantes, es	Las respuestas de los profesores a la información acerca del aprendizaje de los estudiantes pueden ser uno a uno o basada en el grupo. Las respuestas a un trabajo escrito es usualmente uno a uno, pero	La retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. Esta consiste, por una parte, en asegurar que cada estudiante pueda tener información relevante sobre su propio proceso de aprendizaje, que

decir, de forma general para que todos puedan comprender la instrucción o lograr el objetivo propuesto. Además, se menciona que, al tener una baja participación al momento de la retroalimentación y una alta cantidad de estudiantes en sala, se opta por realizarla de manera colectiva para que todos tengan acceso a la información. Por otro lado, se indica que solo cuando se observa que un estudiante no ha comprendido instrucciones o presenta mayor dificultad para realizar la tarea, se desarrolla de manera individual. La segunda estrategia, tiene relación con la forma, retroalimentación oral y/o escrita, en la primera de ellas, se indica que todos los estudiantes pueden escuchar y comprender lo que se está retroalimentando, en cambio, la forma escrita utiliza en trabajos online o cuando se desarrolla una	en las discusiones en clase la retroalimentación está en relación con las necesidades de la clase como un todo y puede ser una intervención inmediata en el flujo de la discusión o una decisión acerca de cómo comenzar la próxima clase. (William, 2009: pág.25) Las valoraciones deben ofrecer retroalimentación empleando diversas formas, estas pueden ser: escribir comentarios al margen respecto al trabajo realizado, hablar directamente con los estudiantes sobre el proyecto, individualmente o en grupo. Además, se pueden combinar formas orales y escritas para potenciar el proceso. (Wilson, 2019) Se debe centrar el referente de comparación en un	lo ayude a progresar hacia, o incluso más allá de, los objetivos evaluados (Mineduc, 2019: pág.7) Durante la retroalimentación, es importante explicitar lo que se está logrando y aquello que se puede mejorar, esto se puede presentar en formato de sándwich: mostrar dos o tres aspectos del desempeño logrados y uno por mejorar. Así también, se debe variar la forma de entregar la retroalimentación, la cual puede ser oral, escrita, individual o grupal y de diversas fuentes (Mineduc, 2017) Retroalimentar, entonces, puede ir desde entregar pistas o correcciones con algunas indicaciones (en particular para ciertos estudiantes con mayores
---	--	--

prueba o evaluación formal con un instrumento de por medio. La tercera estrategia, consiste en guiarlos a la respuesta correcta, en la que se señala que a través de la retroalimentación se guía a la respuesta correcta mediante preguntas con respuestas más generales, para luego ir especificando hasta llegar a la respuesta esperada. La cuarta estrategia, tiene relación con la comparación de respuestas de los estudiantes, esta es empleada a partir de la recopilación de respuestas correctas e incorrectas para realizar la analogía de estas y guiarlos en el proceso para lograr la respuesta esperada. La quinta estrategia, tiene relación con los comentarios privados, aquí se indica que se realizan comentarios de este tipo a estudiantes que observan más descendidos	aprendizaje esperado (referente criterial) y no personalizarlo al mejor desempeño de un estudiante (referente normativo), para que así los estudiantes no se sientan amenazados por apoyar a sus compañeros. (Foster, 2017) La retroalimentación tiene dos formas de entregarse, de manera directa: provee de forma correcta del error que el estudiante ha cometido y, de manera indirecta: se señala la existencia del error, pero no proporciona la solución sino pautas para que este sea resuelto por el propio estudiante. (Hendrickson, 1978) La retroalimentación debe centrar la atención en elementos conceptuales o procedimentales, para asegurar que el cambio se genere en el objeto de	avances en un área y capaces de trabajar con bastante autonomía) hasta re-enseñar o generar tutorías (para quienes necesiten mayor apoyo). 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. Esto es lo medular de la evaluación formativa. (Mineduc, 2017: pág.31)
--	--	---

dentro del proceso o para aquellos que evidenciaron no comprender la instrucción. Además, se menciona que esta modalidad se utilizaba principalmente, en el formato online. Como última estrategia, menciona la retroalimentación enfocada en el refuerzo positivo, es decir, mencionar aquello que se realiza correctamente y los aspectos a mejorar y no, aquello que no han logrado o no realizan correctamente.	aprendizaje y no en la persona. En el caso de tratarse de saberes actitudinales, la información que se brinde debe servir como insumo para mejorar actitudes justificando el motivo de la sugerencia y la forma de incorporar. (Valdivia, 2014)	
El uso de error tiene distintos elementos que lo componen, el primero de ellos, tiene relación con el empleo de este como una oportunidad de aprendizaje, se emplea este término puesto que se reconoce el error como parte del aprendizaje del estudiantado, que le permite al docente detectar qué está ocurriendo en el proceso de	Una retroalimentación efectiva, debe dirigir el error hacia el aprendizaje, a fin que este sea parte del aprendizaje y exista la necesidad de esfuerzo para mejorar. (Valdivia, 2014) La pedagogía del éxito, utiliza como base el principio de las respuestas	El error es considerado como una oportunidad de mejora, puesto que, a partir de este, el docente puede solicitar a los estudiantes que reflexionen acerca de conceptos, desempeños y de sus procesos de construcción, habilitando una comprensión más profunda.

enseñanza aprendizaje. Se aborda el error para analizar el proceso que se realizó para llegar a ese resultado. El segundo elemento, es la forma en la que se utiliza el error, el cual se emplea de manera anónima, para evitar dejar en evidencia a quien lo comente, señalando que el error está asociado a un peso social que puede generar miedo, frustraciones o tristezas. Una vez que se identifica el error se trabaja de manera general con curso. El tercer elemento, tiene relación con el descubrimiento del error y de la respuesta correcta, a través del análisis o imitación de este, por lo cual, al exponerlo frente al estudiantado se busca descubrir el proceso que se utilizó e identificar la manera o respuesta más óptima frente a lo que se solicita.	correctas y la falla induce directamente al fracaso, lo cual es un elemento que desanima al estudiante y lo perjudica su aprendizaje. Puesto que el error es entendido como esa conducta evitativa y contraproducente, que genera desánimo e infunde complejos. (De la Torre, 2004) Un tipo de retroalimentación de proceso, consiste en la estrategia de que los propios estudiantes detecten errores, proporcionándose ellos mismos la retroalimentación. Estos errores dan indicios de fallas y necesidades de reestructurar la estrategia. Si los estudiantes emplean estrategias para la corrección de errores luego de haberlos detectado,	Se recomienda que el docente guíe a los estudiantes para solucionar y evitar sus errores y a usar la información que se les proporciona en la retroalimentación para superarlos (Mineduc, 2020) Los profesores señalan que el foco en el proceso requiere que los estudiantes sean más conscientes de sus propios avances y de los desafíos que experimentan, con el docente pasando a ocupar un rol de orientación, retroalimentación y apoyo. La relación entre docentes y estudiantes se vuelve así más horizontal: hay más confianza para pedir ayuda y reconocer los errores cuando el docente ya no tiene el rol de juzgar cuánto saben, sino de apoyarlos en su camino de aprendizaje. Esa confianza sería importante para que los estudiantes quieran aprender, como un objetivo
--	---	--

El cuarto elemento, se asocia a la frustración que se genera tras el error, se señala que este puede generar frustraciones al reconocerse como un fallo, al tener un peso social que puede generar un impacto en los estudiantes, por lo que es necesario que el docente intervenga para evitar esta situación.	dependerá de su motivación para lograr el objetivo o reducir la brecha de conocimiento actual con el proyectado. (Moreno, 2021) Las prácticas de retroalimentación enjuiciadoras, excesivamente directas, deshonestas, desprolijas, poco precisas, sin dirección o centradas en aspectos no mejorables, son percibidas por los estudiantes como irrelevantes y frustrantes, las que no conducen a una mejoría en su aprendizaje. (Zepeda, 2017)	en sí mismo y no a cambio de una calificación. También tiene un impacto socioemocional importante, pues reduciría el estrés y la sensación de fracaso asociada al error (UNESCO, 2021: pág.10) Ajustar la enseñanza de acuerdo con la información obtenida, permite evitar que lo que se desarrolle para acortar la brecha de aprendizajes, genere frustración en los y las estudiantes por ser muy difícil o, generar aburrimiento al ser muy fácil. (Mineduc, 2017)
El desempeño del estudiante tras la retroalimentación, comprende cuatro elementos, el primero de ellos, hace referencia al cambio cognitivo en el estudiante, el cual se visualiza cuando el estudiante se enfrenta a una situación similar y toma	Una vez que sientan que entienden, desarrollan la percepción de que tienen el control sobre su propio proceso aprendizaje, lo que se asocia a un fuerte factor motivacional que los mantiene trabajando en la tarea evaluativa y los hace persistir hasta alcanzar la	La evaluación formativa y la retroalimentación – estrategia fundamental de la evaluación formativa – motiva el aprendizaje de los y las estudiantes, puesto que permite que visibilicen sus avances, desarrollen su metacognición y autonomía, ya que les da un lugar más

como guía lo visto en clases, se menciona que no es inmediato, al menos que sea una actividad de procesos donde se entregue un producto final. El siguiente elemento, corresponde a la comprobación del desempeño de los estudiantes, a través de la aplicación de un nuevo instrumento en el que se evalúe las mismas habilidades trabajadas o se retoman preguntas o comentarios en clases que permitan evidenciar si la retroalimentación fue efectiva. Por otro lado, se indica que hay una relación con la edad y con el tiempo de la escolaridad, las cuales permiten que los y las estudiantes reconozcan la intención y los procesos de aprendizajes. El tercer elemento, corresponde al cambio emocional que se genera	meta de aprendizaje (Brookhart, 2008). Cuando en la retroalimentación se da la oportunidad de mejorar y los estudiantes comprenden los criterios y estándares que deben lograr, se genera un sentimiento de control sobre su trabajo y autorregulación que les permite trabajar para lograr aquello que se desea. (Brookhart, 2008). Las diversas maneras de evaluación, permiten la comprobación de destrezas básicas hasta aquellas más complejas como comprensiones, actitudes, valores, aptitudes especiales, destrezas, rasgos personales, sociales y morales. (Yáñez, 2016) Cuando existe una correcta asimilación del proceso de aprendizaje, el estudiante	activo dentro de su proceso. (Mineduc, 2017) La retroalimentación pedagógica puede incentivar la metacognición o la capacidad de darse cuenta de los propios pensamientos y procesos desarrollados para aprender. Por lo que, una retroalimentación efectiva, permite que los y las estudiantes piensen en su propio desempeño en vez de solo reaccionar emocionalmente. (Mineduc, 2017) La retroalimentación formativa puede tener impacto más allá de los resultados académicos: participación, autoconfianza, buena actitud hacia la clase. (SUMMA, 2019) Es posible evaluar integrando la evaluación formativa y sumativa. Es decir, durante el proceso de aprendizaje se repite este
--	--	---

luego de la retroalimentación, el que se expresa a través de comentarios, signos corporales o elementos no verbales. Se hace una distinción entre estudiantes más pequeños y los mayores, ya que los primeros, son más expresivos y demuestran sus frustraciones o alegrías en torno al proceso de aprendizaje. Los segundos, en cambio, son menos expresivos con sus emociones posterior a la retroalimentación. El cuarto elemento, hace referencia al cambio conductual y actitudinal que se identifica en los estudiantes luego de la retroalimentación, que tiene relación con la valoración de los procesos cuando se ven enfrentados a situaciones en la cotidianidad, en la superación personal, voluntad e interés en la	mostrará nuevas actitudes y criterios ante las experiencias que se le presenten en base a los conocimientos que haya asimilado. (Yáñez, 2016) Las emociones positivas son generadas por una retroalimentación que ocasiona mejoras en el aprendizaje, ya que se detecta y visualiza los errores cometidos, tomando conciencia y reflexionando sobre sus propios errores. Cuando la retroalimentación proporciona una explicación del error, los estudiantes experimentan seguridad al momento de realizar las correcciones, siendo conscientes de los aspectos a mejorar en el futuro. (Campos y Pérez, 2015)	ciclo en forma continua; evaluación formativa - retroalimentación - evaluación sumativa (Mineduc, 2020)
---	--	--

forma de enfrentar los procesos.		
----------------------------------	--	--

Triangulación de la categoría Efectos de la Retroalimentación

La categoría Efectos de la Retroalimentación, se compone de cuatro subcategorías. La primera de ellas, relacionada con las consecuencias; la segunda, con las estrategias; la tercera, con el uso del error y, por último, se encuentra la subcategoría de desempeño del estudiante.

La primera subcategoría, consecuencias de la retroalimentación, según lo expuesto por los entrevistados, hace referencia a los aportes positivos al aprendizaje y la comprensión de lo correcto e incorrecto, quienes señalan que la retroalimentación es bien recibida por los estudiantes y que permite que ellos se vinculen con su propio proceso. En concordancia con lo expuesto, Moreno (2021), señala que la información cuando es accesible, permite que el estudiantado la emplee para mejorar sus aprendizajes y tanto docente como estudiante se involucren con el proceso. En conformidad con lo vivenciado, la Agencia de la Calidad (2020), menciona que cuando existe una buena retroalimentación, esta permite obtener mejores resultados en aspectos cognitivos (medidos por la prueba Simce), y en su desarrollo emocional y social, así como la autoestima y la motivación escolar. Por consiguiente, lo vivenciado por los docentes se relaciona directamente con lo expuesto por estudiosos y la Agencia de la Calidad, puesto que coinciden en las consecuencias positivas que esta tiene frente a los aprendizajes, en el aspecto cognitivo y la implicancia de la retroalimentación en

el desarrollo social y emocional, así como el rol que asume el estudiantado frente a su propio proceso.

La segunda subcategoría, tiene relación con las estrategias empleadas durante la implementación de la retroalimentación, las que, según lo expuesto por los entrevistados pueden ser múltiples, como la modalidad individual y/o grupal, la cual responde a la cantidad de estudiantes y a la participación de estos durante el proceso; la forma: oral y/o escrita, utilizada según la necesidad prevista. Asimismo, se menciona el modo, como guiarlos hacia la respuesta correcta, la comparación de respuestas y el empleo del refuerzo positivo en estas instancias. En correspondencia con la realidad, Wilson (2019), señala que las valoraciones dentro de la retroalimentación deben emplear diversas formas e incluso combinarlas, puesto que dependerán de las necesidades detectadas, el flujo de la discusión y las decisiones tomadas durante la clase. Por otro lado, y en relación al modo de comparación de respuestas, Foster (2017), difiere de lo que ocurre en la realidad, puesto que añade que cuando se emplea la comparación, esta debe centrarse en el referente criterial (aprendizaje esperado) y no en el desempeño de los estudiantes, puesto que esto podría generar que se sientan amenazados por apoyar a sus compañeros. El Mineduc (2017), plantea en correspondencia con lo vivenciado, que se debe variar la forma de entregar la retroalimentación, la cual puede ser oral, escrita, individual o grupal y de diversas fuentes, haciendo alusión a los diferentes agentes que pueden estar involucrados en el proceso. A partir de estos antecedentes, es posible visualizar una congruencia desde las tres posturas en relación a la diversidad de estrategias que se pueden emplear para desarrollar el proceso de retroalimentación, las cuales debiesen ser pertinentes al momento, grupo, discusión y a los elementos conceptuales y procedimentales que se estén trabajando. En este sentido, se interpreta la importancia de variar las formas y el reconocimiento de las características y necesidades de los y las estudiantes, ya que, en ocasiones, se puede requerir de un apoyo individualizado o una retroalimentación en grupos reducidos en la que se sientan en confianza de participar y mostrar sus avances en el proceso. Por otro lado, y a partir de lo expuesto por los docentes que difiere de lo planteado por Foster, la estrategia de comprar respuestas, se debe realizar en base a los criterios o estándares de evaluación, para evitar generar competencias entre los estudiantes por el desempeño personal.

La tercera subcategoría, tiene relación con el uso del error en el proceso de la retroalimentación, en donde los entrevistados exponen que este es visualizado como una oportunidad de aprendizaje, que se contempla dentro del proceso de aprendizaje. También, se menciona que el error debe emplearse de forma anónima para evitar la exposición o los sentimientos de miedo, frustración o tristeza. Otro uso indicado, es como forma de descubrimiento, es decir, se espera que sean los propios estudiantes quienes identifiquen sus errores para guiarlos hacia lo correcto. En concordancia con lo vivenciado, Valdivia (2014), señala que el error debe ser dirigido hacia el aprendizaje, con el fin de que este sea parte del proceso y exista la necesidad de esfuerzo para mejorar. Asimismo, en correspondencia con la realidad, el Mineduc (2020), expresa que el error es considerado como una oportunidad de mejora, puesto que, a partir de este el docente puede solicitar a los estudiantes a que reflexionen acerca de los conceptos, desempeños y de sus propios procesos de construcción. Además, recomienda que el docente guíe a los estudiantes para solucionar y evitar sus errores, así como utilizar la información proporcionada por la retroalimentación para superarlos. Frente a lo anterior, la recomendación que señala el Ministerio, presenta incoherencias con lo planteado por los docentes, puesto que al intencionar que los estudiantes "eviten errores" se asume que este no es parte del proceso de aprendizaje, sino como algo que se debe eludir, lo cual se conecta con la lógica de la pedagogía del éxito, donde el error o la falla induce directamente al fracaso. Teóricos y docentes, comprenden que la equivocación, falla, lo incorrecto o el error es un elemento que compone el aprendizaje y que, por lo tanto, no es perjudicial para este.

La cuarta subcategoría, tiene relación con el desempeño de los estudiantes tras la retroalimentación, los entrevistados, mencionan que los cambios pueden ser observados en aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, los cuales pueden ser comprobados aplicando una nueva evaluación. Además, los docentes señalan que hay una diferencia en la recepción y expresión de los cambios, que responde principalmente a los rangos etarios de los estudiantes. En correspondencia con lo expuesto por los docentes, Brookhart (2008), señala que cuando en la retroalimentación se da la oportunidad de mejorar a los estudiantes y ellos comprenden los criterios y estándares de lo que deben lograr, se genera un sentimiento de control sobre su trabajo y autorregulación que les permite trabajar por aquello que se desea conseguir. Contrario a esto, Campos y Pérez (2015), indican que las emociones positivas se

generan cuando el tipo de retroalimentación implementada, proporciona una explicación del error, ya que se detectan y visualizan los errores, lo que permite que el estudiantado tome conciencia y reflexione sobre sus propios errores. Por el contrario, el Mineduc (2017), señala que la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva, puede incentivar la capacidad de darse cuenta de los propios pensamientos y procesos desarrollados. Por lo que, permite que los estudiantes piensen sobre su propio desempeño en vez de sólo reaccionar emocionalmente. Es a partir de esto que podemos interpretar que, según lo expuesto por los docentes, el desempeño de los estudiantes tras la retroalimentación se visualiza como un proceso integral que contempla diversos aspectos como el cognitivo, emocional y conductual, los que, a su vez, se influyen, conectan y afectan directamente en el proceso. Esto difiere de lo planteado por el Ministerio, quien contempla la retroalimentación como un proceso que afecta en el desempeño, principalmente, cognitivo y que puede generar reacciones emocionales cuando esta no es efectiva para los estudiantes, sin contemplar que aspectos emocionales y conductuales pueden afectar a lo cognitivo y viceversa. Por otro lado, si bien los teóricos, plantean la importancia del tipo de retroalimentación recibida, la cual se puede asociar a los sentimientos que se generan posteriormente en los estudiantes, estos sentimientos también pueden estar asociados a la carga emocional de cada persona, a su historia, así como a la actitud con la que recepcionen y reaccionen frente a la información entregada en la retroalimentación.

Análisis de la categoría Efectos de la Retroalimentación

La categoría de Efectos de la retroalimentación, contempla diferentes aspectos que se vinculan con las distintas prácticas que se dan en el proceso de retroalimentación. En este sentido, las subcategorías interpretadas van tomando relevancia en la medida que se tensionan las diversas posturas. La más destacada, corresponde al uso del error, puesto que se presenta una contradicción con lo expuesto por el Ministerio y lo expresado por los docentes, quienes contemplan el error como parte del proceso y como una oportunidad de mejora. Sin embargo, desde el Mineduc, se señala que el error es una oportunidad de aprendizaje, pero que el docente debe guiar a los estudiantes a superarlos y evitar el error. En estos términos, el error no debe evitarse si es contemplado como un elemento más dentro del

proceso, el cual contribuye a enriquecer el aprendizaje y el proceso para llegar a este. Tal como señala De la Torre (2004), quien menciona que, dentro de la pedagogía del éxito, el error se visualiza como algo que se debe evitar al ser contraproducente para el aprendizaje.

La siguiente subcategoría que toma relevancia, corresponde al desempeño de los estudiantes tras la retroalimentación, en la cual se presenta una diferencia entre lo vivenciado y lo expuesto por el Ministerio, ya que este último, contempla que el desempeño tras la retroalimentación está supeditado a lo cognitivo y que frente a este existe una reacción emocional de parte del estudiantado, sin considerar la integralidad de los elementos cognitivos, emocionales y conductuales, los cuales se interrelacionan, influyen y conectan constantemente, sin una direccionalidad determinada.

La siguiente subcategoría destacada, corresponde estrategias, en ella los docentes manifestaron sus estrategias para abordar e implementar su retroalimentación, frente a esta temática, hubo coherencia en lo expuesto por el Ministerio y los teóricos, puesto que estas pueden ser múltiples y variadas, las cuales a su vez pueden ser combinadas por el docente dependiendo de la necesidad de cada grupo. Sin embargo, una de las estrategias empleadas por los docentes, comparación de respuestas, se contradice con lo planteado por Foster (2017), quien señala que cuando se emplea la comparación, esta debe centrarse en el referente criterial (aprendizaje esperado) y no en el desempeño de los estudiantes, puesto que esto podría generar que se sientan amenazados por apoyar a sus compañeros y generar competencias por el desempeño personal y no por aspectos relacionados directamente con el aprendizaje. Por último, en la subcategoría de consecuencias, hay coherencia con lo expuesto por las tres fuentes interpretadas, ya que tanto lo vivenciado por los docentes, lo expuesto por estudiosos y la Agencia de la Calidad, coinciden en las consecuencias positivas que esta tiene la retroalimentación frente a los aprendizajes, en el aspecto cognitivo y la implicancia de la retroalimentación en el desarrollo social y emocional, así como el rol que asume el estudiantado frente a su propio proceso.

4.3 Análisis de la macro categoría Percepción de los docentes sobre la retroalimentación de aprendizajes en contexto de pandemia.

La macro categoría denominada Percepción de los docentes sobre la retroalimentación de aprendizajes en contexto de pandemia, se compone de dos categorías,

la primera de ellas que toma relevancia luego del análisis expuesto, tiene relación con la Retroalimentación, la cual, a partir de lo expuesto por los docentes, corresponde a una herramienta que potencia el aprendizaje de los y las estudiantes, acortando las diferencias entre el estado actual y la meta a lograr. Si bien, esta práctica es valorada por los docentes, se manifiestan las dificultades para su desarrollo e implementación en el aula, debido a la gran demanda de tiempo y a la cantidad de estudiantes que atienden los docentes diariamente. Por otra parte, la pandemia generó diversas dificultades que incidieron en las prácticas de retroalimentación, aquí se manifiesta la preocupación por la baja participación de los estudiantes y las desigualdades en el acceso a los recursos y en el dominio de estos.

Otro elemento que forma parte de esta categoría, se relaciona con los tipos de retroalimentación implementadas por los docentes, quienes manifiestan que centran su retroalimentación en los procesos de aprendizaje y en la tarea desarrollada. Siendo las menos empleadas aquellas centradas en la persona y en la autorregulación o metacognición. Respecto a esta última, se menciona el desconocimiento en la implementación de esta práctica y la falta de herramientas para su desarrollo. Otra práctica de retroalimentación llevada a cabo por los entrevistados, corresponde a aquella que centra su atención en el contenido de la asignatura, por lo que se refuerza el contenido trabajado en clases o en la unidad didáctica.

Igualmente, la tipología de Tunstall & Gipps (1989), es utilizada por los y las docentes, quienes mencionan que las más utilizadas corresponden a la retroalimentación descriptiva de logros y la retroalimentación positiva. Mientras que, las menos empleadas, corresponden a la retroalimentación negativa de desaprobación o castigo y la retroalimentación descriptiva en la que se diseñan caminos para mejorar. Por lo tanto, si bien los docentes emplean la retroalimentación que describe logros, aún falta incorporar estrategias u orientaciones que diseñen caminos para mejorar. Así también, se siguen desarrollando prácticas basadas en los elogios o comentarios de aprobación sin entregar detalles de lo evaluado respecto a la tarea o el aprendizaje.

Los elementos de planificación, temporalidad e interacción generada en el proceso de retroalimentación, corresponden a aquellas prácticas cotidianas, asociadas a la retroalimentación. Respecto a la planificación, se menciona que no existe una planificación

previa de este proceso ni conocimiento de metodologías o estrategias para su preparación. Sumado a esto, se menciona la escasez de tiempo como un factor influyente para la retroalimentación detallada y oportuna. En relación a la temporalidad, la más utilizada por los docentes corresponde aquella que se hace previa a una evaluación y al término de esta, la cual no logra ser inmediata, sino que debe responder a los tiempos y plazos en que el docente pueda devolver la evaluación. Por último, la interacción generada durante el proceso de retroalimentación, hace alusión a importancia de la creación de un clima de aula, en el que exista una cultura de retroalimentación, en donde el estudiantado se sienta en confianza para expresar sus respuestas y cometer errores que puedan ser considerados como oportunidades de aprendizaje y no una crítica a su desempeño o capacidad.

La segunda categoría que conforma la macro categoría, se denomina Efectos de la retroalimentación, la cual contempla diferentes aspectos que se vinculan con las distintas prácticas que se dan en el proceso de retroalimentación. El primer aspecto, corresponde al uso del error, el cual se señala como una oportunidad de aprendizaje, que forma parte de este proceso. Los docentes señalan que este debe emplearse de forma anónima y a través de un lenguaje cuidadoso que permita generar un clima de confianza para que el estudiantado se sienta en confianza de participar en estas instancias.

Otra subcategoría que forma parte, corresponde al Desempeño de las y los estudiantes tras la retroalimentación, en la cual se contemplan los cambios que puede generar en el estudiantado, considerando aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, los cuales se interrelacionan, influyen y conectan constantemente, sin una direccionalidad determinada.

Finalmente, se encuentra la subcategoría de estrategias, en la que se manifiestan las estrategias para abordar e implementar la retroalimentación, estas son variadas y pueden ser combinadas por los docentes, dependiendo de las necesidades de cada grupo. Algunas de ellas corresponden a la forma oral, escrita, grupal o individual, generar preguntas para llegar al problema, descubrimiento de errores, entre otras.

Esquema N° 2: Resumen de la macro categoría: Percepción de los docentes sobre la retroalimentación de aprendizajes en contexto de pandemia.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES

En el siguiente capítulo se presentan los elementos relevantes para la exposición de las reflexiones finales de la investigación: las respuestas a las preguntas planteadas sobre el estudio; la respuesta a los objetivos específicos, a partir del análisis realizado; otros hallazgos encontrados durante la aplicación de los instrumentos de recogida de información; las proyecciones para estudios relacionados con el tema abordado; las limitaciones, las cuales presentan los obstáculos o dificultades para realizar la investigación; y la discusión, en la que se reflexiona en torno de los hallazgos, teorías e ideologías.

5.1 Reflexiones finales

La presente investigación tiene como propósito responder a la siguiente pregunta ¿Qué percepción tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator de Macul? En primera instancia, es importante recordar que la percepción, según Vargas (1994), corresponde a aquel juego de referentes ideológicos y culturales que son aplicadas en las distintas experiencias cotidianas, que reproducen y explican la realidad en la que se habita. Las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en pandemia, son diversas y apuntan principalmente a la valoración de este proceso, entendiéndolo como algo importante y necesario, que favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que les permiten visualizar lo que se espera de ellos en el ámbito educativo y a los docentes, posibilita tomar decisiones en torno a la enseñanza y los instrumentos empleados. Sin embargo, se mencionan las dificultades para realizar una retroalimentación de calidad ante la cantidad de estudiantes y el tiempo que requiere la implementación de este. Sumado a esto se menciona que la pandemia, mermó el diálogo de este proceso, debido al distanciamiento entre docentes y estudiantes, que afectó directamente la participación de estos últimos. Esta falta de participación, responde a diversos motivos: miedo al ridículo y a la exposición de sus respuestas, a los recursos tecnológicos o al desconocimiento respecto al manejo de estos. Lo que provocó la disminución del diálogo e intercambio de opiniones y el desconocimiento de los avances de aprendizaje del estudiantado.

Para dar respuesta a cabalidad a la pregunta de investigación, es necesario dar una mirada a los objetivos específicos, puesto que estos son determinantes para complementar la propuesta de estudio. El primero de ellos, tiene como finalidad identificar los tipos de retroalimentación que desarrollan los docentes para el logro de los aprendizajes del estudiantado.

Al observar la realidad, es posible identificar que los tipos de retroalimentación desarrolladas por los docentes, están en sintonía con las tipologías planteadas por Hattie y Timperley (2007), en donde las más empleadas corresponden a la retroalimentación centrada en el proceso de aprendizaje y en la tarea. Mientras que las menos empleadas, corresponden a la retroalimentación centrada en la persona y en la metacognición. Respecto a esta última, se menciona que es una práctica que se debe mejorar o que en muchos casos existe un desconocimiento de cómo implementarla. Por otro lado, se identificó una nueva tipología implementada por los docentes, la cual corresponde a la retroalimentación centrada en el contenido, que abre una arista para resignificar los tipos de retroalimentación que se implementan dentro del aula, transitar hacia aquellas que permitan entregar herramientas que se proyecten para la vida del estudiante.

La segunda tipología, corresponde a la de Tunstall & Gipps (1989), que se centra en la pregunta por el contenido de la retroalimentación. Los docentes mencionan que la más utilizada corresponde a la retroalimentación descriptiva de logros, la cual implica un proceso de identificar y describir lo logrado y la forma que se hizo para conseguirlo y la retroalimentación positiva. Las menos empleadas, corresponden a la retroalimentación negativa de desaprobación o castigo y la retroalimentación descriptiva en la que se diseñan caminos para mejorar. Si bien las prácticas señaladas por los docentes, posicionan la retroalimentación descriptiva como una de las más empleadas, aún se siguen desarrollando prácticas basadas en los elogios o comentarios de aprobación, las que no contribuyen a una mejora del aprendizaje sino a elementos emocionales que suscitan la aprobación del docente.

El segundo objetivo específico, consiste en describir los procesos de retroalimentación por parte de los docentes para el logro de los aprendizajes del estudiantado aborda la planificación de la retroalimentación, la cual, según la realidad experimentada por los docentes, se menciona la falta de planificación y organización de este proceso, que, si

bien es considerada, no se estructura ni se incluye en las planificaciones de clases debido a la escasez de tiempo y al desconocimiento sobre ella. Por otro lado, se considera que la retroalimentación debe ser inmediata, puesto que, con una planificación previa no se contemplaría el estado del aprendizaje del estudiantado.

Otro elemento contemplado, corresponde a los momentos y tiempos destinados para la implementación de la retroalimentación, la cual, según lo expuesto por los entrevistados puede ocurrir en diversos momentos, siendo la más empleada la retroalimentación relacionada con la aplicación de un instrumento de evaluación formativo o sumativo, la cual puede ocurrir previa a la evaluación o al término de esta; la segunda más utilizada tiene relación con los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), a través de la evaluación formativa y, por último, la retroalimentación clase a clase, es decir, que forma parte del proceso en la medida que se presente la necesidad y puede ser cognitivo o actitudinal, grupal o individual.

Sumando a los procesos de retroalimentación, se encuentra el elemento de interacción generada durante la retroalimentación, en este aspecto, los docentes mencionan la importancia de generar un buen clima de aula, en donde los estudiantes se sientan en confianza de participar y comunicarse, en donde se emplee un uso cuidadoso y positivo del lenguaje, que promueva la autoestima positiva y se cuide el manejo de las respuestas correctas e incorrectas para evitar el miedo a la vergüenza/ ridículo durante el proceso. Asimismo, manifiestan la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso de retroalimentación para fomentar la diversidad de opiniones y diálogos durante la instancia. Por último, se hace alusión a la importancia de la creación de un clima de aula, en el que exista una cultura de retroalimentación, en donde el estudiantado se sienta en confianza para expresar sus respuestas y cometer errores que puedan ser considerados como oportunidades de aprendizaje y no una crítica a su desempeño o capacidad.

El siguiente elemento relacionado con las prácticas de retroalimentación, tiene relación con las estrategias implementadas en el momento de la retroalimentación, las que, según lo expuesto por los entrevistados pueden ser múltiples, como la modalidad individual y/o grupal, la cual responde a la cantidad de estudiantes y a la participación de estos durante el proceso; la forma: oral y/o escrita, utilizada según la necesidad prevista. Asimismo, se menciona el modo, como guiarlos hacia la respuesta correcta, la comparación de respuestas

y el empleo del refuerzo positivo en estas instancias, optando por indicar aquello que se realiza correctamente y los aspectos a mejorar y no, aquello que no han logrado o no realizan correctamente.

El tercer objetivo específico, tiene la finalidad de analizar los efectos de la retroalimentación en el aprendizaje del estudiantado. En este sentido, se contemplan que la retroalimentación tiene consecuencias positivas frente a los aprendizajes, en el aspecto cognitivo y la implicancia de la retroalimentación en el desarrollo social y emocional, así como el rol que asume el estudiantado frente a su propio proceso, ya que permite estos evidencien sus aprendizajes y se involucren con él. Así también, se menciona que otra consecuencia de la retroalimentación es la comprensión de lo correcto e incorrecto dentro del proceso, entendiendo el cómo, el por qué y el dónde hay una respuesta o práctica que es correcta o, por el contrario, cuando se incurrió en un error de procedimiento o resultado.

Por otro lado, los docentes entrevistados mencionan que los efectos pueden ser observados en aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, los cuales pueden ser comprobados aplicando una nueva evaluación. Además, señalan que hay una diferencia en la recepción y expresión de los cambios, que responde principalmente a los rangos etarios de los estudiantes. A partir de lo anterior, los y las docentes en sus prácticas pedagógicas de retroalimentación no solo contemplan los procesos cognitivos asociados al aprendizaje, sino que también, incorporan elementos emocionales y conductuales que complementan, influyen y se conectan con el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, respecto a otros hallazgos dentro de la investigación, aparecen temáticas no contempladas dentro de los objetivos específicos, la primera de ellas tiene relación con el uso del error, relacionado con el efecto en el desempeño de los estudiantes. Se menciona que la utilidad o tratamiento que se le da dentro de las prácticas de retroalimentación incide en el clima de aprendizaje que se genera dentro del aula y en participación del estudiantado frente a estas instancias.

Otro hallazgo, encontrado, corresponde a la identificación de otras prácticas de retroalimentación no contempladas por las tipologías utilizadas como base. Los docentes desarrollan diversas prácticas de retroalimentación, asociadas a las propuestas por Tunstall y

Gipps (1989), y aquellas asociadas a los contenidos, es decir, que se centran en contenidos trabajados en clases o en la unidad didáctica.

5.2 Proyecciones

En relación a las proyecciones de esta investigación, resultaría interesante poder desarrollar estudios en relación a la percepción de los estudiantes respecto al efecto que en ellos genera la retroalimentación. Asimismo, poder trabajar en torno a las tipologías empleadas por los docentes en aula, develando el efecto que generan tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y actitudinal.

Otra proyección que permite esta investigación, es realizar un estudio en base a las estrategias que emplean los docentes y el uso del error en sus prácticas y cómo estas inciden en la percepción de los estudiantes frente al error cometido.

5.3 Limitaciones

Finalmente, las limitaciones o dificultades que se presentaron en la elaboración de esta investigación, tienen directa relación con el contexto social y sanitario en el cual nos encontrábamos, la pandemia influyó en el tiempo destinado para el encuentro con los entrevistados, por los tiempos y protocolos a cumplir. Otra limitación con la que se enfrentó esta investigación, fue la imposibilidad de entrevistar a estudiantes debido a la suspensión de clases, por lo que solo se basó en percepciones de docentes frente a la retroalimentación en pandemia.

5.4 Discusión

El desarrollo de la pandemia generada por el COVID-19, instaló una nueva forma de concebir la educación alejada de las aulas tradicionales y el formato conocido por años por nuestra sociedad. El traslado a las plataformas virtuales con clases o actividades sincrónicas y asincrónicas, generó en docentes y estudiantes nuevos desafíos de aprendizaje ligados al uso y el dominio de las herramientas tecnológicas. Así también, continuar con las prácticas

de enseñanza -aprendizaje y cumplir con las exigencias Ministeriales de cobertura, calificación, apoyo socioemocional, entre otros.

Para esta investigación, develar la percepción que tienen los profesores respecto a la retroalimentación de aprendizajes en el contexto de pandemia, implica posicionarse desde una perspectiva educativa que permita revelar aquello que ocurre en el aula respecto a las prácticas evaluativas de retroalimentación, las que, a su vez, se encuentran mediadas por los procesos de formación de estructuras perceptuales construidas a partir de pautas ideológicas y culturales de la sociedad (Vargas, 1994).

Esta aproximación a las prácticas de retroalimentación, durante la educación a distancia, permiten reflexionar en torno a los cambios que conllevó esta modalidad, en la que se visibilizaron las brechas en la igualdad de acceso a la educación virtual y las condiciones adecuadas para el aprendizaje en los hogares. Asimismo, el desafío del profesorado por continuar con las prácticas de enseñanza – aprendizaje, que permitieran apoyar y orientar el aprendizaje con una escasa participación por parte del estudiantado. Aumentando la incertidumbre ante la trayectoria y los avances de aprendizaje que debían responder a una priorización curricular que daba relevancia a unas asignaturas por sobre otras, respondiendo a una visión del mundo y proyecto social de los grupos de poder dominante (Tadeu Da Silva, 1998).

A pesar de los esfuerzos de los docentes de distintas asignaturas por mantener el contacto con las familias y estudiantes otros factores entraron en juego, como la motivación y la reducción de la participación escolar, mencionada por los entrevistados. Es aquí donde la evaluación formativa y la retroalimentación toman real importancia, puesto que abrieron un espacio para monitorear los aprendizajes y potenciar aquellos que se encontraban descendidos. Si bien a través de esta investigación queda en manifiesto la necesidad de mejorar las prácticas de retroalimentación, existen elementos culturales, principios o supuestos relacionados con una pedagogía altamente exigente y exitista, que merma el poder de la retroalimentación y asume el error como un fracaso, como una conducta contraproducente que desanima, distancia e infunde complejos en los estudiantes (De la Torre, 2004). Tal como expusieron los entrevistados, la baja participación de los estudiantes tiene directa relación con el miedo a la exposición, al ridículo y fracaso, puesto que en esta

“pedagogía del éxito” el estudiantado es medido por sus resultados y categorizado según sus calificaciones.

¿Acaso el error no es parte de todo proceso de desarrollo y aprendizaje? La pregunta tiene directa relación al cómo apreciamos y entendemos el error, el necesario que nuestro sistema educativo transite hacia una pedagogía basada en el error, en donde este sea entendido como un proceso natural en donde se analice a través del error lo que falta por mejorar. Si bien, desde la promulgación del Decreto 67/2018 se busca generar un cambio en la visión de la evaluación en donde se busca propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes, el docente debe responder a requisitos colegiales y ministeriales que condicionan su práctica evaluativa: cantidad de calificaciones, tiempos, aprendizajes esperados, evaluaciones internas, externas, entre otros.

Asimismo, tal como lo expone Santos Guerra (2003), los estudiantes se ven condicionados por la evaluación ante la necesidad de responder a un sistema que compara y jerarquiza según sus resultados, dando oportunidades de acceso a la Educación Superior determinadas por el puntaje obtenido en pruebas estandarizadas de medición de fortalezas y debilidades personales. Las que continúan respondiendo a las desigualdades sociales y potenciando el mercado de preuniversitarios que se “complementan” con el sistema educativo oficial.

Por otro lado, enfatizar en la importancia de las prácticas de retroalimentación y la constante mejora de estas, nos permite avanzar hacia su potencial formador y la entrega de información necesaria para que los y las estudiantes puedan entender dónde están en su aprendizaje y se oriente hacia aquello que le falta por alcanzar (Zepeda, 2017). Los tipos de retroalimentación empleadas en el aula son esenciales para lograr promover los aprendizajes de los estudiantes, que si bien las más empleadas están centradas en la retroalimentación de tareas y procesos (Hattie & Timperley, 2007) y en la descripción de logros y en comentarios positivos o de aprobación (Tunstall y Gipps, 1989), es necesario continuar adaptándolas para la promoción de la autorregulación y la metacognición del estudiante, entregando información clara y detallada del aprendizaje que le permita involucrarse con su propio proceso y generar la motivación para seguir mejorando.

Además, es importante que el docente enseñe cómo dar retroalimentación a sus estudiantes (Moreno, 2021), de esta manera le permite generar prácticas de co-aprendizaje, en donde el estudiantado asuma un rol activo en su proceso y el de los compañeros, disminuyendo la sobrecarga laboral del docente ante la gran cantidad de estudiantes a los que debe atender diariamente en aula y, que, según lo manifestado, es uno de los principales impedimentos para realizar retroalimentaciones de calidad.

Las percepciones respecto a las prácticas de retroalimentación develadas en esta investigación, demuestran la importancia de instalar prácticas pedagógicas que se relacionen con los intereses y capacidades de los y las estudiantes, abordando sus inteligencias, ritmos, estilos e historias. Así como la instalación de espacios de reflexión y co-construcción del aprendizaje, en donde se fomente un clima de aula en donde todos y todas se sientan en confianza de participar y errar sin ser enjuiciados.

Por último, cabe preguntarse ¿han cambiado las percepciones de los docentes respecto a las prácticas de retroalimentación post pandemia? Sin duda, las consecuencias del confinamiento y la educación a distancia han mostrado una brecha en el aprendizaje de los y las estudiantes de todos los niveles, por lo que valorar las prácticas formativas que den oportunidades al estudiantado para mejorar constantemente su aprendizaje, se tornan esenciales para avanzar y lograr las metas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio de las interacciones participativas: el aporte de la retroalimentación efectiva y el diálogo igualitario en el aula*. Santiago, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Informe de Factores Asociados a Resultados Educativos 2018*. Santiago, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Evidencias y conceptos para el desarrollo de la retroalimentación formativa*. Santiago, Chile.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>> ISSN 1900-9895
- Alcaraz, N., Noreña, A., Rebolledo, D. y Rojas, J. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-599720120003000006&script=sci_abstract&tlng=es
- Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en la educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73.
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678/11873>
- Amaranti, M. (2010). *Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, investigación cualitativa con estudio de caso*.
https://www.adeepara.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.

- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. 2da Edición. Fundación Bancaria “La Caixa”.
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis. *Revista Educación y Cultura. Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Astolfi, J. (2004). El “error”, un medio para enseñar. Diada.
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación: una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México. Campus Querétaro. Maestría en Ciencias de la Educación. Modelos de evaluación de programas y procesos de enseñanza. Querétaro, Qro. 19 de diciembre de 2009.
- Boud, D. & Molloy, E. (2012). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. (2da Edición). Alexandria.
- Campos, R., y Pérez, C. P. (2015). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia*, (56), 11-42. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1506>
- Campuzano, J., Mero, J., Zambrano, J. y Quiroz, L. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos del COVID-19*.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(1).

- Clark, I. (2011). Formative assessment: policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2), 158-179.
- Contreras, G., & Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 415-440.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. McGrawHill
- Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores*. Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Educación 2020 (2020). *Educación en tiempos de pandemia*. Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19.
- Escuela Viatoriana (2019). Proyecto Educativo Evangelizador Viatoriano. Santiago: Clérigos de San Viator.
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389&lng=es&tlng=es.
- Esteban, N. (2018). Tipos de investigación. *Universidad Santo Domingo de Guzmán*, 28(4).
<http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>.
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 14(15), 121-136.
<https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/42218>.
- Förster, C. (2017). *Alfabetización evaluativa de los docentes. El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago: Ediciones UC.

- Forsythe, A. & Johnson, S. (2016). Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 42(6), 850-859.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Questión*, 1(1).
<https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- García, M. y Castro, A. (2017). La investigación en educación en L. Mororó, M. Couto y R. Asis, orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13-40) Ilhéus, BA: EDITUS.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16513.pdf>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (29), 85-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González, M. Gómez, P. y Restrepo, Á. (2015). Usos del error en la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Educación*, 370(28), 71-95.
<http://funes.uniandes.edu.co/8450/1/Gonz%C3%A1lez2015Usos.pdf>
- Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H. y Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361–381.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 7(1), 81-112.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17390/Feedback.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hendrickson, J. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02409.x>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta edición. Ed. Mc Graw Hill.

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional Investigación Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.

Lozano, F., y Tamez, L. (2014). Retroalimentación efectiva para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248010>

Mella, O. (2017). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. CIDE.

Mineduc. (2006). *Evaluar para el aprendizaje*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Chile.

Ministerio de educación. (2008). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile

Ministerio de educación. (2017). *Evaluación formativa en el aula*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2018). Decreto Supremo 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. Santiago de Chile

Ministerio de educación. (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación: MINEDUC

- Ministerio de educación. (2020). *¿Cómo educar a la distancia manteniendo la cercanía? Manual de ayuda clases online para directivos y docentes chilenos.*
- Ministerio de educación. (2020). *Fundamentación priorización curricular COVID-19.*
- Ministerio de educación. (2020). *Orientaciones en el contexto de COVID-19.* Chile: MINEDUC.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa.* UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
<http://www.cua.uam.mx/pdfs/conoce/librosec/MorenoOlivos-Retroalimentacion.pdf>
- Muñoz, M. (2020). *Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos, 59(2).*
<https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v59n2/0718-9729-perseduc-59-02-111.pdf>
- Narváez, C. y Verdezoto, M. (2021). Percepción estudiantil de la importancia de la retroalimentación. *Revista Vínculos ESPE*, 6(2), 45-55.
<https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1833>
- Osorio, K. y López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es
- Ozonas, L., y Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *Revista de Estudios de la Mujer. La Aljaba*, 9, 198-203.
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf>

- Psicoeduka. (29 de marzo de 2021). Retorno a clases: Efectos emocionales y psicológicos en niñas/os. *Centro Neurocognitivo Infanto Juvenil*.
- Púñez, M. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la ciencia*, 5(9), 87-92.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.124>
- Quezada, S. y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.
- Ruz Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, 13- 28.
<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22>
- Sánchez, M. y Martínez, A. (Eds.). (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. UNAM
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana
- Santoro, E. (2012). Percepción social. En: Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. y Villegas, J. *Psicología Social*. 77-109.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1).
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Silveira, Y. y Moreno, J. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000300006>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. 2da. Edición. Morata

- Strauss, A. y Corbín, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Antioquia: U. de Antioquia
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
<http://www.jstor.org/stable/1501722>
- UNESCO. (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa.*
- Universidad de la Frontera. (30 de mayo de 2020). ¿Sabes por qué es tan importante la retroalimentación?
<https://docenciavirtual.ufro.cl/index.php/sabes-por-que-es-tan-importante-la-retroalimentacion/>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza Universitaria. *En Blanco y Negro*, 5(2).
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>
- Valero, A., Olmos, M. y Carranza, J. (2011) Revisión sobre las relaciones entre percepción y acción en la infancia. *Anales de Psicología*, (27) 2, 399-404.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051016>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)*, 3(3), 15-44.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf
- Willingham, D. (2020). Pregúntale al científico cognitivo: como los elogios pueden motivar o desmotivar. *American Educator*, 1(6).

<https://www.aptus.org/web/wp-content/uploads/2020/11/C%C3%B3mo-loselogios-pueden-motivar.pdf>

Wilson, P. (2019). La Retroalimentación a través de la Pirámide.

<http://fundacies.org/site/wpcontent/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>

Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje fases y elementos fundamentales, Universidad Iberoamericana del Ecuador, *Revista San Gregorio*, 1 (11),70-81.

Zepeda, S. (2017). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Foster (Ed.), *El poder de la Evaluación en el Aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago: Ecc Ediciones.

ANEXOS

Anexo N°1: Entrevistas

Anexo 1.1: Entrevistado 1

Cuénteme un poco de usted ¿Dónde ha trabajado, ¿cuántos años de experiencia tiene?

R: Tengo 36 años de servicio, comencé a hacer clases a los 22 años, trabajé en tres colegios particulares subvencionados y uno particular pagado en Ñuñoa. Siempre he sido de periodos largos trabajando en colegios, no soy de los que se pasan cambiando. En este colegio ya llevo 33 años, tengo especialidad dos especialidades en Ed. Física e Historia.

¿Qué piensas sobre la retroalimentación del aprendizaje?

R: Bueno, este concepto como fuerte se vino a dar hace unos pocos años atrás, cuando se dieron a conocer los cambios curriculares y nuevos decretos. Entró con mucha fuerza esto de la retroalimentación, porque antiguamente yo recuerdo que no se usaba como concepto ni tampoco como hecho que uno lo fuera a hacer y practicar y todo. Costó porque tampoco fue tan fácil, sobre todo cuando uno es de la antigua escuela, entonces como que te cambian algunas cosas, cuesta introducirlo. Como ahora la tecnología, que nos ha costado a los más antiguos introducirla en nuestro quehacer escolar, pero de a poco. Ya yo todavía, no es que me niegue, sino que, por un asunto de tiempo, de repente, que algunas cosas la retroalimentación y otras, que, de verdad, no las alcanzo a hacer o he tomado la actitud de, así como hacerla la retroalimentación, así como en el rato, en el momento, no así como algo especial, sino que, en el momento, termina o entrego una evaluación y en forma bien general así hacemos una pequeña retroalimentación. Yo creo que es importante, pero si falta tiempo para hacerla de mejor calidad, porque se trata que los estudiantes descubran cierto, dónde estuvieron sus errores y cómo ellos pueden enmendar esos errores. Pero de repente por tiempo, por las características que tiene nuestro currículum no se puede hacer.

¿Qué tipo de retroalimentación usted realiza en el aula?

R. La de poder que los estudiantes, como te decía antes, que los estudiantes se den cuenta y también el profe, se dé cuenta y pueda enmendar aquellos, a lo mejor aprendizajes u objetivos que no se lograron al cien por ciento. Entender el por qué y ahí te sirve también para poder evaluar, a lo mejor, la metodología que usaste, el instrumento de evaluación que usaste, el cómo lo entendieron ellos, etc. Yo creo que es como, clarísima que la retroalimentación debe ir en ayuda de los estudiantes.

¿A partir de lo que me señala, cómo hace usted la retroalimentación a sus estudiantes?

R. Generalmente utilizo las buenas respuestas, o sea, “chiquillos, en la respuesta tanto esta era esta una buena respuesta, que sale de lo que ellos mismos respondieron, sería esto” y pongo ejemplos “sería este niño, esta niña estas son buenas respuestas” y también porque aquellas que, a lo mejor, no alcanzan a su cien por ciento como una buena respuesta. “Ya estas están buenas”, siempre usando eso que siempre están buenas, que no están malas, sino que incompletas o le faltó más fuerza o le faltó mayor orden o no fuiste constante en la respuesta, etc. Entonces utilizo las mismas respuestas de ellos, las que son buenas y las que no son tan buenas, para producir la retroalimentación. Entonces a veces, vuelvo a insistir, teniendo el tiempo también, es cómo se da el tiempo para poder reproducir esa retroalimentación. Eh, y otras veces ya son retroalimentaciones generales, bien generales, donde vamos viendo pregunta a pregunta y las respuestas las van dando ellos de forma bien general.

En algún momento, usted realiza retroalimentaciones que se centren en el proceso, es decir, sobre las estrategias que el estudiante utilizó para llegar a esa tarea.

R. Eh, si es un trabajo, un trabajo que es un poquito más extenso, por ejemplo, un trabajo de investigación, un pequeño proyecto, sí, se va retroalimentando clase a clase, de acuerdo a lo que los mismos chicos vayan viendo, entonces ahí se les hace el alcance, usando siempre los mismos ejemplos de ellos. Yo creo que es mejor usar los mismos ejemplos de ellos, lo que ellos te dan como respuesta, ehh a lo que uno le podría decir porque lo van a entender mejor, ya porque hay chicos que son más eh..., hábiles en dar respuestas, dan

respuestas buenas, muy correctas y eso les sirve también para que el otro lo pueda entender. Porque de repente no te entienden a ti la explicación, pero a lo mejor, a través de las respuestas de sus mismos compañeros si lo van a entender y se hace la retroalimentación dependiendo si es, como te decía, un proyecto a lo mejor clase a clase o tarea a tarea, de la forma en que yo vaya asignando eh, de cómo ellos puedan ir mejorando, de que ellos la pueden enviar, de que yo se las puedo revisar y las pueden volver a enviar hasta que ellos logren tener, cierto un trabajo más consistente y de mejor calidad.

¿Y usted realiza retroalimentaciones centradas en la metacognición?

R. Ehh..., no mucho, yo creo en eso estamos como al debe, con eso, la mayoría de los profes, que es cómo entendemos la metacognición al final, el cómo la logramos, entonces yo creo que ahí, falta todavía, falta como aprender de eso.

¿Y realiza retroalimentaciones centradas en la persona? Por ejemplo, retroalimentar a través de comentarios, refuerzos positivos o negativos del estudiante como persona.

R. Sí, sí porque cuando... en la metodología que estábamos usando, cierto que era el Classroom, las tareas donde ellos enviaban, de repente yo ahí mismo ehh... devolvía la información o la evaluación, sabes qué tu trabajo está muy bueno, muy ordenado y ahí aprovechaba de enviar comentarios y al que no, sabes qué, te pido que revises y te fijas bien en la pauta porque lo que acabas de enviar, eh está incompleto o está desordenado. Nunca malo, yo nunca utilizó ese concepto, así como de malo. No, sino que está incompleto, revísalo de nuevo porque te falta información.

Ya, entonces esos comentarios usted los realiza de forma individual, pero están centrados en la tarea. Mi pregunta iba hacia las retroalimentaciones que se realizan al estudiante como persona, comentarios positivos o negativos sobre las características, habilidades o actitudes propias de él.

R. Ah, eso se hace como al final, como ponte tú, frente a distintos trabajos. Pensando en lo que se hizo este año, en mi asignatura, en los trabajos finales ehh..., ahí me daba el

tiempo de ponerle a los estudiantes que entregaban fuera de plazo, pero muy fuera de plazo, les daba las indicaciones: “oye sabes que, a pesar del tiempo que tuviste, tu trabajo no es muy bueno, no es de buena calidad, está bastante incompleto, te saltaste varias etapas dentro del trabajo, parece que no observaste la pauta de evaluación, lo hiciste por cumplir”, pero siempre enfocándome en la tarea, nunca en él.

¿Usted planifica los procesos de retroalimentación en el aula?

R. Ehh, no, no, no hay, así como una planificación como a lo mejor hacer una clase o una evaluación, yo no, estaría mintiendo si dijese que hago una planificación de la retroalimentación, no. La tengo en mente no más, dentro de la generalidad y la hacemos cuando el tiempo nos da o depende si es importante hacerla porque se necesita para lo que viene, pero no hay una planificación. No hay un orden, así como “ya vamos hacer toda la clase una retroalimentación de un instrumento o de algo”, no. Lo que sí hago es todas las clases, a lo mejor, retroalimentar en el inicio de la clase con lo que viste anteriormente, así como tipo conducta de entrada, con lo que se vio en la clase anterior para usarla, no sé y todo. Pero no una retroalimentación así como planificada, porque no, no se me ocurre como se puede planificar una retroalimentación, no tengo esa idea en mi cabeza, en relación a eso mismo que estamos haciendo ahora de planificar las unidades, no, no la tengo. Entonces se hace de acuerdo a si se dan los tiempos y a la necesidad de la misma tarea.

¿Con qué temporalidad realiza la retroalimentación?

R. Ehhh, a ver la retroalimentación, generalmente en el objetivo de clase, de la unidad, esa se hace siempre, todas las clases. Yo inicio las clases, recordando lo anterior, haciendo una pequeña pregunta, qué se yo, todo. Que siempre lo he hecho, ni siquiera porque ahora como que hay que hacerlo, sino que es lo que siempre se ha hecho, pero muy breve, pero con cosas más concretas, que son los instrumentos que tú después devuelves con las evaluaciones, los trabajos que tú devuelves, qué se yo, todo. O una autoevaluación, o una... que requiera un orden, no lo tengo planificado, no le doy un tiempo, no, no está dentro de mi planificación determinado con un tiempo equis. No lo tengo, eso no está.

A partir de lo dicho, ¿la retroalimentación usted la realiza solo en evaluaciones sumativas?

R. Eh... prácticamente son las únicas, o sea, cuando es necesaria y me da el tiempo, o yo veo que el resultado, a lo mejor no fue el que yo esperaba, es de seguro que voy a hacer una retroalimentación.

¿Cómo es la interacción que se genera con los estudiantes al momento de realizar la retroalimentación?

R. Ehh., bueno siempre, en general es como, las clases que yo hago y todo son de buen ambiente, ya, no necesito algo especial para crear ese ambiente, sino que siempre se da. Ahora en relación a la retroalimentación, que de repente se da, yo no, no la presento “chiquillos, hoy día vamos hacer una retroalimentación”, sino que “chiquillos, hoy día vamos a revisar la evaluación que ustedes hicieron, veamos respuestas buenas y aquellas donde ustedes se equivocaron y por qué se equivocaron”, eeh... y salen cosas bien interesantes, de hecho se descubren, de repente errores. Así como ellos se dan cuenta de repente de sus errores, también puede haber un error mío y se corrige en el momento, pero la retroalimentación yo creo que no solo es para el alumno sino que, también para uno como docente.

¿Qué efectos, usted considera, que la retroalimentación genera en los estudiantes?

R. Yo creo que el efecto tiene que ser positivo, es positivo porque le estás ayudando a que no se queden con el error, con la duda y, al contrario, con eso tienen la opción que ellos mismos, después si tu no les, a lo mejor a ti se te va retroalimentar algo, después ellos se van a acordar y te van a obligar a que sí tienes que hacer la retroalimentación, de algo que ya entregaste. Ellos, yo creo que después se van a acostumbrando a la revisión en conjunto, a ver los errores, el dónde y el porqué, a lo mejor se cometió un error ehh.. cuando a lo mejor, eso sí se había enseñado, sí lo habían logrado en otras actividades y por qué ahí no lograron, ellos... Hay una buena recepción, yo creo, en cuanto a los estudiantes.

¿Qué estrategias utiliza usted para la retroalimentación?

R. Bueno, de repente en los trabajos se da esas posibilidades que cuando se da un trabajo online, en comentarios privados se da una retroalimentación, yo en algunos casos usaba ahí, sobre todo si no eran muy buenos trabajos, yo le daba ahí algunas indicaciones para que ellos los pudieran cambiar, pero generalmente es como grupal, la utilizo más. Y la individual en aquellos casos de esos chicos que les cuesta mucho más o que tú sabes que no te entendieron la explicación cuando la diste y que después te mandan los trabajos eeh... y ahí yo aprovechaba de corregirles y retroalimentarles y darles algunas indicaciones, en casos como bien particulares, como individuales como en casos particulares, pero generalmente es para todos.

¿Cómo usted trabaja o utiliza el error en la retroalimentación de los aprendizajes?

R. Ehh..., a ver, cuánto se llama, ahí es como con una pregunta como “¿por qué creen que se equivocaron? lean las alternativas, ya pero no sé, era la A y muchos marcaron la D, ¿por qué? Profe es que, se parecen por esto, por esto otro”. Por los comentarios de ellos mismos, después por ese error “chiquillos, pero se acuerdan que... a ver revisemos tal cosa, busquen en el cuaderno en tal día y tal fecha”. Yo hay unas cosas que las tengo grabadas, “en el libro, vean por qué se equivocaron”. Entonces a partir de esa experiencia de error que ellos cometieron sale el aprendizaje después po’, sale como la corrección y ellos mismos “ah verdad, tenía razón, no era así, eeh nos dejamos llevar, a lo mejor, por una palabra o una alternativa”, lo que de repente pasa... “o nos quedamos con la primera parte y no leímos toda la pregunta o no leímos todo el texto que usted puso” y eso.

¿Luego de la retroalimentación, existen cambios en el desempeño de los estudiantes?

R. Ehh., en algunos casos, tiene que ver a lo mejor, que de repente en mi asignatura, los aprendizajes son como, eh, tienen una línea, una continuidad, no es que se corten así y después empiece inmediato con otra cosa que no tiene nada que ver, sino que hay una continuidad. Entonces, cuando tú ves algo en una primera unidad, hay cosas que las vas a ver en la segunda y tu igual vuelves a tomarlas. Yo, de repente, igual vuelvo a tomar esos comentarios o preguntas y las vuelvo a insertar en los siguientes instrumentos, le puedo cambiar algunas cosas, pero el aprendizaje está igual y ahí, puedes identificar si realmente la retroalimentación que hiciste antes fue buena o no, y ahí verificas y todo. En la mayoría de los casos, generalmente son buenas “chiquillos, se acuerdan que esa pregunta estaba, solamente yo le cambié algunas cosas, era parte de otra unidad, leanla bien”, y algunos que son más rápidos “ah profe, sabe que ya la identifiqué, solamente que tiene otro formato”, y ahí tu verificas si realmente, lo que hiciste, se logró o no se logró.

En relación a lo que usted me decía, sobre los estudiantes que son más rápidos ¿a qué se debe su rapidez, a la retroalimentación que usted realizó?

R. No, yo creo que no tanto por la retroalimentación en algunos casos, sino que esas capacidades individuales que tienen cada uno. Hay gente que le gusta mi asignatura, o le gusta más Lenguaje, Matemática, Historia, entre otras y captan de inmediato. Y tienen la respuesta que, de repente, tú quieres y que todo el curso debería tener, qué se yo, todo. Ehh., tiene que tener que ser un poco el gusto por lo que están haciendo o qué son en general buenos estudiantes o porque eh... les interesa obtener un buen resultado. Yo creo que hay como varias, varios elementos, qué a lo mejor, te llevan a que los estudiantes respondan en forma correcta. Ahora, la retroalimentación, obvio que les ayudó, les sirvió, qué sé yo.

Respecto a la retroalimentación, después de haberla realizado ¿usted pudo identificar algún otro cambio, quizás actitudinal, conductual, emocional?

R. Yo creo que, eeh... en algunos casos hay un cambio conductual, emocional, cuando tú los ayudas al estudiante y lo tratas “como bien”, no sé cuál será el término pedagógico, pero es cuando tú te das cuenta que le cuesta y tú vas como “mira, aquí hazlo así o acá” y los cabros reciben eso y lo recepcionan super bien, son como recíprocos también en ese asunto y después eeh, te rinden a ti porque tú les ayudaste, tú los trataste bien y los hiciste entender algo que quizás no entendían, a lo mejor, no va a ser el mejor rendimiento, pero ya no van a estar ahí como en el límite, sino que al contrario. Y se van a acercar más y te van a preguntar y les va ir bien, a mí me ha pasado que todos los años que tengo experiencia, que hay chicos que de repente y me pasa con algunos (risas), que no les va bien en otra asignatura y en la mía si les va relativamente bien, pero tiene que ver con un asunto de ellos, con en este caso con el profesor y todo, porque tú los ayudaste, porque les diste otra oportunidad, porque no fuiste tajante o porque les dijiste las cosas como son y les diste otra oportunidad y les fuiste ayudando en el proceso y se encauzaron hasta obtener resultados, entre comillas normal; pero es una cuestión que tiene que ver de parte del profesor, tiene que ver cómo el profe llega a sus estudiantes, lo que no es fácil en algunos casos.

Cuéntame un poco de ti ¿Dónde has trabajado, ¿cuántos años de experiencia tienes?

R. Llevo siete años ejerciendo, he trabajado en tres colegios distintos, todos particulares subvencionados y todos católicos. Ehh... bueno, en este llevo dos años ya, en el anterior trabajé 5 años y en el primero trabajé unos meses no más. Ehhh..., igual ha sido distinto en todos los colegios, el primero en el que trabajé era eeh..., en Colina, entonces, igual era como un sector, no sé si decirle rural, pero alejado de la ciudad entonces era como otro contexto en ese sentido, se veía Santiago como algo externo, cuando ellos iban al centro o a la ciudad, decían voy a Santiago, como si fuera un lugar diferente. Entonces, de partida estaba ese contexto en cuanto al nivel socioeconómico, había de todo, era muy variado en ese sentido. O sea, teníamos niños que iban todos los veranos a Orlando o a Miami de vacaciones y niños que no tenían para pagar la micro para poder ir a clases, así como súper variado.

Luego, trabajé en un colegio en la población San Gregorio, entonces ahí sí teníamos el contexto de la droga, del narcotráfico, que de repente estábamos en clases y sonaban los balazos, que asaltaban a los niños afuera del colegio, ese contexto. Y el actual, igual es súper distinto porque donde estoy ahora es mucho más, eeh.. clase media podríamos decir, se nota una diferencia en el, en el ambiente, en el sector en el que estamos ubicados, se nota la diferencia en los niños también, en su apariencia, en su forma de hablar, eeh en su forma de enfrentarse a las clases también, obviamente los estudiantes de la población San Gregorio estaban mucho más desanimados por su futuro también, porque no le veían tanto sentido a su futuro estando en clases.

¿Qué piensas sobre la retroalimentación del aprendizaje?

R. Que es necesaria, que es importante pero que es difícil por un tema de tiempo, porque tenemos demasiados estudiantes por curso, entonces es difícil hacer una retroalimentación muy detallada o muy personalizada, ehhh... considerando los tiempos con los que disponemos y además, que el proceso de retroalimentación, no es llegar y decir “ya

hiciste esto mal y lo tienes que hacer así”, sino que tiene conllevar un análisis mucho más profundo, entonces por un tema de tiempo, siempre es compleja la retroalimentación en ese sentido, al final uno cae en hacer estas retroalimentaciones mucho más generalizadas, pero por un tema práctico, porque si yo quisiera retroalimentar uno por uno los 45 estudiantes, en cada una de las actividades sumativas y formativas que uno hace en clases... eehh.. no dan los tiempos, es imposible, no da. Por eso como te digo, creo que es fundamental y hay que buscar estrategias que permitan retroalimentar, a lo mejor, pero sí es muy difícil hacerlo de manera personalizada. Ehh... yo creo que la retroalimentación siempre tiene la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, porque de esa forma ellos pueden ver el ejemplo de lo que ellos deben hacer y de lo que no se espera de ellos también, entonces la retroalimentación siempre va a favorecer que ellos puedan enriquecer algún punto de su aprendizaje y por lo tanto es fundamental realizarla.

¿Qué tipo de retroalimentación realizas? Se centra en la tarea, en el proceso de aprendizaje, en la metacognición o en la persona.

R. Yo creo que depende del tipo de instrumento de evaluación que uno haya aplicado, por ejemplo, si es un formulario de Google, cierto, la retroalimentación va a estar más enfocada en la tarea en sí misma y en los procesos que a lo mejor los llevaron a llegar a las respuestas correctas e incorrectas. Mientras que, si estamos hablando por ejemplo de algún, eehh... no sé, una actividad de producción escrita, el tipo de retroalimentación también puede ser mucho más rico porque tiene eemm... otros factores también, o sea no es lo mismo responder algunas preguntas que crear algún producto. Entonces yo creo que depende mucho de eso, siempre enfocado en todo caso a lo que ellos... al desempeño de ellos en ese momento eehm.. y cómo ese desempeño de está favoreciendo o no, en su proceso de aprendizaje.

En algunas circunstancias, ¿realizas retroalimentación centrada en la persona, en la realización de comentarios u opiniones en relación a las características del estudiante como persona, sobre su conducta o su actitud, etc.?

R. Ehh... o sea, yo creo que podríamos decir, que al final de semestre cuando se aplica una autoevaluación, que tiene que ver con... con el desempeño de ellos durante las clases, sí podríamos hablar de ese tipo de retroalimentación y también cuando hablamos de procesos. eeh retroalimentación de una evaluación que conlleva un proceso más extenso, por ejemplo cuando hablamos de creación de textos y si vamos viendo si hay mejoras o no dentro del proceso, porque claro, a lo mejor, cuando ellos comienzan con este trabajo de... de creación de textos, nosotros les decimos okey..emmm... esto es lo que tú tienes que mejorar, de esto se trata tu texto, esto es lo que tienes que hacer, esto no, etcétera... entonces tú puedes ir viendo si efectivamente el estudiante va incorporando esas retroalimentaciones que uno le hace en su proceso de aprendizaje o no.

Respecto a los procesos de retroalimentación... ¿Qué procesos de planificación de la retroalimentación realizas?

R. Ehh.. las formas de retroalimentación, como te decía hace un rato, depende mucho del instrumento de evaluación que nosotros estemos utilizando, si la retroalimentación es personalizada o si podemos hacerla a modo más general, compartiendo por ejemplo un texto, eeh analizándolo o analizando por qué motivo llegan a ese tipo de respuesta y cómo llegan a la respuesta correcta. Eeemm... o como te decía, si es creación de texto, la retroalimentación, obviamente, tiene que ser más personalizada, mucho más individual, entonces ahí, puede ser a partir del trabajo mismo de cada uno de los estudiantes, ya no puede ser tan en general o tan en conjunto.

¿Planificas la retroalimentación? ¿Cómo lo haces?

R. Los momentos de retroalimentación, yo trato de mantenerlos incorporados dentro de la planificación, eeh.. no todos, no todos porque al final nosotros tenemos muchísimos momentos de retroalimentación en cada una de las actividades que nosotros hacemos, pero

por ejemplo cuando se trata de actividades sumativas o cuando se trata de actividades que... que llevan mucho más tiempo o un proceso mucho más largo, sí lo incorporó dentro de la planificación, o sea, dejo espacios dentro de este proceso o al finalizar este proceso para poder hacer una retroalimentación del trabajo de los estudiantes.

En relación a la temporalidad de los procesos de retroalimentación ¿con qué frecuencia se realiza? ¿se destina algún momento para desarrollarla?

R. Ehh.... como te decía, si se trata de una prueba, eeh lo hago, lo hago al final de la evaluación ¿cierto? de la evaluación sumativa, obviamente, en el proceso que conlleva, esta prueba uno igual va realizando retroalimentaciones, pero que a lo mejor, son un poco más generales, pero cuando es la elaboración de algún producto, como por ejemplo un texto, sí se realiza la retroalimentación durante el proceso también, o sea, a medida que va avanzando en cada paso, también se va retroalimentando este paso, para que luego puedan avanzar hacia el siguiente y así puedan ir desarrollando su trabajo.

A partir de lo que me dice, ¿la retroalimentación la haces una vez que haces evaluaciones sumativas y entre medio, también vas haciendo retroalimentaciones a las evaluaciones formativas?

R. Sí, en evaluaciones sumativas y formativas, siempre que vayan en apoyo a mejorar el aprendizaje y lograr el objetivo de aprendizaje.

En relación a la interacción que se genera con los estudiantes ¿cómo se genera esa interacción y qué tipo de interacción se desarrolla?

R. Bueno, últimamente por el tema de la pandemia, ha sido principalmente de forma escrita, ya eeh, como te digo principalmente, he tenido que comunicarme de esa manera con los estudiantes, sobre todo con aquellos que tenían los recursos, porque a los otros, no sé..., pero sí al final de año, hubo algunas instancias de retroalimentación, al menos en el sistema híbrido, donde eeh.. sí, era mucho más generalizada la retroalimentación, o sea como que yo me iba centrando en la actividad y de repente, no sé, tomaba algún ejemplo sin decir de quién

es, así como... “esto es lo uno espera que ustedes logren, esto es lo que yo espero que ustedes no logren” a partir de ejemplos mismos de los chiquillos, pero claro era difícil llegar a una retroalimentación más personalizada si no estaban los alumnos acá en el colegio, entonces muchas veces era más por escrito. Por otro lado, siempre se trata de generar un buen ambiente en el proceso para que los chiquillos valoren la retroalimentación, sino ni la pescan.

Cuando se toma como ejemplo un texto de un estudiante ¿Por qué no se señala el autor?

R. No, nunca se señala, queda en el anonimato, justamente para evitar burlas y problemas entre ellos.

La siguiente pregunta, está relacionada con los efectos que genera la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes ¿Qué estrategias de retroalimentación utilizas?

R. O sea, yo trato de ir comprobando si fue efectiva la retroalimentación volviendo a evaluar, de forma eeh formativa, valga la redundancia, eeh, a través de la evaluación formativa, en el fondo, uno va viendo si ellos incorporan o no lo que uno les eeh... trata de ir retroalimentando, a medida que ellos van aprendiendo. Entonces, trato de ir haciendo el seguimiento así, a partir de la evaluación formativa, como te decía.

¿Cómo trabajas o utilizas el error dentro de la retroalimentación de aprendizajes?

R. Como te mencionaba anteriormente, de repente uno se encuentra con respuestas que están muy erróneas o muy lejanas de lo que uno espera, por lo tanto, trato de tomar esas respuestas, dentro del anonimato, por supuesto, sin exponer quién es el autor de esa respuesta, y trato de analizarla con los estudiantes o sea de ver por qué esta persona llegó a esa respuesta, da lo mismo quién sea ¿cierto?, ooohh porque..., especialmente, cuando es un error recurrente, también, algo que suele suceder ehh.. mmm... para poder corregirlo, en el fondo, o sea tratar de tomarlo como una oportunidad de aprendizaje, precisamente porque si es un error recurrente, es porque algo está sucediendo en la forma de enfrentar, a lo mejor la pregunta, por ejemplo, puede ser el instrumento que esté fallando, puede ser, a lo mejor, algo que no quedó claro y que los esté llevando a ese error. Por lo tanto, yo creo que sí, o sea, es algo que se utiliza frecuentemente en la retroalimentación.

¿Cómo es el desempeño de los estudiantes tras la retroalimentación? ¿Puedes observar algunos cambios, quizás algo distinto en ellos o en sus aprendizajes?

R. Mira yo creo que en el 90% de los casos siempre hay alguna mejora, una vez que uno hace una retroalimentación, eeh..., sin embargo, como te contaba anteriormente, obviamente, el contexto de las clases híbridas ha dificultado mucho eso, o sea uno ve muchos más avances en los estudiantes que asistieron de forma presencial, que los que estuvieron de manera online, a pesar de que uno les hiciera el mismo tipo de retroalimentación. No sé si tiene que ver con la disposición o, a lo mejor, con la presencialidad, el tema de estar frente a frente y poder explicarles eeh... presencialmente porqué llegan a este error, qué tienen que hacer y cómo pueden mejorar eeh... yo notaba esa diferencia entre los estudiantes presenciales y los no presenciales, entonces yo sí te puedo decir que hay una mejora en quienes asistían de forma presencial, pero es mucho más difícil ver esa mejora o ese progreso en los estudiantes que estaban en formato online.

¿En qué y cómo se puede observar esa mejora?

R. En el desempeño de las distintas actividades, de repente, me pasaba que, por ejemplo, cuando uno daba las instrucciones para una actividad, los que estaban acá en clases o los que estaban en la casa, de repente respondían cosas que no tenían que ver con lo que uno estaba preguntando. Entonces, tras una primera retroalimentación, en donde uno les explicaba “oye entendiste mal la pregunta, por tal motivo” y uno trataba de guiarlos, en el fondo, al qué es lo que se les está pidiendo, eeh.. solía mejorar el desempeño o acercarse mucho más a la respuesta que uno espera.

Cuando le dice al estudiante “oye entendiste mal tal cosa, porque esto es lo que se te está pidiendo”, ese error ¿se utiliza como forma de corregir inmediatamente lo que tiene que hacer de forma individual o grupal? cuéntame un poco más.

R. De repente uno se da cuenta de que el error está al principio del proceso de aprendizaje, entonces, si puedo identificar ese error de inmediato, trato de corregirlo lo antes

posible para poder evitar que se siga cayendo en errores más profundos, tal vez. Cuando me doy cuenta que muchos están preguntando por lo mismo y cayendo en el mismo error, yo de repente detenía la clase y explicaba “chiquillos, saben qué en esta pregunta o en esta actividad en específico eeh... ,hay alguna dificultad, por tal motivo, por lo tanto, se trata de replantear, a lo mejor, o tratar de ayudarlos desde esa parte, pero si veo que hay un error que comete uno, o quizás dos estudiantes, sí trato de trabajarlo de forma más individual, más personalizada.

Volviendo a la parte del desempeño del estudiante, me dice que puede identificar mejoras en el desempeño a partir de una actividad, la actividad que realiza ¿es la misma que se aplicó anteriormente o es otra distinta?

R. Ehh.. suele ser otra distinta pero que mida las mismas habilidades, por ejemplo, se trabaja la comprensión lectora, por lo tanto, no va a ser el mismo texto, no van a ser las mismas preguntas, pero sí van a medir las mismas habilidades que se estaban midiendo anteriormente.

¿El cambio en el desempeño que se observa, es solo en el área de lo cognitivo o también se identifican cambios en otras áreas?

R. Ehh... O sea, yo también creo que es posible identificar ese tipo de cambios en el aprendizaje, que bueno, nosotros sabemos que son aprendizajes más transversales, pero como yo te contaba, que bueno, por un tema de tiempo, eso yo lo evalúo al final del semestre con algo más concreto, pero por supuesto que en cuanto a una evaluación formativa, por ejemplo, uno puede ir viendo si hay cambios en la conducta, o sea no todos los aprendizajes tienen que medirse a través de una prueba o a través de un contenido, sino que hay actitudes, hay valores que también están asociados a una asignatura y que uno puede ir moldeando o tratando de retroalimentar a medida que va avanzando el proceso de aprendizaje.

Cuéntame un poco de ti ¿Dónde has trabajado, ¿cuántos años de experiencia tienes?

R. Bueno, yo llevo en total eeh...dieciséis años de experiencia laboral, antes de llegar al colegio San Viator, hacía clases para adultos, inmediatamente que salí de la Universidad, comencé a hacer clases para adultos ehh..., hice clases en Maipú y eran adultos, adultos, o sea personas que llegaban en la noche a estudiar y el currículum era relacionado principalmente con los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto medio, era como un dos por uno. yyy..., fue una experiencia bastante, para empezar, enriquecedora, porque las personas iban explícitamente a aprender, o sea no tenían ninguna otra intención ni iban obligados, sino que ellos iban porque necesitaban y porque..., deseaban terminar sus estudios, entonces no se hacían difíciles las clases, noo no habían ningún problema de conducta o de alguien que no quisiera trabajar, de que alguien no quisiera participar, de acuerdo al contexto, era totalmente distinto a un colegio ehh... entre comillas “corriente” de adolescentes como estudiantes.

¿Qué piensas sobre la retroalimentación del aprendizaje?

R. Yo, desde el punto de vista, dee... tanto de estudiante como de docente, la retroalimentación la veo primero como, siempre la he visto, como un desafío personal, tanto para el estudiante primero como para el profesor como una obligación ¿ya?. Como estudiante, obviamente que lo entiendo desde el punto de vista de que a mí el estudio me implica un desarrollo que me va a significar un mejor futuro laboral o un mejor futuro eeh... intelectual o cultural ¿ya? y como docente, porque yo sé, después de la práctica y después de haber visto tanta teoría y después se comprueba esa teoría, eehh... en la praxis que el estudiante necesita estar siendo retroalimentado con respecto a los objetivos, los contenidos, a los conceptos porque o si no los va olvidando y no es que los olvide, sino que simplemente ehh... ellos (ininteligible) los desechan.

¿Qué tipo de retroalimentación realizas con tus estudiantes? Se centra en la tarea, en el proceso de aprendizaje, en la metacognición o en la persona.

R. Emm..., a ver, uno detectar si los estudiantes emm... se internalizó de los conceptos o el contenido. Segundo, recordar, a los que lo hayan olvidado y tercero, reforzar con ellos los contenidos y conceptos.

A partir de lo que me indicas, ¿en qué te centras para desarrollar la retroalimentación, en la tarea, en el proceso de aprendizaje, en la metacognición o en la persona?

R. A ver... este punto está íntimamente relacionado, porque la tarea está hecha ex profeso para lograr captar que, si el concepto o el contenido fue logrado o no, entonces desde ese punto de vista, la centro en la tarea. Ahora, igual puede haber una tarea y también puede haber, dentro de la retroalimentación una... una pregunta que no esté dentro de la tarea, que también vaya explícitamente y directamente a captar si se logró el contenido o no se logró... o logró el estudiante internalizarlo o el concepto entenderlo. También retroalimentación en el proceso, en el mismo proceso o, por ejemplo, a ver... reúno eeh.. tres respuestas, cuatro respuestas y ninguna está correcta, hasta que llego a la correcta y yo después hago la comparación frente a los estudiantes con respecto a las respuestas relacionadas con el contenido, entonces les digo “tal respuesta es la correcta por tales y tales motivos”, para que los que ya han respondido y ya tenían las respuestas muy parecidas a las correctas o a las incorrectas, sepan cuál es el proceso.

Tú utilizas el concepto de comparar ¿la comparación la utilizas como una forma de retroalimentar?

R. Ehh..., comparar sí, lo que pasa es que el concepto da para mucho, lo podemos tomar desde distintos puntos de vista el... porque también existen otros sinónimos de comparar que van dirigidos a otra parte del proceso, también. Pero... comparar, sí, lo ocupo sobre todo para eemm... cuando hay preguntas que han sido respondidas de forma incorrecta y yo quiero guiarlas hacia la respuesta correcta sin decirles que es la respuesta correcta. Ehhh... o, sobre todo para procesos, procesos. Por ejemplo, cómo logré yo llegar a un

resultado ehh... lógico, eeh... por ejemplo si yo quiero saber ehh... cuándo una palabra es esdrújula, qué debo hacer, entonces ahí hay un proceso, primero saber cuál es la palabra o sea la sílaba en la que se carga la voz, ver qué sílaba es, cómo se clasifican. Entonces en todos esos procesos yo podría hacer comparaciones cuando alguien responde algo incorrecto, entonces yo les digo “vamos comparando, ¿qué pasa con esto?” o sea la praxis con la teoría, en ese caso estoy haciendo una comparación o, por ejemplo, hay dos respuestas de un desarrollo en el cual una está más completa que otra, o sea hago la comparación entre esas dos respuestas y vamos verificando con los estudiantes qué respuesta fue más correcta con respecto a la pregunta hecha ¿ya? Entonces en ese proceso puede ser de resultado final o puede ser de proceso en la comparación.

¿Se realizan retroalimentaciones centradas en la autorregulación, en la metacognición del estudiante?

R. Mmm..., yo diría que muy pocas veces, porque no sé si es una práctica que no he logrado afincar dentro de mis prácticas porque... capto que por ejemplo en los cursos, 7° y 8°, sobre todo en 7°, todavía son muy concretos, capto yo. Yo diría que a finales de séptimo y a principios de octavo la metacognición para mí, sirve, por el desarrollo y madurez mental que tienen los chiquillos en cuanto al conocimiento que los chiquillos manejan porque antes no. La metacognición yo lo entiendo como algo que el estudiante hace para darse cuenta que él mismo logró algo, o sea un proceso, un resultado ehh..., pero si no logra captarlo porque es muy concreto, no va a tener mucho sentido, ahora la teoría dice que se puede hacer y que se puede hacer desde muy chico, pero para la... para la realidad nuestra que necesita un poquito más de inmediatez, ehh... pienso que por lo menos en los cursos más chicos antes de llegar a séptimo y octavo ehh.. hay que ser un poquito más concreto. La metacognición la encuentro como muy abstracta sobre todo ehh... aunque los chiquillos igual se pueden dar cuenta, pero yo creo que es una práctica que debo mejorar, con respecto a eso, sobre todo en las formas que se hace la metacognición porque tal vez existan eehh... métodos que son más adecuados para cierta edad que para otra ¿bien? pero es una práctica que debo mejorar.

En alguna ocasión, la retroalimentación que realizas ¿se centra en comentarios o refuerzos positivos o negativos que se le realicen al estudiante como persona?

R. Yo diría que cuando se transgrede la conducta que puede llegar a significar un corte en el proceso de enseñanza aprendizaje, nada más, porque yo personalmente, lo único que puedo ver en los chiquillos, en los estudiantes es eso, para que no interrumpan el proceso. Nada más. Yo encuentro, siempre lo he encontrado muy pernicioso, por eso yo soy tan fan de no hacer pública las notas, de no hacer públicas las evaluaciones, eeh... de no hacer público nada. O sea, todo, todo se lo pregunto a los estudiantes “¿quieres que tú que sepan esto el resto de tus compañeros? Si los demás saben tus calificaciones es porque tú las quisiste dar a conocer” eeh... yo en eso... en eso, porque yo también como estudiante me hubiera gustado que se me cuidara mi individualidad, en ese aspecto. Y yo creo que, por lo menos mis estudiantes, por lo menos en séptimo y octavo que son cursos complejos, eeh... en cuanto a quedar expuestos, por lo menos los ayuda a ellos.

¿Me podrías describir los procesos de planificación de la retroalimentación que realizas?

R. Yo creo que está dentro de la estructura de la clase que debe ser la ideal, entonces todos tratamos de alcanzar lo ideal y al tratar de alcanzar lo ideal, dentro de la práctica, a veces no se logra. En las evaluaciones que me han hecho, en observación de clase, es... yo creo que es alguno, yo creo que tiene que estar muy bien estructurada una clase eh... para que yo logre llegar a la retroalimentación cuando la planifiqué. Ahora, sí se planifica la retroalimentación, se planifica porque es parte de una estructura. Una estructura que está comprobada y está normada que debe ser así, por lo tanto, sí se planifica, sí. Ehh... específicamente, no, al detalle, no. Yo creo que en el momento uno debe ser lo bastante flexible para ver el estado del conocimiento de los chiquillos y eso no lo puede dar una planificación... porque no es tan..., por lo menos yo capto que una planificación es algo que debe estar al servicio de las personas no las personas al servicio de la planificación.

¿Con qué temporalidad realizas la retroalimentación?

R. Eehh..., yo diría que en todas las clases y dentro de las clases, varias veces dentro de la clase. No es un proceso final, es un proceso. Entonces, yo lo aplico en evaluaciones formativas, en evaluaciones sumativas, en todo.

¿Cómo es la interacción que se genera con el estudiante cuando se realiza una retroalimentación?

R. Depende del estudiante porque hay estudiantes que son, participan mucho, entonces es fluido y generalmente hay que..., provocar que el estudiante responda, sobre todo en los cursos más chicos eeh... y en Media, no sé cómo irá a ser después de estos dos años que hemos estado en clases anormales. Ehh..., la respuesta, pero este año cuando estuvimos presencialmente en octavo, que son los niños que están entre la Básica y la Media, eehh... siempre les gana el que sean adolescentes y el miedo al ridículo, porque todavía no entienden que una de las formas de aprender es cometiendo errores, porque para ellos un error eeh es la burla.

¿La retroalimentación se puede asociar con el ridículo?

R. No, yo creo que ellos asocian el ridículo cuándo responden de forma incorrecta y los profesores hacen ver que está incorrecto de forma incorrecta, porque hay formas de decir que está incorrecto de una forma correcta y de una forma incorrecta. Entonces va a depender del profesor como maneje la respuesta incorrecta. Yo durante este tiempo he visto cómo, durante la pandemia, los estudiantes han dejado de participar por miedo al ridículo, eeh... y no sé si ha influido que otros profesores puedan haber hecho o tenido un mal manejo de la respuesta incorrecta.

¿Has notado algún cambio en la retroalimentación que hacías antes de la pandemia y la que realizas ahora?

R. Sí, lo que pasa es que cuando uno hace... si costaba mucho cuando estaban presenciales, en pandemia costaba más porque las personas que estaban online, generalmente, o se hacían los desentendidos o simplemente, no tenían los elementos tecnológicos o la capacidad tecnológica para poder responder y algunos simple y llanamente, apagaban el micrófono o se desconectaban. Entonces era difícil hacer la retroalimentación, yo creo que un gran factor que debemos tener en cuenta, sobre todo cuando estemos haciendo entrecomillas nivelaciones, o tratando de lograr que los chiquillos, lo que no aprendieron durante estos años puedan lograr cierto..., cierto grado de conocimiento de ello, va a ser eso. Y fue por culpa de eso, porque nosotros no supimos cuánto no sabían, gracias a que no podíamos hacer retroalimentación de la manera correcta porque a veces los chiquillos pueden estar en la sala y puede que no te respondan, pero uno viendo la cara puede tener una respuesta ya de lo que está preguntando, incluso de la forma en la cual, haciendo inflexión de voz puede también captar si está correcto o no lo que está diciendo.

¿Qué efectos crees que pueda tener la retroalimentación dentro de los aprendizajes de los estudiantes?

R. Yo creo que el mayor beneficio es que ellos se puedan dar cuenta de qué es lo correcto, o sea de qué es lo que se asocia con lo correcto, con la respuesta correcta con el resultado que es más favorable o con el desarrollo que es más apropiado porque siendo profesor de Lenguaje, de una disciplina que es, hasta cierto punto, tiene mucho de subjetivo, nunca podemos decir que algo es completamente la verdad o completamente correcto, sino que hay caminos para o hay procesos que..., pero correcto, correcto no. Entonces uno puede guiar los procesos en los cuales ellos puedan encontrar ehh... la forma correcta para responder ciertas cosas, uno va fijándose en eso y al fijarse en eso, la única forma es viendo... o viéndolo en la retroalimentación, en el proceso de la retroalimentación no en el resultado de la retroalimentación, porque yo creo que la retroalimentación tiene dos partes el proceso y también tiene el resultado. El resultado sería decir la respuesta correcta y el proceso que creo que es lo más enriquecedor es cómo uno va descubriendo a través de la pregunta, a través de una tarea, a través de una... y ellos..., yo creo que esa es la metacognición que

tienen los chiquillos de la retroalimentación qué hay ciertas formas de lograr saber cómo poder llegar a algo correcto o apropiado.

¿Qué estrategias o métodos utilizas para generar retroalimentación? Anteriormente, me comentabas sobre la comparación, cuéntame un poco más sobre los métodos.

R. La más antigua de todas conversación y pregunta, en general preguntas a través de la conversación, o sea no si uno pudiera describir, si pudiera ir escribiendo el proceso ehh..., sería muy difícil, porque yo creo que es un arte, igual que el arte de entrevistar, el arte de retroalimentar, yo creo que existe porque está basado en cómo uno va percibiendo las respuestas, las formas de responder, las inflexiones de voz, ese tipo de cosas.

¿Las preguntas que tú realizas son abiertas o cerradas? luego, ¿qué haces con esas respuestas?

R. El tipo de pregunta va a variar de acuerdo al contenido y de acuerdo a lo que responda porque después de una primera pregunta puede haber una segunda pregunta para ir... si está muy abierta la pregunta para poder ir cerrando y enfocando, de cierto modo con las preguntas, ehh... llevando al estudiante a la respuesta correcta entonces puede partir de forma abierta y después de a poco ir cerrando la respuesta.

¿Existe otro método que utilices para la retroalimentación?

R. Eh... bueno, generalmente las guías cuando se revisan grupalmente o cuando los trabajos se realizan, se parte con un trabajo, un trabajo para ver si ellos respondieron bien o no, pero, en definitiva, todo se convertían retroalimentación porque la retroalimentación es el fin último de una tarea y sobre todo en un proceso evaluativo donde la evaluación formativa uno la va retroalimentando ¿ya? Eh... entonces está todo concatenado.

Las retroalimentaciones que tú realizas ¿son de forma general individual de forma oral o de forma escrita? Cuéntame un poco sobre eso.

R. Yo creo que siempre parte..., o sea es generalizada. Desde mi punto de vista es generalizada porque es para todos, aunque yo de repente, o sea no de repente, sino que, uno debe partir con los que... con preguntas a las personas, a los estudiantes individuales que uno puede saber que son los que siempre responden correctamente o incorrectamente para lo anterior, para hacer comparaciones, para guiar el proceso. Entonces siempre es general porque el proceso es para que todos se den cuenta y en ese proceso el correcto o incorrecto es para que todos se den cuenta. Entonces yo creo que siempre tiene que ser general, ahora si yo estoy con un grupo, obviamente que va a ser específico, ahora si estoy con un estudiante evaluándole un trabajo, obviamente que va a ser personal. Ehh... que puede ser de forma oral o escrita, si es un curso generalizado se hace de forma oral, o sea parte con la tarea que está escrita y ellos van tomando apuntes cuando tienen que ir corrigiendo y eehh... eso es oral, es oral. Eeeh.. generalmente yo le doy más valor a lo oral.

¿Cómo utilizas el error dentro de la retroalimentación?

R. Como la oportunidad para aprender porque si nadie se equivoca vamos a tener la sensación o damos la sensación de que nadie se equivoca o estamos todos en lo correcto, vamos a estar dando eeh..., una falsa verdad. Entonces, siempre es mejor saber lo que está incorrecto para que se busque lo correcto, ahora no es tanto para decirle a alguien tú estás en lo incorrecto y tienes que... a ver, no es lo mismo que en Matemáticas o en una disciplina eeh... que sea más concreta y tenga resultados más objetivos eeh... en las humanidades, yo creo que eeh... uno busca los procesos para buscar una respuesta que sea lo más óptima posible, entonces el error se busca... por lo menos yo, lo busco en el proceso, que los estudiantes sepan qué procesos me llevan a resultados más óptimos y ahí parte la comparación, qué proceso es mejor que otro.

¿Tras la retroalimentación se observa algún cambio en el desempeño de los estudiantes?

R. En una primera instancia, inmediatamente tras la retroalimentación, yo creo que no muchos captan cuál ha sido la intención y muchos se quedan con que la respuesta correcta

es esta y lo ven así nada más, entonces a medida que va pasando el tiempo y los cursos se van dando cuenta de los procesos. Me he dado cuenta porque por ejemplo cuando yo hacía retroalimentación de PSU con tercero y cuarto medio, ellos se dan cuenta mejor... se dan más claramente cuenta de cuál era el proceso para llegar a ciertas cosas, cosas que, si yo hubiese hecho en un séptimo o en un octavo no lo hubiese logrado, pero en tercero y cuarto lo logran ya internalizar que yo..., no es tanto el resultado final sino el proceso que yo busco retroalimentar, eso.

¿Se ve una mejoría en los estudiantes luego de hacer una retroalimentación?

R. Sobre todo en los cursos mayores, sobre todo en los cursos mayores. En los cursos más chicos como la retroalimentación debe ser más continua y por lo mismo porque ellos no captan lo concreto, o sea no captan que la retroalimentación es para cierta eehh... tiene una cierta finalidad por lo tanto ehh... lo van olvidando, lo olvidan o no lo internalizan. Al final por la repetición yo creo que, del proceso, logran eehh.. sino todos, una gran parte de ellos, logra tener lo óptimo, obtener un aprendizaje.

Cuéntame un poco de ti ¿Dónde has trabajado, ¿cuántos años de experiencia tienes?

R. Bueno, yo después que me titulé no trabajé como profesora, me dediqué a otra cosa y luego trabajé de profesora. Trabajé en un colegio municipal muy complejo (risas), muy complejo, en Peñalolén, súper complejo, muy difícil. Eeehh..., después me fui al otro extremo, colegio particular pagado en Las Condes, otro contexto, nada que ver donde también tuve una buena experiencia. Ehh..., el grupo de trabajo era muy bueno y el colegio también como que apoyaba bastante y después paralelamente a eso llegué a trabajar acá al San Viator. Me pegaba el pique de allá, San Carlos de Apoquindo, para acá. Y ya después, con el tiempo dejé ese colegio y me quedé solo acá. Llevo 13 años de experiencia y siempre de la misma asignatura.

¿Cómo describirías el contexto educativo de este colegio?

R. Mmm... creo que es un ambiente tranquilo, que se puede trabajar tranquilo mmm... los alumnos también, siendo que es un colegio, digamos subvencionado, el nivel de niños no es un nivel malo. Los niños son respetuosos entonces uno se puede desenvolver bastante bien en este contexto educativo.

¿Qué piensas sobre la retroalimentación del aprendizaje?

R. Siento que es un medio, o sea a mí me gusta ¿ya? en mi asignatura, que es educación física creo que lo hacemos clase a clase y en forma muy verbal ¿ya? Y sirve como refuerzo positivo, en el fondo esta retroalimentación que uno les hace a los chicos, sirve como refuerzo positivo, como un refuerzo, obviamente uno trata de hacer la retroalimentación en lo positivo, no nos vamos a lo negativo, pero sirve hartito como para eso, para el refuerzo y para... yy... porque no es una asignatura fácil para algunos, entonces y es muy... te deja mucho en evidencia, entonces este refuerzo positivo, esto que tú retroalimentes in situ creo que es algo positivo para los chiquillos.

¿Qué tipos de retroalimentación implementas en clases?

R. La de corrección de errores, mejora de aprendizajes y como te decía antes creo que es una super buena herramienta, si uno lo sabe enfocar como para tener un emm... lograr como una actitud... como más positiva en la asignatura, una actitud más positiva si uno retroalimenta positivamente a los chiquillos.

¿Realizas retroalimentaciones centradas en la tarea? Por ejemplo, entregando información sobre aspectos de la tarea, si se llegó o no al resultado que se esperaba, etc.

R. Ehh..., como te digo, es todo muy verbal, o sea hoja en Educación física se pierden y la verdad es que nadie las mira, nunca más. Entonces creo que lo que más utilizo es en el momento que está ejecutando el ejercicio eeh... corregirlo en ese momento exacto. Me centro también en el proceso, mucho más para llegar a un resultado en el que todos lo logren ¿cachai? Entonces el proceso es donde más hay retroalimentación porque nuestro momento de evaluación, es práctica. Entonces, en el momento lo tienen que lograr, puede haber una o dos oportunidades, pero no más, pero... en el proceso que viste, ese es el que vas mejorando clase a clase.

¿Se realizan retroalimentaciones centradas en la metacognición, en la autorregulación del estudiante?

R. No, difícil. Súper difícil, por el ritmo de clase, la poca costumbre mía, en el fondo, sobre todo en los cursos más grandes, en los más chicos que uno entra a sala, uno parte en la sala entonces ahí uno puede conversar más con los niños, pero si tú estás en el gimnasio, estás en la cancha, el niño ahí ya no te está escuchando, no estamos logrando esa...(risa), porque los niños quieren practicar po, quieren jugar, quieren... entonces la ansiedad como que corta un poco esa conversación en el fondo que uno pueda entablar con los niños y uno tampoco, con el ritmo de clase: “entre que salgamos, que vamos, que vamos al camarín, que cámbiate ropa, que...”, es el ritmo de clase que uno como que todavía no lo tiene incorporado, entonces cuesta un poco.

¿Realizas retroalimentaciones centradas en el estudiante como persona? Por ejemplo, en comentarios positivos o negativos sobre él como persona.

R. Sí po, yo creo que mmmm... a ver cómo te digo, en la clase como mmm... hay que hacerlo basado mucho en las actitudes porque se presta mucho tipo de actitudes que no corresponden eeh... o sí, algunas que igual hay que felicitarlas, entonces se hace mucho hincapié de la persona, como tú actuaste, “que bueno lo que dijiste”, no sé, “¡qué buena tu acción con tu compañero! que no tenía grupo y tú lo integraste”, equis cosa, pero va centrado en la forma como tú abor das a cada niño.

¿Cómo son los procesos de planificación de la retroalimentación?

R. Yo no, yo no tengo una planificación así muy clara. Es como... es como que va incorporado (risas), es como... es parte de una clase, es como, está dentro de... no sé, no está planificado es como “ya hoy día retroalimentación” no, porque uno va todas las clases retroalimentando, es como... un proceso, “hiciste esto... okey no, ya corrige acá”, “hiciste esto otro, no” y en todas las clases es como uno a uno, es como más personalizado porque tampoco corrijo al grupo a no ser que estemos en un juego colectivo en el que se puede corregir (ininteligible), pero generalmente tus correcciones, tus retroalimentaciones son súper individuales. Y son en el momento porque si ya no lo hiciste en el momento que el niño hizo eso que no debía perdiste, porque ya se le olvidó y ya pasó no hay evidencia que te diga “mira, tú hiciste esto, debieras hacer esto otro” ¿cachay? entonces uno tiene que estar muy atento al momento cómo lo hizo, qué hizo “¡oye! ¡no cuidado! ¡eh!” porque o si no, se te va po (golpe de manos).

A partir de lo que tú me dices, la retroalimentación la realizas en evaluaciones formativas...

R. Sí, siempre en evaluaciones formativas y... también sumativas. Mira más con este tema de la pandemia hicimos como algunas eeh... más como en papel digamos, como más concretas, algunos tipos... algunas donde los niños podían eeh... tú los podías retroalimentar

a través de un formulario, a través de ese tipo de cosas, pero eeh...más de proceso que de... es como muy innato, es como muy no sé cómo llamarlo.

¿Y cuál es la manera en la que se retroalimentó de forma oral o escrita?

R. Es que clase a clase siempre se privilegia igual la oralidad, no hay no hay no, es que los niños tampoco pescan los papeles es super difícil, pero en las evaluaciones, digamos formales claro, ahí se hace a través de un instrumento, pero el clase a clase para lograr el objetivo final que es esta prueba que vas a hacer al final de la unidad es muy verbal.

En cuanto a la temporalidad ¿Con qué frecuencia y duración se realiza la retroalimentación?

R. La retroalimentación yo la hago clase a clase, siempre y el tiempo, depende, son correcciones pequeñas, a lo mejor si es un tema actitudinal, tú lo corriges, te vas a demorar un poco más de tiempo, vas y conversas y es toda... otro tipo de retroalimentación pero la retroalimentación así como del proceso, digamos, de aprendizaje del que estamos con el objetivo es... dos palabras “oye no, sabes qué (inteligible)...” o al final, si ves que hay muchos que cometes el mismo error, paras “oye, sabes que hay muchos que están cometiendo este error” y ahí lo haces más general, porque viste que hay muchos que cometen el mismo error o porque no te entendieron la instrucción o porque en general les cuenta mucho. O sea que ahí tienes que ir viendo cuáles, entonces ahí puedes parar y hacerlo general sino vas uno a uno. Porque por lo general uno trabaja por grupos, entonces uno puede ir mirando distintos grupos y cómo trabajas.

¿Cómo es la interacción que se genera cuando se realiza la retroalimentación?

R. Yo encuentro que es buena, a los niños les gusta que uno los mire, entonces que tú les digas algo, es porque lo estás mirando y en el fondo sobresale del resto y como uno no les dice “oh lo estás haciendo super mal”, uno nunca les dice eso (risa), entonces tu retroalimentación siempre va en positivo, entonces los niños, en general, siento yo, lo reciben bastante bien, bastante bien o, de repente, cuando ya es más específico para los más grandes

tú haces una corrección y lo ayudas y hacían en “aah y yo hacía...” y se dan cuenta cuál es el error que estaban cometiendo entonces es “ooh, sí po así es más fácil”, así no sé, ellos mismos ven el cambio con simples palabras o algo que le “podai” corregir ven el cambio y dicen “ah claro, así es más fácil o así me cuesta menos” ¿cachay?

¿Qué efectos crees que pueda tener la retroalimentación dentro de los aprendizajes de los estudiantes?

R. Yo encuentro qué es básico, ir retroalimentando clase a clase, el funcionamiento cómo están ejecutando ciertas cosas, ehh... es básico, porque si yo no les dijera, probablemente ellos nunca... porque tienen poca conciencia corporal, entonces ellos siempre creen que lo están haciendo bien. Entonces si yo no corrijo, o yo no retroalimento lo que no es correcto ehh... no lo van a ver y van a seguir haciendo y cometiendo el mismo error. No es un resultado matemático que me diga dos más dos es cuatro “Ah ya me equivoqué”, ellos no saben que se equivocaron, ellos lo hacen y para ellos está súper bien porque la conciencia corporal no es buena, entonces es básico.

¿Entonces es posible apreciar un cambio luego de la retroalimentación?

R. No, no inmediato, algunos tienen esa capacidad de... “¡ah!” y a otros, dos clases o tres clases y les cuesta mucho cambiar su conducta o su movimiento.

¿Qué estrategias o métodos utilizas para desarrollar la retroalimentación de aprendizaje?

R. Bueno, lo que te he dicho todo el rato, como no sé, uno a uno al final escucha todos porque uno les dice “oye, no sé Juanito, con el pie derecho primero”, pero lo escucharon todos en el fondo, es como la retroalimentación... va a un niño o para, como te decía porque muchos están cometiendo el mismo error, vuelves a explicar todo, vuelves a “chiquillos, este es el error que están cometiendo, así lo están haciendo algunos y así debe ser, primero, no sé equis cosa”, y así po.

¿Has observado cambios en los estudiantes luego de realizar una retroalimentación?

R. Mira, con los niños más chicos es super evidente porque ellos se ponen super contentos cuando tú les dices ehh...no sé, “tíralo con la mano derecha” y lo tiran y lo logran, para ellos es “lo logré tía, lo logré” y para ellos eso es como el gran logro del día po, es evidente su cambio de actitud o que estaban con mala actitud porque se frustran muy rápido cuando no les resulta y de repente no sé, hiciste algo o dijiste algo que el niño lo captó y logró hacer solo el ejercicio, cambia la actitud completamente de la clase, quieren participar, ya no les da vergüenza porque muchos se avergüenzan, cambia, cambia completamente su forma.

¿Y con los más grandes?

R. Mmm... con ellos no es tan evidente, no es tan, así como los más chiquititos que son súper expresivos, los más grandes son menos expresivos, pero sí reconocen, no es como “¡Ah!” no es como esa felicidad, como que ya “ya lo logré, al fin me salió” como eso.

¿Cómo utilizas el error dentro de la retroalimentación?

R. Mmm... como en el fondo...mmm con los más chicos como que uno actúa en el fondo, yo hago una cosa, así como al error “qué pasa si yo hago esto” y hago en el fondo una estupidez, no sé y todos como “¡ay! jaja tía se puede caer” no sé, y ellos mismos van diciendo que porque no se debe, porque no sé a lo mejor la pelota se le va a ir para otro lado, se va a tropezar porque no sé se va a caer, qué se yo. Entonces con los más chicos es hacerte un poco el payaso cometiendo un error con lo que no deben hacer como no sé, como que voy caminando y tiro la pelota para el lado y hago como que choco con el poste del arco “¿qué pasa ahí? no tía, es que no estaba mirando la pelota. Ya ese es un error porque tú siempre... ¿cachai? Entonces como que voy al chiste con los más chicos, uno es un poco el payaso con ellos.

Y cuando identificas un error en ellos ¿cómo lo utilizas?

R. No, es que en el fondo viene la corrección después un poco, cuando veo que hay mucho error porque no le está saliendo, porque se está frustrando, porque no lleva haciendo el ejercicio en más de una clase (risa), eehh... “oye, pero no importa, sabí lo que pasa..., mejóralo así..., así te sale más fácil..., o así, mira a tu compañero ¿cachai? es como, en el fondo no es porque no les salga sino por el miedo a que se frustren un poco, entonces ahí tú vas tomándolo para que pueda lograr algo por lo menos de alguna manera.

¿Tras la retroalimentación se observa algún cambio en el desempeño de los estudiantes?

R. Ehh.. en el fondo, no sé...con detalles si al final los estudiantes mmm..., no sé alguien que traiga una botella de agua porque uno de los objetivos son los hábitos de higiene, bla bla bla. Entonces el niño que no trae nunca o algo se le olvida y tú le dices y al otro día “tía lo traje, lo traje todo” “¡Felicitaciones! un aplauso, lo hiciste super bien porque esto no es para mí” pero “¿por qué?” le digo yo, “No tía, porque yo quedo cochino porque hay que lavarse porque los gérmenes, no sé qué. Entonces es como felicitarlos más que... que... y con los más grandes es distinto son tan fomes (risa), entonces nada como que los emociona, como que nada, como que no salen de eso.

¿Con los más grandes es más difícil evidenciar algún cambio luego de la retroalimentación?

R. Sí, sí siento yo porque somos tan intangibles nosotros po’, es como que no tení un instrumento que diga “¡Ah! sumó dos más dos, llegó a cuatro, lo logró”. No po’, no tengo eso entonces yo necesito que haga, que practique que juegue, que corra, no sé que me diga cosas que siente... “o profe corrí y se me pusieron los cachetes más colorados, no sé ¿cachai? signos corporales que son básicos que debería identificar y cuesta mucho, con ellos es mucho más difícil poder cachar si hay un cambio después que uno los retroalimenta.

Cuéntame un poco de ti ¿Dónde has trabajado, ¿cuántos años de experiencia tienes?

R. Ya eeh... Soy profesora soy profesora de Educación Física trabajo haciendo clases puntualmente, desde el 2012 que fue el mismo año que yo terminé de estudiar, o sea como que terminé la tesis y ya estaba trabajando, ya estaba en ese proceso. Eh... primero trabajé, mi primera experiencia en colegio como profesora de Educación Física porque antes trabajaba haciendo talleres porque siempre he trabajado. Ehh... fue en un colegio en Vitacura. ahí les hacía clases a niños de primero a cuarto básico, estuve dos años ahí y después me vine a este colegio y estoy desde el 2014 hasta la fecha, haciendo clases de quinto a cuarto medio ¿ya?

Eh.. la verdad de las cosas es que yo he pasado por varios contextos de colegios vulnerables, otros de recursos, pero ahí como que la parte emocional era bastante dejada, o sea dejada por los apoderados hacia los estudiantes el contexto era como vulnerable en ese sentido. Eh... y después ya trabajando aquí, que en el fondo igual tenemos distintos tipos de estudiantes. Entonces como que hay que adecuarse al contexto de cada uno o de lo que presentan en el fondo año a año.

¿Qué piensas sobre la retroalimentación?

R. Yo creo que la retroalimentación es un proceso qué sirve mucho para saber y conocer si los estudiantes están recepcionando bien lo que nosotros queremos transmitir, desde los contenidos desde las actitudes de las habilidades que queremos que desarrollen. Yo creo que es súper, una herramienta qué es importante considerarla a la hora de aplicar ¿cierto? lo que nosotros queremos enseñar. Para mí es constructiva es como te digo una herramienta qué sirve y sirve para saber qué tan encaminado va uno hacia lo que quiere lograr con los estudiantes. Entonces es una herramienta que, obviamente hay que ir desarrollando de una manera óptima. Ahora cómo se llega eso, yo creo que también es parte del aprendizaje que nosotros vamos teniendo.

¿Qué tipos de retroalimentación implementas en clases?

R. Ehh... la verdad es que no me acuerdo mucho de los tipos de retroalimentación, sé que lo trabajamos en un Consejo, pero no me acuerdo. Yo cuando realizo retroalimentaciones, generalmente están centradas en el proceso para intentar lograr lo que uno quiere desarrollar más que en el resultado mismo, y yo creo que por lo menos en mi asignatura hay muchas cosas muchas habilidades que se tienen que ir desarrollando qué se tienen que ir potenciando, que a lo mejor hay algún estudiante que está más aventajado de otros en desarrollo motriz, por ejemplo, u otras habilidades, pero yo creo que se centra más en el proceso, en el proceso que se va como trabajando.

Entonces, de acuerdo a lo que tú me señalas tus retroalimentaciones están centradas en el proceso más que en la tarea en sí misma.

R. Sí, de hecho, siempre las retroalimentaciones que hago las realizo durante el proceso.

¿Y en la tarea, es decir, en el logro o no de ella?

R. No, o sea se hace, quizás, después de una prueba cuando ellos han terminado de hacer la rutina o los ejercicios de evaluación entonces uno les dice “lo hiciste bien” o “hay que seguir mejorando” pero principalmente, las retroalimentaciones van antes de la evaluación o sea en el proceso que conduce a la evaluación.

¿Se realizan retroalimentaciones centradas en la metacognición, en la autorregulación del estudiante?

R. Ehh..., me ha costado, pero sí, lo intento porque antes debo decir que era como más mecánico el tema ahora en este último tiempo ehh... nosotros en general, le hemos dado como más importancia al tema de la de la retroalimentación y de la metacognición que se hace para eso, creo que algo que nosotros, como te digo, también hemos ido aprendiendo porque antes era un tema más mecánico, era como un poco más corregir, pero ese corregir quizás no tenía el sentido que ahora, tal vez, le estamos dando.

¿Me podrías describir cómo lo hacen, en qué elementos se centran?

R. Ehh... yo creo que principalmente en la forma en que el estudiante hizo para lograr aprender, o sea si yo le digo “Juanito, tienes que bajar de esta forma para no afectar tu espalda” y después veo que Juanito lo hizo bien, le pregunto cómo lo logró para que él mismo se dé cuenta cómo aplicó lo que yo le estaba diciendo.

¿Y realizas retroalimentaciones centradas en la persona, es decir, en comentarios positivos o negativos del estudiante como persona? Si la realizas, me podrías describir cómo la haces.

R. Y aquí yo creo que podemos hacer una comparación con lo que ha sido la pandemia y lo que era o lo que es presencial, porque presencialmente tú te puedes enfocar o por lo menos en mi área, tú te puedes enfocar en tus estudiantes de manera más puntual, como que tú te das el espacio para poder hacerlo un poco más individualmente. En tiempos de pandemia y como trabajar de manera online no permitía como eso, como esa cercanía con el estudiante como para ir ayudándolo al estudiante, en el fondo, que lo necesitara. Eso yo creo que fue como el quiebre y las comparaciones que también hacíamos entre un punto y otro y por qué se valoraba tanto el tema de las clases presenciales. Pero con estudiantes yo creo que de un tiempo hasta acá, lógicamente como se han ido dando las generaciones uno busca más el refuerzo positivo con ellos, por la forma de ser de los estudiantes, por las características que tienen eeh.. Se ha ido apuntando más al logro que a lo que no pueden desarrollar como qué les falta por mejorar que a las cosas que les falta por hacer.

¿Me podrías hablar de las planificaciones de los procesos de retroalimentación?, te pido que me puedas describir cómo lo hacen o qué hacen.

R. La planificación... uy es que no sé si está como tan estructurado, pero en el fondo es, o por lo menos lo que yo hago es, asignar una tarea y dejar que el estudiante la desarrolle y a medida que él la va desarrollando uno va acompañando su proceso, va interviniendo, en la media que lo vayan necesitando también. Hay estudiantes que uno los deja que vayan descubriendo por sus propios medios, hay otros que hay que irles dando como un poco más

de apoyo porque... no sé, de repente por características personales, andan un poco más perdidos o no son tan hábiles, entonces como que ahí uno tiene que estar más al ojo con ellos con lo que les pueda costar un poco para poder, en el fondo, intervenir y ahí uno va viendo también, qué tanto tiene que intervenir en lo que están desarrollando.

¿Realizas una planificación de la retroalimentación? ¿se le asigna un tiempo dentro de esta?

R. No, no por lo menos yo no lo tengo tan estructurado, yo como que retroalimentación..., muchas veces lo hacía al final de la clase. Ahí hacía como el tema de la retroalimentación, pero también había momentos que durante el desarrollo de la clase uno, como te digo, va interviniendo y va haciendo como ese proceso para ir ayudando al estudiante y llega un momento en que uno hace como una retroalimentación que es más general. Entonces, va a depender mucho de cómo también sea el grupo en el que uno está trabajando en los momentos que uno va interviniendo.

En relación a la interacción que se genera durante la retroalimentación ¿cómo es la interacción que se genera en este proceso?

R. La verdad es que nunca he tenido como un estudiante que se queje o que lo reciba de una mala forma, pero si hay estudiantes que le interesa más que a otros y sobre todo en mi área, en Educación Física tenemos muchos estudiantes que son súper comprometidos, que les gusta, que se motiva, pero si hay otra parte que no les interesa para nada. Entonces también es como la lucha de hacer que los chiquillos enganchen, enganchen porque tienen que moverse, porque son otras habilidades las que tienen que desarrollar y ellos parten desde el punto en que no... como que no son hábiles y simplemente no hacen mayor esfuerzo, pero te mentiría si te dijera que en algún momento que uno ha hecho una retroalimentación lo han recibido de manera negativa, pero también porque uno es cuidadoso de no caer en como... en no sé, en no ser punitivo o no sé po' como perjudicar al estudiante con alguna retroalimentación o alguna palabra que se pueda implementar porque en el fondo eso es ya perderlo nuevamente, entonces hay que ser bien cuidadoso y en general no tengo recuerdo de haber tenido algún tipo de problema o que algún estudiante lo haya recepcionado mal sino que te preguntan, el clima en general en las clases de Educación Física es bueno, hay

estudiantes que puntualmente les cuesta un poquito más pero eso no significa que por ejemplo te aportillen una clase. Entonces, por ahí eso igual ayuda mucho a que recepcionen lo que uno les va diciendo.

¿La retroalimentación puede llegar a que un estudiante te dificulte o te interrumpa una clase?

R. Eh... no sé si la retroalimentación como tal, yo creo que son otras cosas las que influyen, pero no sé si la retroalimentación, que me acuerde no me ha pasado, que por haber aplicado o haber hecho algo algún estudiante como que... que... como que te aportille una clase y, obviamente, uno tampoco espera que ocurra.

¿Qué efectos genera la retroalimentación en el proceso de aprendizaje?

R. Yo creo que cuando la retroalimentación se hace de manera constructiva, o sea se hace de la manera correcta y por eso es importante como que uno, la realice bien, yo creo que tiene buenos efectos en los estudiantes como que logran ellos también como involucrarse con su propio proceso, entonces de cierta forma, o sea no de cierta forma, yo creo que puede ser bastante positivo.

¿Qué métodos o estrategias utilizas al hacer la retroalimentación?

R. O sea no sé si estrategia, pero generalmente, yo trabajo más de manera grupal cuando veo que, no sé cuando al estudiante se le asigna una tarea, se le da tiempo para que la desarrolle y uno va viendo si se va logrando o no, se realiza como una retroalimentación que es general y también cuando uno, no sé, yo veo que hay estudiantes que tienen mayor dificultad la hago de manera individual para que a lo mejor no se sientan como muy expuestos al resto. Entonces como que ocupo esas dos formas, trato de hacerlo como más general también, por el tiempo que uno tiene, que tiene que estar pendiente también de los materiales, de la cantidad de estudiantes, entonces trato de buscar también la forma que sea como más eficiente también en función del tiempo, el espacio, las condiciones que uno tiene. Yo trato de hacerla más general y en caso, ocupar el tiempo más individual con los estudiantes. En

tiempos de pandemia la tuve que hacer de manera escrita, era mucho más individual, pero generalmente estando en patio o en espacios abiertos la hago de forma oral y general.

¿Cómo utilizas el error dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes?

R. Yo creo que muchas cosas de las que hago las baso también en el error o en lo que puede ocurrir o en lo que por experiencias previas también ha sucedido cuando abarco un contenido o estoy trabajando una unidad en específico, pero el error no desde el punto de que un estudiante en puntual falló en algo sino que, ocupo el error de manera anónima para hacerlo de manera general, tratar de ocuparlo de manera general y decirle a los estudiantes que a lo mejor lo que yo espero no va por este lado, sino que por el otro y que también ellos vayan descubriendo de qué manera también se pueden hacer los trabajos o actividades.

¿Por qué utilizas el error de forma anónima?

R. Eh... más que nada para que los estudiantes no se sientan como que uno los está atacando o exponiendo porque esto también podría frustrarlo o avergonzarlo y terminar por rechazar la asignatura.

Luego de la retroalimentación ¿se evidencia algún cambio?

R. Sí, desde la parte motriz puede tomar un poco más de tiempo, pero desde la parte actitudinal yo siento que hay un cambio que es importante, y a lo mejor, yo valoro mucho más que si pueden lograr o no lograr no sé darle bote a una pelota o encestar un aro, para mí desde la parte actitudinal tiene mucho más valor porque yo sé que el estudiante lo está intentando y está modificando una conducta. Entonces... sí creo que sirve o por lo menos a mí me ha servido. Quizás yo lo tomo más por ese lado, porque para mí ahora es un poco más importante porque genera un cambio de conducta, si genera un cambio de conducta frente a las cosas, frente a los desafíos, frente a la superación personal que es como un poco lo que nosotros tenemos como objetivos transversales... Eh... yo creo que apunta mucho más como al aprendizaje a entender qué está haciendo y por qué lo está haciendo, más allá si le resulta o no concretamente una tarea en específico.

¿Cómo has retroalimentado para realizar ese cambio de actitud? Me podrías dar un ejemplo.

R. Por ejemplo, estos dos últimos años (pandemia), prácticamente hemos estado hablando siempre del concepto de salud de por qué es importante el ejercicio físico o la actividad física por qué beneficia para la salud y por qué no la hacemos porque sí, sobre todo con los más chicos porque los grandes también va en un tema mucho de voluntad, pero en los chicos también yo he visto un cambio de ellos de decir que se sienten mejor, que tienen más ganas, que el ejercicio no sé, les sirve en sus vidas cotidianas. Uno no lo ve, uno más allá de las clases no ve si hacen algo más o no, pero por lo menos el discurso y la voluntad de hacer las cosas la tienen y ellos te las van manifestando y cuando tú hablas de una cosa ellos te van completando lo que tú vas diciendo o “mire tía yo hice esto durante la semana” cosas que antes no hacían, entonces ahí tú vas viendo que al final esa conducta se va modificando, va cambiando y las van haciendo propia.

Cuéntame un poco sobre ti ¿En qué colegio has trabajado? ¿Cuántos años llevas trabajando? ¿En qué contextos educativos te has desenvuelto como docente?

R. Desde el 2014 hasta hoy, son 7 años. Mi experiencia laboral y como profesora, es desde el año 2014. Yo egresé el 2013 de la universidad y trabajé en la fundación “Elige educar”, ese fue mi primer contacto con la educación, bajo ese formato. Luego de eso postule a un colegio que queda en la comuna de Renca, que es técnico subvencionado, con un índice de vulnerabilidad complejo (no recuerdo la cifra) pero que finalmente como era técnico, tenía una gran cantidad de cursos, eran como cuatro cursos por nivel y yo me desempeñaba desde primero medio hasta cuarto medio, pero los cursos que más abundaban para mí, era primero medio, como que tenía mucho a cargo los primeros medios.

Bueno, después de eso estoy 1 mes ahí, me cambio al San Viator el mismo año 2014. Colegio particular subvencionado que es científico humanista, entonces, obviamente, cambia todo como el norte de la propuesta pedagógica y ahí trabajo hace 7 años.

¿Cómo es el contexto educativo en ese colegio?

R. Bueno, el contexto educativo del colegio, la verdad que es bastante afable, porque culturalmente hay una base que permite poder construir un aprendizaje, es diverso términos socioeconómicos, lo que también hace que el capital cultural de los estudiantes, también sea diverso, pero que predomina principalmente, el ánimo de aprender, intelectualmente los estudiantes tienen un ánimo como de, un hambre de aprendizaje, así lo podría definir a grandes rasgos y de acuerdo a eso, eso también da ciertas libertades de acerca como trabajar con el estudiante, la verdad que el vínculo con la actualidad siempre es un elemento de interés para los estudiantes y UTP da también libertad de cátedra, si bien nosotros nos regimos bajo el curriculum de cada asignatura que impartimos, la propuesta pedagógica que yo haga es súper interesante, porque se ajusta tanto a mis intereses pedagógicos como también a los intereses colectivos de los estudiantes y de lo que se requiere también para hacer la enseñanza de la asignatura que yo imparto. Conforme a eso, yo creo que lo que más se aborda es política, como los problemas de contingencia nacional, mundial, es como la gran preocupación de los

adolescentes, de los jóvenes actualmente y yo me desempeño ahí desde primero a cuarto medio, pero ahora va a haber una modificación donde principalmente me voy a hacer cargo de los estudiantes de tercero a cuarto medio, por lo tanto, eso también cambia cual es el perfil de ciudadano que yo estoy elaborando a partir de mi propuesta pedagógica, que es hacer esta transposición didáctica también que implica el tomar las decisiones acorde al seleccionar curriculum , contenido, conceptos principalmente, entendiendo de que el curriculum es bastante extenso y que actualmente estamos trabajando con la priorización curricular, entonces eso es como, diría que es el desafío máximo que tiene mi labor, como selecciono el contenido y como este contenido va a lograr un aprendizaje significativo para mis estudiantes, entendiendo que ellos no son solamente, que no tienen solamente un rol de estudiante, sino que a la vez también son personas, son adolescentes, que están pasando diferentes etapas de su ciclo vital y que conforme a ese ojala la propuesta pedagógica contemple todos esos elementos.

¿Qué piensas acerca de la retroalimentación, qué es retroalimentación para ti?

R. Para mí la retroalimentación, es un espacio de diálogo con el estudiante en el cual tú como profesor debes ser sumamente explícita, qué es lo que él está aprendiendo, cómo lo está aprendiendo, recogiendo ambas miradas, del rol de estudiante, como del rol de profe y también es una verificación de la pauta de evaluación, de la lista de cotejo o de lo que se haya puesto como objetivo y como criterios de evaluación, donde el estudiante también hace una comprensión de que se le está evaluando, para que se le está evaluando y de cómo se le está evaluando y conforme a eso armar un producto que permita obviamente instalar un aprendizaje que sea significativo, por lo tanto la retroalimentación es necesaria, porque también dentro de este ciclo vital, por lo que yo he podido observar, los estudiantes necesitan una verificación, o necesitan una guía, es decir “profe voy bien” y ahí es cuando finalmente se abre este espectro de que para ellos es bien o mal, me está yendo bien o me está yendo mal y la retroalimentación es más que eso, porque tiene que ver con ir construyendo un conocimiento, que implica habilidades que se van desarrollando y que a la vez también se van visibilizando a través de esta retroalimentación, sobre todo en mi caso que se trabaja mucho la interpretación, entonces en ese sentido es súper importante, como yo voy a guiar esa

interpretación, para que sea una interpretación racional, para que también tenga un dejo de sensibilidad, frente a los temas que tratamos, que son temas sobre la sociedad, sobre la humanidad y que también nos involucra a nosotros mismos como personas.

Ahora te quiero preguntar, ¿Qué tipo de retroalimentación realizas tú en el aula?

R. A ver, diversas. Principalmente como trabajamos con cursos de 45 estudiantes, son retroalimentaciones colectivas, dependiendo del trabajo, porque a veces se da que en el diagnóstico de cuando son trabajos grupales, uno va viendo que hay una duda que es reiterativa, entonces cuando ya la duda es reiterativa, se explica a nivel colectivo. Cuando son trabajos individuales y estos implica no sé, un trabajo por escrito, la retroalimentación es más personalizada, por lo tanto, eso también requiere de ir verificando qué cosas están logrando, que aspectos son los que hay que mejorar y en ese sentido creo que el lenguaje de cómo uno plantea la retroalimentación tiene que ser súper cuidadoso con la autoestima también del estudiante, para no desmotivar su ánimo de aprendizaje, por lo tanto yo trato de no decirle “esto está mal, esto es un error” sino, esto es un aspecto a mejorar, podemos potenciarlo o qué quisiste decir tú con esto, se acerca un poco a lo que se está pidiendo a través del objetivo o de los criterios de evaluación y de acuerdo a eso, como te digo, puede ser más específico o de manera generalizada y con evidencia también de los mismos trabajos de los estudiantes, de ir mostrando, ya esté estaría situado en un nivel que cumple los criterios, aquí están los criterios que aquí se cumplen, veamos nosotros cuales son las diferencias entre estas respuestas y otras, porque una estarían en un nivel 3, nivel 2 o nivel 1. Ahí yo trato de poner solamente esos 3 niveles para que sea un nivel como básico, intermedio y el logrado, que en el fondo como que alcanza la expectativa en este caso pedagógica.

Respecto a lo que tú me dices, ¿realizas retroalimentaciones centradas en la tarea? Es decir que cuando tu retroalimentas, tú ves el logro o no, de la tarea que tu diste, o sea del trabajo evaluativo que tú le planteaste al estudiante.

R. O sea yo creo que más allá de eso, es cómo entiende lo que tiene que hacer, primero cómo procesa la información de que se le está pidiendo y qué es lo que él está proponiendo, porque para mí no hay un producto final, como absoluto, sino que es más bien, también, qué es lo que ellos logran procesar y qué es lo que quieren crear a partir de esas herramientas que

les están entregando, porque como esto es un trabajo interpretativo, cada uno también deja en eso su conocimiento previo, los conocimientos que vamos adquiriendo a través de las clases y también que es la huella que ellos quieren dejar a través de ese trabajo también.

Entonces tu retroalimentación, no solo está centrada en la tarea, sino que también en el proceso, de cómo va evolucionando.

R. Así es, se va construyendo esa tarea.

Y cuando retroalimentas en el proceso, qué tipo de comentarios realizas, descríbeme un poquito ese tipo de retroalimentación.

R. Depende mucho del trabajo, ya pero por ejemplo, cuando es retroalimentación, me preocupa de que este el uso del vocabulario de los conceptos históricos que hayamos estado trabajando, también que esté incluido los acontecimientos, la ubicación temporal espacial, que hayan recursos que son propios de la clase, que estén siendo utilizados por el estudiante conforme a lo que vimos de manera colectiva que todos vamos a entender de esta forma este concepto, porque así lo dice la teoría o porque así también lo verificamos en conjunto en la práctica de lo real o del entorno que nos rodea. Entonces conforme a eso se va haciendo esa retroalimentación en el plano más teórico. El otro, es la habilidad, de cómo el estudiante logra efectivamente construir pensamiento crítico y que este no esté dotado de falacias o de suposiciones, sino que realmente esté sustentado en conocimiento extraído de fuentes en este caso de información.

¿Y tú realizas retroalimentaciones centradas en la metacognición, es decir retroalimentas la metacognición realizada por el estudiante en una tarea?

R. Sí también, también hay metacognición, que a veces se va como deslumbrando desde la misma retroalimentación o ya son preguntas más directas, qué aprendí, cómo lo aprendí, como en esta escala que existe de metacognición y la idea es que los estudiantes lo verbalicen de manera colectiva, para así ver también cuáles son los puntos de coincidencia o de desencuentro entre cada grupo que esté trabajando o entre cada estudiante y ahí se va armando también como para quienes quizás no son tan participativos de manera activa, se va

armando también una idea de hacia dónde había que llegar o qué es lo que estamos como trabajando, entonces se visibiliza dentro de la sala de clases.

Y realizas retroalimentaciones centradas en la persona, es decir en comentarios, refuerzos positivos o negativos, pero del estudiante como persona, ¿no como estudiante?

R. No, como persona no, pero sí de su capacidad intelectual, si trato de decirle “oye, esto está interesante, es una propuesta creativa” aporta al conocimiento en este caso la disciplina que nosotros estamos trabajando o coincide quizás con este autor entonces hay una recomendación de algún historiador o historiadora, se le entregan como recursos para que esa mirada que le está ofreciendo sea potenciada, pero bajo ningún concepto descartada, a menos que esté atentando directamente contra el concepto de bien común o de derechos humanos que existe a nivel social, ahí es como que se entra a una retroalimentación un poco más guiada donde quizás hay que limpiar ciertos criterios como de interpretación de la realidad.

¿A qué le llamas limpiar?

R. Limpiar, es como guiarlo para conducirlo hacia lo que es importante, el respeto a los derechos humanos, por ejemplo.

Entonces ahí se le empieza a hacer preguntas para que él solo llegue a la respuesta o ella en este caso dependiendo si es hombre o mujer.

Entonces... tu retroalimentación en este aspecto cuando transgredió por ejemplo algún derecho o intervino en la clase, perturbó la clase, etc. Tu retroalimentación siempre va en función de las preguntas.

R. Claro, de hacer preguntas para que el estudiante también logre como tener el espacio de explicar bien qué es lo que quiere realmente decir, por ejemplo, me pasó en una clase, que hubo un estudiante que dijo “siempre estamos viendo solo una cara de la moneda,

me gustaría ver la contracara” y yo le dije ya, si estamos viendo solamente esta cara de la moneda, es porque esa es la información que ha entregado el curso. Qué es lo que tú propones o qué es lo que tú quieres ver o qué sientes que falta aquí y cómo podrías traerlo a la sala de clases, porque en un momento pasó que estábamos hablando de las dificultades o los daños que generaban las empresas privadas en el medio ambiente, pero el sentía que faltaba de ver cuáles eran las oportunidades que ofrecían estas empresas y entonces ahí se generó como un espacio de aprendizaje súper interesante, porque al fin los estudiantes habían sido activos en su aprendizaje, entonces se entregó el espacio para que se trajera esa información o en su defecto la buscamos en el momento, entonces ahí empezamos a hacer los contrastes de la información que teníamos ya y obviamente en un momento también se da como un momento de tensión porque los estudiantes dijeron “bueno esto es lo que nosotros estamos viendo, esto es lo que nosotros estamos viviendo, esto es lo que está afectando nuestra cotidianidad y también si todos sentimos esto o vemos que está ocurriendo esto, es porque es lo más latente pero que eso finalmente no descartaba que había también esta otra contracara y eso género un equilibrio también dentro de la información que estábamos abordando y fue súper interesante también, porque yo ahí por fin sentí que efectivamente ellos estaban siendo actores activos valga la redundancia de la construcción de su aprendizaje y también pudieron entender que era lo que realmente quería decir su compañero, porque dijo yo no estoy en contra de ustedes, no estoy diciendo que con esto estoy en desacuerdo con el punto de vista que hemos estado trabajando, si no que creo que es importante como agregar esto otro también, así que eso fue bacán y finalmente solo eso se puede lograr si primero uno pregunta, porque o sino de lo contrario estaría cayendo como en el juicio y no en el descubrir primero que es lo que quiere realmente comunicar, porque a los adolescentes también les pasa que para organizar sus ideas en el momento es todo un proceso cognitivo que a veces no es eficaz, o sea no es tan rápido sino que a ellos, la dificultad que yo veo permanentemente es que les cuesta mucho ordenar sus ideas, por eso trabajamos mucho también la escritura, porque a veces están como navegando en un mundo de ideas y si no hay preguntas que guíen para sacar esa información ellos les cuesta mucho cómo seleccionarla, porque están sobre informados también.

El segundo punto de esta entrevista, tiene que ver con los procesos de planificación, me gustaría saber si tú planificas primero la retroalimentación dentro del aula y cómo lo haces si es que lo haces.

R. Ya, yo no es lo primero que planifico, yo en realidad lo que planifico es primero el producto, porque de acuerdo a ese producto en función del objetivo es que voy decidiendo qué recurso vamos a utilizar y la retroalimentación si bien es un espacio que está contemplado dentro de la planificación se va dando en la práctica, de acuerdo a las dificultades o “aciertos” que vayan manifestando los mismo estudiantes con la información que vamos trabajando en clases pero eso la idea es como hacer ya, tenemos una clases teórica después hacemos una aplicación y después viene el proceso de retroalimentación, trato de que sea como en pasos que después van repitiendo ciclos porque o sino de lo contrario es como que queda ahí inconcluso y no se cierra, no hay como un cierre del aprendizaje.

La siguiente pregunta es con qué temporalidad tú realizas la retroalimentación.

R. Como te comentaba con un ciclo, como cada 3 clases tiene que haber una retroalimentación o incluso si es previo a una evaluación.

Y la retroalimentación se hace solo en evaluaciones formativas, solo en evaluaciones sumativas o en ambas.

R: En ambas, si en ambas, cuando es una prueba estandarizada con alternativas también, hay que ver ya cuáles fueron los errores, porque esta pregunta no fue bien lograda por los estudiantes, bueno creo que estos formularios Google igual ayudan mucho a visibilizar a través de la torta de porcentajes, cuál era el nivel de logro del estudiante, eso también era una invitación a ver dónde está situada la mayoría y quien son los que tienen que mejorar ciertos aspectos, entonces ahí como que también se hacía esta metacognición de decir ya, ¿cómo tú lograste encontrar la respuesta correcta? ¿Qué proceso cognitivo en el fondo hiciste tú y qué puedes sugerir a tus compañeros, cómo lo haces para encontrar la respuesta”? Entonces cada uno también va como compartiendo sus diferentes estrategias y eso para mí también es una forma de retroalimentar, que se hace más colectivo también como el aprendizaje.

¿Cómo es la interacción que se genera con los estudiantes al momento de realizar la retroalimentación?

R. La retroalimentación con los estudiantes o sea la interacción se da desde el diálogo, se da de también entregar el espacio para que ellos primero, consulten primero dudas, “¿hay algo que ustedes quieran como poner primero sobre la mesa antes de empezar esta retroalimentación?”, ya y si no hay como ninguna opinión, yo llevo lo que yo detecte o diagnostique a partir de la evaluación o en este caso de la actividad formativa y ahí vamos en el fondo construyendo que es lo que está pasando en el ámbito cognitivo del grupo de curso, porque finalmente yo ya en tercero y cuarto yo trabajo más como electivo entonces el grupo es más reducido que cuando estoy en un curso que es común y hay 45 estudiantes, acá hay alrededor de 30, 35, entonces eso también hace que los estudiantes se sientan como con otra libertad de comunicarse.

Te pregunto también sobre la situación que generó la pandemia, o sea en la retroalimentación que hacías pre pandémicas a la que hiciste durante la pandemia, ¿Hubo algún cambio?

R. Sí, principalmente los cambios se daban por los escasos de tiempo en el aula, pasamos de tener, pre pandemias eran 90 minutos de clases, versus después 45 minutos, entonces todo prácticamente lo tenía que elaborar yo, y eso también a mí me generaba un conflicto, porque sentía que lo principal dentro del espacio educativo es que haya diálogo, intercambio de información entre estudiantes y docentes y en ese caso como que ese espacio estaba un poco más reducido o incluso en ocasiones más anulado, pero los estudiantes, generalmente, yo les preguntaba, si ellos estaban de acuerdo con lo que les estaba presentando, si alguno tenía alguna discrepancia que por favor lo comunicara y ellos la verdad que se mostraban como en acuerdo a lo que yo les proponía, frente a eso como que no hubieron mayores diferencias y obviamente bueno en ese sentido la sistematización del aprendizaje fue mucho más como estandarizado que construido como se puede hacer dentro de una sala de clases con 90 minutos o 60 minutos de clases que fue lo que después empezamos a tener en el formato híbrido, que ahí ya un poco abrió más posibilidades de comunicación y de diálogo más efectivo en una clase porque en un momento los estudiantes también estaban demasiado silenciosos y no estaban comunicándose.

Y la retroalimentación en pandemia, ¿cómo la realizaste?

R. Siempre a través de evidencia, a través de comentarios orales, escritos, de todos, a través de PPT eh... tomando los comentarios, los mismos trabajos de ellos, mostrándoles, poniendo de ejemplos algunos trabajos de estudiantes, reconociendo también el trabajo para promover una autoestima positiva dentro de quienes... en el fondo aun cuando estábamos en este contexto... eh... estaban comprometidos con su aprendizaje, como que trataba de rescatarlos desde la lógica valórica, en el compromiso, el tener rutinas, la importancia de tener esas rutinas, de tener hábitos eh... de poder también generar un compromiso más allá de lo académico, sino que también tiene que ver con un compromiso social, ambiental, el transformar y hacer evolucionar a la sociedad, como que en ese sentido se aborda harto lo ético y lo valórico.

¿Qué efectos consideras que tiene la retroalimentación en tus estudiantes?

R: el efecto que tiene es positivo, es positivo, pero a la vez también en algunos casos genera frustración, porque se sienten exigidos o creen a veces que no están en condiciones de cumplir con las exigencias. Entonces ahí ya se hace como un trabajo más personalizado, de decirle tú puedes con un refuerzo más positivo, de acuerdo también a lo que va presentando el estudiante como problemática que va mucho más allá de lo académico, pero ellos la verdad es que les gusta saber en qué, pueden mejorar o en que se equivocan desde la lógica, desde el lenguaje en que ellos lo plantean.

Tú me dices que puedes generar un poco de frustración la retroalimentación, ¿Por qué?

R. Porque hay algunos que son intolerantes a la crítica y a veces no les gusta ser dirigidos y ahí está un poco como la rebeldía del adolescente frente a una figura de autoridad entre comillas, porque yo no me siento una autoridad, me siento una guía dentro de la sala de clases. Entonces hay algunos que quieren entender bajo su lógica lo que hay que hacer y responder lo que quieren y no leen desde la comprensión que es lo que se les está pidiendo. Entonces como que se cierran en ciertas oportunidades a escuchar y ahí por eso para mí es súper importante como la comunicación que voy a tener con ellos y porque se hace esto desde un plano más intelectual para que no haya desmotivación con la asignatura, si no que al

contrario como que ya “mira yo te voy a dar más tiempo, vamos a resolver esto, esto tiene una solución, tú puedes, vamos más lento” pero como para sacarlo de esa dimensión también po.

Respecto a lo que me señalas ¿Qué métodos utilizas para la retroalimentación? Me decías la oralidad, lo escrito, hay otros.

R. Así como que no tengo algo muy estructurado, ni tan claro en este momento, pero, así como te lo dije anteriormente, el nivel de logro, en qué escala estás del nivel de logro que se solicitó, de acuerdo a la pauta de evaluación.

Por ejemplo, en una prueba escrita ¿Vas poniéndole ticket a las respuestas correctas?

R. Claro, es que ahí por ejemplo hay diferentes criterios, ahí está la redacción, la ortografía, la coherencia, el uso de comas, de puntos, porque cualquiera de ellos puede cambiar el mensaje que el estudiante esté transmitiendo, entonces de ahí está el uso de conceptos y también la propuesta que él tiene de cómo lee la realidad.

Y eso tú lo incorporas a través de un instrumento.

R. Sí, en el fondo de criterios de evaluación, de listas de cotejos, como ya, estos son los componentes que debe tener tu redacción o tu escrito, tu respuesta y el cómo tú los vas a conectar, esa respuesta es tuya, viene de ti, pero a mí me interesa que estén estos elementos y obviamente está a través de una pregunta guiada para que el estudiante pueda organizar esa información.

Y también lo haces de forma grupal, o sea también es un método tuyo hacer retroalimentación de forma grupal, y en qué situaciones.

R. La verdad es que cada vez que hay un trabajo y que hay algunos que lo lograron y otros que no, o sea va a depender de eso también, pero yo creo que siempre es importante explicarle al estudiante cuando un trabajo está logrado, de acuerdo a los criterios, entonces por ejemplo me acuerdo que en segundo medio hicimos un trabajo de comparación entre tiempos históricos y hubieron algunos que no siguieron las instrucciones y solo por no seguir las instrucciones hicieron cualquier cosa o hicieron la mitad o incompleto o muy superficial,

entonces para mí por ejemplo la relevancia es como ellos usan la información, como la respaldan, que fuentes utilizan, que citas también agregan, entonces cuando veo que un trabajo carece de esos elementos ahí es cuando inmediatamente hay que poner la diferencia de esto es un nivel básico superficial, este es un nivel medio, este es un nivel logrado, ahí tenemos que todos aspirar.

¿y dejas en evidencia por ejemplo a los estudiantes que logran ese aprendizaje y los estudiantes que no lo logran?

R. No, trato de no usar nombres, pero cuando si lo logran, si los reconozco, porque eso también a ellos les da otro valor dentro de la sala de clases y también a veces se transforman en las personas que pueden ayudar, que son como los líderes de los diferentes grupos, que ayudan o guían el cómo hacerlo para quienes están un poco más descendidos.

La siguiente pregunta, tiene relación con el uso del error. El uso del error lo vamos a utilizar como un concepto que acuña también el ministerio de educación. ¿Cómo tú trabajas el uso del error, como utilizas el error dentro de la retroalimentación de aprendizaje?

R. Ya, por ejemplo para mí el error es cuando un estudiante tenía que utilizar un concepto y el concepto, la definición que utilizó no se condice con el término, eso para mí es un error, entonces de acuerdo a eso decimos que, eso es un error porque acá hay una confusión del uso de la información, eso es lo que te podría mencionar, pero como te lo decía anteriormente, trato de usar, esto es un aspecto a mejorar, porque para ellos la palabra error tiene un peso social muy distinto y muy fuerte también, para ellos errar o fallar es algo que les genera mucho miedo o mucha frustración o mucha tristeza, por lo tanto en eso trato de ser súper cuidadosa.

La pregunta es, ¿Luego de la retroalimentación, tú has evidenciado cambios en los estudiantes? De cualquier aspecto, en el desempeño académico, en el actitudinal, y conductual, cuéntame un poquito.

R. ¿La verdad que sí, sí porque después, sabes en que lo noto? Cuando después ellos se acercan a comentarme que es lo que quieren estudiar y a veces no tienen relación con mi

asignatura pero sí destacan que aprendieron en mi asignatura que les permitió guiar esa decisión o como afianzaron un gusto personal a partir de mi asignatura o de lo que trabajamos en la asignatura, de lo que se conversó, lo que se dialogó, de lo que ellos quisieron destacar, porque generalmente yo lo que trato de que ellos elijan, trato de darle esa independencia o esa autonomía, vamos a trabajar estos elementos, pero ustedes pueden elegir algo que a ustedes les interese, que les guste que les motive, entonces ahí es como que quedan en evidencia conocimientos o talentos que son innatos de ellos y que a veces están vinculados con otras áreas o con otras disciplinas o con otras asignaturas.

Entonces si hay un cambio en ese aspecto.

R. Sí, hay un cambio pero que en el fondo uno lo va visibilizando a lo largo del tiempo, no es inmediato, yo no podría decir que es inmediato a menos que es un trabajo como que ya, estamos trabajando en la elaboración de un ensayo y hubo etapas y en la etapa uno esto fue lo que representaron y en la etapa dos, esta es la versión mejorada que ahí sí se da, pero también está el otro de cuando hablamos algo más actitudinal, yo creo que ahí sí implica como una evolución de tiempo muy distinto que se da cuando los chiquillos y chiquillas están saliendo de cuarto medio.

Ahora si hablamos de esto inmediato, que tú me dice, cuando doy la tarea, en el segundo ensayo me entregan algo que está mejorado. Tú identificas que todos tus estudiantes generaron ese cambio, ese desempeño, como subir ese nivel que tu retroalimentaste.

R. No, generalmente responde a un grupo selecto de estudiantes, sí y eso yo creo que es como el máximo también desafío, porque dada la cantidad de estudiantes se hace más complejo y por eso es que yo opto por esta parte colectiva, para que en el fondo nadie quede sin la información o que los más descendidos también se sientan invitados a hacer algo al respecto, pero ya si no hay una decisión también que es personal, yo tampoco me quedo pegada ahí e insisto, porque también entiendo que quizás hay algunos que nos le interesa y si no hay interés y yo ya tampoco lo logre provocar, difícilmente haya un cambio en el corto

o largo plazo o quizás lo hay y es un fruto que no recojo hasta que el estudiante después se ve en una situación similar a la cual quizás fue preparado en la clase y se da cuenta que no lo valoré y pero tiene una idea al menos de como lo hicieron sus compañeros, entonces eso igual es una guía.

Entonces si tú, puedes identificar cambios, pero solo en un grupo, cuando tú identificas que un grupo no hay cambios, no alguna modificación, no observas nada, qué se hace al respecto.

R. Hablo con el estudiante, ahí es como vamos a hablar el tema, si no hay una modificación se pasa a entrevista del apoderado, para saber en el fondo qué le está pasando al estudiante, porque no puede no haber una modificación, no puede no haber una mejora, sería un estudiante fantasma en el fondo, una presencia y hay algunos que deliberadamente reconocen, no profe a mí esto como que, me da flojera o me va así porque en realidad profe soy flojo o me cuesta tener estos hábitos, entonces ahí como que se le sugiere otro tipo de estrategias.

Anexo N° 2: Consentimientos informados



Consentimiento Informado para el centro educativo

El propósito de este documento, es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Rocío Pavez Céspedes** de la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. El objetivo develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.

Si el establecimiento accede a participar en este estudio, se le pedirá facilitar sus instalaciones para realizar tres entrevistas a docentes de Educación Media. Esto tomará aproximadamente 40 minutos fuera del horario de clases. Lo que conversado durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas y opiniones que surjan dentro de las entrevistas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las opiniones, las grabaciones serán destruidas.

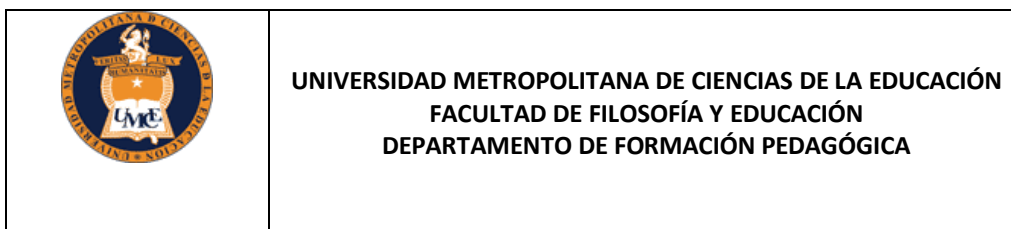
Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____, quien desempeño el cargo de _____ en la institución. Como representante del establecimiento San Viator de Macul, autorizo a la profesora Rocío Pavez Céspedes a realizar entrevistas a docentes (fuera del horario laboral), para participar voluntariamente en la presente investigación. La cual tiene como develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Rocío Pavez Céspedes** al teléfono **977522970**.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Nombre del Representante	Firma del Representante	Fecha (en letras de imprenta)
--------------------------	-------------------------	-------------------------------



Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio Tesis de Posgrado Magister, a cargo de la investigadora **Rocío Pavez Céspedes**, estudiante tesista del programa de Magister en Educación con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo de este estudio objetivo develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán destruidas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio (Tesis de Magister).

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____/_____/_____

Ciudad

Día

Mes

Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Anexo N°3: Cartas de validación de instrumento

CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Srta. Rocío Pavez Céspedes

Me dirijo a usted para hacer llegar mis comentarios sobre el instrumento de recogida empleado para la investigación titulada: **“PERCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA, SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ESTUDIANADO, EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA, EN EL COLEGIO SAN VIATOR DE MACUL”**. La cual tiene como objetivo general, develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.

De acuerdo a lo leído, estos son mis comentarios:

- Sería importante diferenciar la descripción de los procesos de planificación de las prácticas de retroalimentación con la forma real en la que se desarrollan los procesos de retroalimentación, para lograr obtener información sobre ambos.

Lo planteado es una sugerencia para la investigación, por lo que valido el instrumento a aplicar.

Nombre: Catalina Paz Paredes Berríos

Profesión: Educadora de Párvulos

Especialidad: Magister en Educación, mención Evaluación Educacional.

Fecha: 1.12.2021

CARTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Srta. Rocío Pavez Céspedes

Me dirijo a usted para hacer llegar mis comentarios sobre el instrumento de recogida empleado para la investigación titulada: **“PERCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA, SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ESTUDIANTADO, EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA, EN EL COLEGIO SAN VIATOR DE MACUL”**. La cual tiene como objetivo general, develar la percepción que tienen los profesores de Educación Media, sobre la retroalimentación de los aprendizajes del estudiantado, en el contexto de pandemia, en el colegio San Viator Macul.

De acuerdo a lo leído, estos son mis comentarios:

- Al leer el tema en la carta inicial y luego las preguntas el contexto de la pandemia queda fuera de la entrevista. Creo que debería incluirse, y ver cómo esto condiciona el uso de la retroalimentación, sus tiempos, y posibilidades (sincrónica y asincrónica).
- De lo que he leído de retroalimentación, sería importante, por ejemplo, que lugar se le da al estudiante en su reflexión, o cómo se motiva ello, en su proceso de aprendizaje, promoviendo la autorregulación.

Los aspectos señalados son sugerencia para ser incluidos en el instrumento. Sin embargo, valido el instrumento para la investigación propuesta.

Nombre: Arturo Antonio Carlos Herrera Carvajal.

Profesión: Profesor de Historia en Enseñanza Media.

Especialidad: Magister en Educación, mención Evaluación Educacional.

Fecha: 3.12.2021