

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 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**

Maura Amaranti Pesce<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Escuela de Pedagogía.  
maura.amaranti@ucv.cl. maurapesce@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

*“El éxito de la metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas”*  
(Perronoud, 1993)

### 1. CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN

En las prácticas pedagógicas, entendidas como “un proceso que se gesta en el contexto del aula y que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela focalizada en el proceso de enseñar y aprender” (Prieto y Avalos, 1995) la evaluación aplicada por los docentes responde principalmente a la necesidad de medición y de cuantificación, dejando en un segundo plano la intencionalidad de mejorar el aprendizaje, a partir de la evaluación.

Según una investigación internacional (Black y William, 1998) en las escuelas hay una ausencia de la evaluación para aprender y se potencia la evaluación del aprendizaje. La primera con fines de promover y mejorar el aprendizaje, por medio de la evaluación y la segunda que cumple el rol de acreditar un conjunto de aprendizajes, que se presentan como requerimiento de una etapa o proceso final de estudios, buscando sólo medir la forma en que ciertos conocimientos son adquiridos por los estudiantes en una instancia final, entendiéndolo a su vez el aprendizaje como un producto que se puede observar en totalidad y medir en forma exacta. De esta manera, se deja de lado la comprensión del aprendizaje como un proceso interno durante el cual los sujetos van generando construcciones conceptuales referidas a los objetos cognoscentes, mediante el ajuste y modificación de sus propios esquemas interpretativos, hecho que pone en jaque la intención de medir en una sola instancia final un proceso que se construye de forma compleja.

La evaluación entendida de esta forma deja de lado la observación y la interacción que se puede dar durante el proceso en el cual los estudiantes van construyendo el conocimiento. Según Díaz Barriga, estas prácticas escolares “fomentan una individualización del proceso de evaluación, en el cual los estudiantes se preocupan más por obtener una buena calificación, que por conocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje” (Díaz Barriga, 1997:21)

Esta preponderancia de la evaluación entendida como medición por sobre su rol formativo y de mejora, se vincula fuertemente con las concepciones que tienen los docentes. Tal como lo plantea Porlán y Rivero, las concepciones de los profesores “responden a un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas e implícitas”. Estas concepciones, según el autor, van configurando el conocimiento escolar y su facilitación, sean ideas de nivel más epistemológico

filosófico estricto, psicológico, didáctico curricular, metodológico, experiencial, etcétera y estas concepciones se manifiestan, en distintos casos explícita o implícitamente” (Porlán y Rivero, 1998:157)

Estos autores sostienen que el conocimiento profesional dominante (en oposición al conocimiento deseable) es el resultado de la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes, que son de naturaleza diferente, que se generan en distintos contextos, que se manifiestan relativamente aislados unos de otros en la memoria de los docentes y que se manifiestan en distintas situaciones profesionales o pre-profesionales.

Desde esta perspectiva, conciben las concepciones abarcando distintos tipos de saberes. Para efectos de esta investigación, se considerarán específicamente tres tipos de saberes:

- a) *Los saberes académicos*: referidos al conjunto de saberes adquiridos durante la formación profesional inicial. Suelen estar organizados atendiendo a la lógica disciplinar y son más explícitos.
- b) *Los saberes basados en la experiencia*: referidos al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan en su experiencia sobre metodología, evaluación, etc, y se socializan en el ámbito escolar. No tienen un alto grado de organización interna porque son más inconsistentes, contradictorios y cargados de aspectos morales e ideológicos.
- c) *Las rutinas de acción y guiones de acción*: referidos al conjunto de esquemas tácitos que se originan en el ámbito de lo concreto. Contienen pautas de actuación concretas que ayudan a resolver una parte importante de la actividad cotidiana.
- d) *Las teorías implícitas*: son teorías que intentan explicar el por qué de las creencias y prácticas de los profesores, estableciendo categorías de análisis externas, siendo que en la mayoría de los casos los docentes no son conscientes de las relaciones entre sus formas de actuar y pensar con ciertas teorías y conceptualizaciones externas.

Según lo anteriormente expuesto, se puede decir que las concepciones que poseen los docentes acerca de distintos aspectos de la educación influyen fuertemente sus prácticas, ya que es a partir de nuestras concepciones acerca de las cosas y fenómenos, que generamos acciones en el medio en que nos desenvolvemos, por lo tanto las concepciones que tengan los docentes sobre la evaluación, van a determinar sus juicios, tomas de decisiones y formas de aplicar este proceso en el aula.

Investigaciones de las concepciones de los docentes sobre evaluación (Nuñez, 2002; Zepeda, 2003; Contreras, 2004) han evidenciado que: los docentes perciben la evaluación vinculada a una técnica instrumental orientada hacia el establecimiento de una calificación. A pesar de que los docentes reconocen en la Reforma Educativa una tendencia a una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, sus concepciones se inclinan por una evaluación tradicional, centrada en la figura del profesor como protagonista de la evaluación, teniendo como finalidad calificar y decidir si un estudiante aprueba o desaprueba en un área de aprendizaje. La evaluación no está siendo considerada como un proceso de toma de decisiones de orden pedagógico que permite organizar esta instancia con vistas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sino como una técnica para detectar logros o fracasos.

El predominio de la función calificadora, en las prácticas docentes por sobre la función

pedagógica ha ido generando que la enseñanza de los docentes se vaya modificando y determinando, a partir de la evaluación, es decir se enseña para la “prueba”, se valoran los conocimientos abordados en dicha situación y los estudiantes, estudian para el momento en que se aplicará la evaluación con calificación.

Litwin (1998), al respecto, señala:

“En las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora invierte el interés de conocer, por el interés de aprobar en tanto que se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza para la próxima situación de evaluación”. (p.17)

En conclusión, la evaluación entendida sólo en su dimensión calificadora va estructurando las prácticas de enseñanza hasta llegar a modificarlas y determinarlas.

## **1.1 RACIONALIDADES QUE SUBYACEN E INFORMAN LAS CONCEPCIONES**

### **DOCENTES.**

Es posible identificar en las concepciones docentes, racionalidades que las informan y que influyen directamente en las intencionalidades y finalidades de las prácticas docentes.

Principalmente se reconocen dos grandes racionalidades, tanto en la enseñanza como en la evaluación, la racionalidad formativa y la instrumental. “Desde la racionalidad instrumental, la enseñanza constituye un camino para solucionar los problemas educativos mediante la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir los efectos y resultados deseados. Los estudiantes son considerados meros receptores pasivos de información que deben reproducir lo más fielmente posible, constituyéndose, por lo tanto, en simples objetos de acciones técnicas planificadas (Prieto, 2005 en Prieto y Contreras, 2008: 6). Con respecto más específicamente a la evaluación, dentro de esta racionalidad instrumental, la evaluación es entendida como una actividad para medir el aprendizaje y traducirlo a una nota, su sentido es principalmente calificar y certificar los aprendizajes que se espera que los estudiantes posean y reproduzcan.

El rol del estudiante es pasivo, en cuanto a que no participa de la evaluación, no conoce los criterios con los cuales será evaluado ni tampoco la forma o procedimiento de evaluación que se le aplicará, no se desarrollan actividades como auto y co evaluaciones, ya que el docente es el único agente válido para poder evaluar el aprendizaje. No se utilizan instancias de diálogo sobre el análisis de las evaluaciones,

porque se entiende la retroalimentación como una simple corrección del instrumento de evaluación, en la cual se le entregan al estudiante las respuestas correctas y se marcan los errores con el fin de certificar el aprendizaje.

Desde una racionalidad formativa, “se enfatiza la función formativa de la evaluación y se le significa como una práctica tendiente, tanto a conocer el nivel de comprensión de los estudiantes acerca de los conocimientos y nivel de desarrollo de habilidades y destrezas propias de un determinado contenido enseñado, como a reflexionar y explicitar los fundamentos de las prácticas implementadas por los profesores” (Contreras y Prieto, 2008:6)

En esta racionalidad, los estudiantes participan activamente de los procesos de evaluación, no solo conocen los criterios de evaluación, sino que participan de su construcción y emiten juicios acerca de su pertinencia. Se desarrollan actividades de auto y coevaluación, a partir de criterios previamente establecidos y acordados entre profesores y estudiantes, con el fin de desarrollar la capacidad de evaluación de los estudiantes.

La retroalimentación se entiende como una actividad dialógica en la que los profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones en comparación con los criterios propuestos y se toman acuerdos de acciones que se pueden desarrollar para mejorar en pos de las metas de aprendizaje.

En este escenario cabe preguntarse ¿cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre el proceso de retroalimentación?, ¿qué formas de retroalimentación se desarrollan en el aula, a partir de las procedimientos de evaluación propuestos? ¿Cómo se relacionan las concepciones con las prácticas de retroalimentación que los docentes desarrollan en la sala de clase?

## **2. Marco Referencial: La Retroalimentación centrada en el aprendizaje**

La retroalimentación es central para promover el aprendizaje e involucra a los docentes y estudiantes en un análisis y diálogo sobre el aprendizaje y las metas que deben alcanzar, a partir de lo cual toman decisiones para mejorar dicho proceso. El profesor orienta y proporciona a sus estudiantes estrategias necesarias para mejorar su propio aprendizaje.

La retroalimentación es reconocida por los nuevos enfoques de evaluación como una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender. La forma en que se van comunicando los resultados de una evaluación y las posibles acciones que se proponen al estudiante para mejorar constituyen el instante más adecuado para aprender mediante la evaluación. A pesar de que se reconoce que las investigaciones sobre retroalimentación son escasas, los nuevos enfoques sobre evaluación rescatan la importancia de volver la atención sobre este proceso. Según Bernard (2000), resulta elocuente observar la forma en que los docentes hacen llegar a sus estudiantes el balance de la evaluación. Para este autor “tal comunicación, en efecto, suele terminar en una calificación tan poco esclarecedora

como un dígito o en términos como “insuficiente”, “suficiente...sobresaliente”; en definitiva, en una expresión simbólica de la que el estudiante apenas puede extraer información relevante de su conducta como aprendiz” (Bernard, 2000:21)

Estas formas de comunicar resultados, a partir sólo de una nota dejan al descubierto que en los modelos tradicionales de evaluación gran cantidad de información útil sobre el aprendizaje de los estudiantes quedaba oculta detrás de una calificación.

Sobre la forma de conceptualizar retroalimentación, a partir de nuevos enfoques, distintos autores se han referido a este proceso abordándolo con distintas perspectivas, que al parecer más que establecer notorios puntos de divergencia hacen referencia a la amplitud o restricción con que se considera el concepto.

En una investigación realizada por El Australian Association for Research in Education (AARE) (2003) sobre la calidad de la retroalimentación que los profesores entregan a sus estudiantes, distintos autores tratan de delimitar el concepto de retroalimentación.

Para algunos autores como Ramprasad, Sadler y Tunstall & Gipps, citados en AARE, (2003) la retroalimentación es definida como la información que el docente le entrega al estudiante sobre el nivel actual y el nivel de referencia ideal al que debe llegar, la retroalimentación debe alterar la brecha entre ambos niveles. Ramprasad 1983, señala que

“la retroalimentación es información acerca de la brecha entre el nivel actual y el nivel de referencia de un sistema de parámetros que es usado para alterar de alguna manera esta brecha” (Ramprasad 1983:4). Para estos autores la información entregada por el docente al estudiante es retroalimentación sólo si contribuye a cerrar la brecha. Si la información solo se entrega, pero no implica una acción concreta de mejora, por parte del estudiante, no se puede considerar como una retroalimentación efectiva. Esta definición de retroalimentación pone el énfasis en la necesidad de que existan ciertos datos como: los datos sobre el nivel de referencia o parámetro, datos sobre el nivel actual del parámetro y un mecanismo para comparar los dos, que permita generar información sobre el brecha entre los dos niveles. No puede haber una retroalimentación de calidad si alguno de los tres está ausente.

Siguiendo esta misma línea, para Stobart (2005), “la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado.

Determinar dónde está, dónde quiere llegar y qué es lo que le ayuda a aprender. (Stobart, 2005:23)

En síntesis, se considera central, bajo esta concepción, para una retroalimentación efectiva que el aprendiz: posea una meta de aprendizaje a seguir, se compare el nivel actual del desempeño con dicha meta y se comprometa en una acción que conduzca a algún cierre de la brecha.

A diferencia de estas perspectivas que delimitan el concepto de retroalimentación encontramos a Askew y Lodge (2000) citado por AARE (2003:4)

quienes aceptan una definición más amplia de retroalimentación, considerando que “es todo diálogo para apoyar el aprendizaje en situaciones formales e informales” Por lo cual, también se considerarían como retroalimentación las instrucciones y los diálogos dentro del proceso de enseñanza. Sobre el hecho de considerar en forma más amplia la retroalimentación, Clarke, argumenta que esta profusión de definiciones en muchos casos tendería a confundir más a los docentes (Clarke, 2003), ya que les dificultaría poder identificar y diferenciar en el proceso de enseñanza y aprendizaje la instrucción de la retroalimentación.

Según Clarke, la concepción de retroalimentación promovida por Sadler (1989) y Hattie (2002b) citados por AARE (2003:14) sería más esclarecedora y práctica, ya que por un lado delimita el campo de la retroalimentación y por otro, describe las características de una buena retroalimentación.

A partir de esta concepción sobre retroalimentación podemos reconocer ciertas orientaciones centrales para lograr que este proceso sea efectivo:

- a) Es importante que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación mediante los cuales será juzgado su desempeño. Según Stobart, mucha de la retroalimentación que se les da a los estudiantes no causa un efecto comprobable que muestre mejorías claras en su desempeño y esto puede deberse en muchos casos al hecho de que los estudiantes no saben a dónde deben guiar sus esfuerzos (Stobart, 2005)

Por esta razón es necesario trabajar con criterios de evaluación públicos, compartidos y comprendidos por los estudiantes, de esta forma la retroalimentación que se entrega será en base a esos criterios de calidad.

- b) Los estudiantes necesitan tener claro qué se espera de ellos, qué es lo que tienen que aprender y por qué. También Clarke enfatiza esta idea planteando que “uno de los aspectos significativos de la retroalimentación efectiva en muchos estudios es la importancia de informar a los niños sobre los objetivos del aprendizaje de la tarea. La investigación sugiere que los estudiantes están más motivados y más orientados por la tarea si es conocen la intención de ésta, pero también son capaces de tomar mejores decisiones acerca de cómo avanzar respecto de la tarea” (Clarke, 2001)

Por otro lado, si se trabaja con los estudiantes para que éstos se familiaricen con los criterios, pueden empezar a usar los criterios para autoevaluarse, coevaluarse y comenzar a retroalimentarse en grupo, ya que desarrollan la capacidad para juzgar una tarea, entonces ya no es sólo el profesor el que maneja una serie de criterios en forma implícita, si no que los estudiantes pueden analizar los criterios que debe cumplir una tarea para alcanzar el nivel deseado. Los estudiantes pueden construir criterios de evaluación compartiendo con el docente el proceso de evaluación, convirtiéndose en sujetos más críticos acerca de su aprendizaje y más autónomos.

The Assessment Reform Group (1999) a partir de la investigación que ha ido desarrollando sobre prácticas de evaluación, ha demostrado que un significativo progreso es realizado por los estudiantes que han sido preparados para ser autoevaluativos. Asimismo Clarke, sugiere, que cuando la autoevaluación es ligada a los objetivos del aprendizaje, los progresos y autoestima de los estudiantes son mejorados (Clarke, 2001).

La información que se entrega al estudiante, ya sea de forma oral o escrita siempre debe dirigirse hacia la tarea y no a su persona, por lo mismo planteaba Clarke que cuando los comentarios se dirigen hacia los objetivos de aprendizaje los estudiantes tienen más progresos y no se ve dañada su autoestima.

Según Stobart, la retroalimentación efectiva se basa en la tarea del estudiante, “En algunas investigaciones sobre retroalimentación de los profesores a los estudiantes muestran que el 90% de los comentarios que se hacen son a nivel de ego, se le dice al estudiante cuán bueno o malo ha sido”. (Stobar, 2005:24) El hacer comentarios orientados a características personales, además de dañar el autoestima, puede ser un problema para el aprendizaje, ya que muchos estudiantes dejan de tomar desafíos por el miedo a ser reprobados, incluso los buenos estudiantes también prefieren mantenerse en una ubicación segura por miedo a perder su imagen.

La idea, para Stobart, es centrarse solamente en las tareas que se están trabajando en particular, eso significa que “el docente puede realizar ciertas críticas al trabajo y desafiar al estudiante a mejorarlo, y así avanzar al próximo nivel, de modo que el estudiante no tiene que empezar a defenderse ni a resguardarse, en términos personales”. (Stobar, 2005:25) Además, los comentarios se hacen en torno al proceso de aprendizaje, si bien podemos pensar que las felicitaciones y alabanzas son positivas para el autoestima, también pueden no ser tan constructivas como se cree, en muchos casos desvían la atención del estudiante del foco central que es el aprendizaje y pueden generar frustración.

La retroalimentación debe requerir una acción del estudiante, con miras al criterio o a los criterios de evaluación, ya conocidos por él, que lo involucre en su aprendizaje y lo comprometa a avanzar. Puede existir mucha retroalimentación que entregue una información al estudiante sobre el estado de su trabajo, pero no lo oriente con acciones que lo ayuden a mejorar, la retroalimentación debe ser más constructiva. Siguiendo el razonamiento de Stobart, no basta sólo con comentar un trabajo hay que darle un tiempo al estudiante para actuar sobre el comentario “lo que frecuentemente hacemos en la retroalimentación es que hacemos comentarios que ayudan mucho en el trabajo, pero después vamos directo al siguiente trabajo, nada se logrará con estos comentarios. Si nosotros dedicamos más tiempo a escribir nuestros comentarios de lo que pasa el estudiante actuando sobre nuestro comentario, no habrá valido la pena” (Stobar,2005:25) Por lo tanto como se dijo anteriormente es necesario darle un tiempo al estudiante para realizar una acción sobre el comentario, ya que la finalidad es mejorar el aprendizaje.

De esta forma, vemos que la retroalimentación, tiene ciertas orientaciones centrales planteadas por distintos autores a la luz de investigaciones sobre este proceso. En nuestro sistema educacional podemos encontrar algunas orientaciones sobre retroalimentación en algunas publicaciones realizadas por el Ministerio de Educación, para el desarrollo profesional docente.

Podemos encontrar en el Módulo 5 de “Retroalimentación” del Programa de “Evaluación para el aprendizaje” (2005) del Mineduc, las siguientes orientaciones:

- a) Los comentarios apuntan al trabajo de los estudiantes y lo estimulan para mejorarlo.
- b) La retroalimentación más eficaz es oportuna, se da en forma inmediata después de una evaluación.
- c) Los comentarios incluyen una retroalimentación personal (cara a cara) del

- docente a los estudiantes.
- d) Los comentarios implican una desafío para los estudiantes, pero basados en acciones concretas y alcanzables.
  - e) Los comentarios entregados a los estudiantes tienen que ser claros, breves y fáciles de comprender.
  - f) La retroalimentación tiende a ser más descriptiva, localizándose en una tarea específica y en acciones concretas, más que en comentarios sólo evaluativos.
  - g) Los comentarios motivan al estudiante a comprometerse con su aprendizaje y a realizar acciones concretas.
  - h) Los comentarios tienen que ser constructivos, ya que la evaluación debe ser sensible y cuidadosa.
  - i) Los comentarios deberían enfocarse hacia metas de aprendizaje, conocidas, compartidas y planificadas.
  - j) Los comentarios se refieren a situaciones concretas y evitan las generalizaciones, que pueden confundir al estudiante.

Retomando la revisión de las diferentes conceptualizaciones de retroalimentación y los principios orientadores que guían este proceso, para los fines de esta investigación se entenderá la retroalimentación como *un proceso de diálogo mediante el cual el profesor le proporciona información al estudiante sobre el estado actual de su aprendizaje, a partir de evidencias recogidas en situaciones específicas, el profesor identifica e indica qué ha sido bien hecho en la tarea, qué se debe mejorar y entrega estrategias concretas a sus estudiantes de cómo mejorar. Dentro de este proceso el profesor también motiva al estudiante a identificar sus errores y reconocer sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de autocorregirse. Este proceso de retroalimentación involucra criterios de calidad compartidos por el profesor y el estudiante, que le ayudan de forma más efectiva a visualizar y comprender sus metas de aprendizaje, así mismo lo guían para poder llevar a cabo un proceso de autoevaluación, que lo hace más conciente de su propio aprendizaje.*

## **2.1 Retroalimentación oral y escrita**

Una práctica esencial en la evaluación para promover el aprendizaje es la forma en que se comunican los avances y resultados del aprendizaje a los estudiantes y la forma en que se le muestran los pasos que puede seguir para mejorar. Esta retroalimentación puede ser otorgada por el docente de forma oral o escrita. Ambas pueden presentarse en conjunto, ya que a pesar de que el docente pueda hacer comentarios escritos a los estudiantes es imprescindible la retroalimentación personal, la relación cara a cara, el diálogo entre el profesor y el estudiante, dentro del cual este último va asumiendo en forma progresiva la autonomía en su aprendizaje al comprometerse a realizar acciones para mejorar.

Según Clarke, “el propósito de marcar los trabajos de los estudiantes parece ser claro: provee una retroalimentación personal valiosa a los estudiantes sobre su desempeño y mejoramiento. La retroalimentación escrita es siempre un pobre sustituto para la retroalimentación cara a cara” (Clarke, 2000:44)

La retroalimentación oral, es entendida como “el intercambio de información inmediata mediante el diálogo entre el profesor y el estudiante sobre las evidencias de

aprendizaje, realizando apreciaciones críticas y proveyendo estrategias para ser mejorado, los estudiantes se vuelven actores activos de su proceso de aprendizaje porque son más participativos y se dan cuenta que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para apuntar a una respuesta correcta sino que depende de su voluntad de indagar, expresar y discutir su propia comprensión de los temas o conceptos” (Mineduc,2005:20)

Una investigación citada por el Ministerio de Educación en el texto “Evaluación para el Aprendizaje” (2005), sobre retroalimentación oral, trataba sobre los tiempos de espera que usan los profesores cuando formulan preguntas a sus estudiantes. La investigación fue realizada por Rowe, en 1974 en Estados Unidos. El estudio se centró en clases de Ciencias Naturales en enseñanza básica y observó el “tiempo de espera” de los estudiantes para dar respuesta a las preguntas de los docentes. Según este estudio el promedio de tiempo de espera de los profesores a las respuestas de los estudiantes, era de 0.9 segundos. Los profesores reconocieron que esperar la respuesta por menos de un segundo no daba la oportunidad a la mayoría de los estudiantes ni el tiempo necesario para pensar y formular una respuesta. En las conclusiones de este estudio se identificaron los efectos en los estudiantes al alargar “el tiempo de espera”, estos fueron: las respuestas fueron más largas, bajaron las veces en que nadie contestaba, las respuestas eran más seguras, los estudiantes desafiaban o mejoraban las respuestas de otros estudiantes, se ofrecían explicaciones alternativas, los estudiantes fueron estimulados a contestar de forma más reflexiva. (Mineduc, 2005:132)

Un punto importante en la generación de preguntas y el tiempo de espera es la posibilidad que tiene el profesor de indagar en los falsos conceptos que puedan tener los estudiantes. Es importante indagar en lo que dicen los estudiantes, analizar sus respuestas y no dejar pasar la oportunidad de retroalimentar. Según Stobart, las preguntas pueden tener una finalidad formativa, que ayuden a descubrir dónde están los estudiantes, qué es lo que saben y si tienen una concepción errada, indagar acerca de por qué el estudiante cree que esa es la respuesta correcta, para comenzar a trabajar desde el estado actual de los estudiantes. (Stobart, 2005:19)

Para sintetizar, las sugerencias principales que emergen de las innovaciones de los profesores que participaron en el estudio de Rowe, fueron las siguientes:

- a) Las preguntas deben estar formuladas en forma cuidadosa y reflexiva, indagando las áreas más críticas de un aprendizaje, es decir las preguntas tienen que explorar temas críticos para el desarrollo de la comprensión de los estudiantes.
- b) El tiempo de espera tiene que alargarse hasta varios segundos para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para pensar, la expectativa es que todos pueden contestar y contribuir a la discusión.
- c) Las actividades que sigan a procesos de preguntas y respuestas tienen que ser ricas, en el sentido de proveer oportunidades para que la comprensión de los estudiantes se desarrolle y se enriquezca.

La retroalimentación escrita, por otra parte debe funcionar ligada a la retroalimentación oral, debe proveer indicaciones claras y concretas a los estudiantes sobre cómo mejorar su desempeño, e involucrarlos en las acciones de mejora. La retroalimentación escrita es importante, porque permite concretizar y planificar formalmente las acciones a seguir.

Una investigación relevante que se refiere a la retroalimentación escrita, fue

realizada por Ruth Butler en 1998 en Gran Bretaña. Este estudio fue de tipo experimental controlado y se centró en el tipo de retroalimentación que recibían los estudiantes en sus trabajos escritos y distinguió tres formas de retroalimentación: notas, comentarios y una combinación notas y comentarios.

Este estudio demostró que los estudiantes que sólo recibieron comentarios tenían mayores logros de aprendizaje, los otros dos métodos no tenían efectos en el aprendizaje.

Los docentes de este estudio se sintieron en algunos casos impactados, ya que no podían entender cómo la entrega de sólo comentarios escritos podía ser posible en un colegio.

Otros docentes se sintieron desafiados y querían entender cómo, sólo a través de comentarios (sin calificación) se podría mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores que sí aceptaban la posibilidad de probar con sus estudiantes retroalimentación con puros comentarios dieron las siguientes razones, basadas en su experiencia en aula:

- a) Los estudiantes rara vez leen los comentarios, prefieren comparar sus notas con sus pares como primera reacción.
- b) Los profesores rara vez les dan a los estudiantes tiempo en la sala de clases para leer los comentarios escritos en sus trabajos y probablemente muy pocos estudiantes los miran en sus casas.
- c) Frecuentemente los comentarios escritos son breves y poco específicos.

Otro punto interesante es que en este estudio se entrevistó también a estudiantes para investigar su reacción frente a la forma en que sus cuadernos eran corregidos y el valor que daban a la retroalimentación a través de los comentarios que recibían. Las ideas que tomaron de los mismos estudiantes fueron: no utilizar lápiz rojo porque sentían que arruinaba su trabajo, escribir en forma legible para poder leer sus comentarios y escribir afirmaciones que podrían comprender.

Esta información fue discutida con los docentes que participaron del proyecto y empezaron a realizar comentarios de calidad que podrían desafiar a sus estudiantes a mejorar, indicándoles sus logros y los pasos que podían seguir, influyendo constructivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro estudio realizado por Veslin & Veslin (1992) en París, analizó los comentarios hechos en los trabajos escritos por parte de los profesores. Los resultados de los comentarios fueron los siguientes:

- a) Habían comentarios difíciles de comprender, el lenguaje utilizado por los profesores para corregir los trabajos era poco claro, como ejemplo se utilizaban muchas abreviaturas para especificar logros y desaciertos.
- b) Siguiendo con el lenguaje, habían muchos términos generales que los docentes

utilizaban para especificar si una respuesta estaba correcta o no, como “muy vago” “inexacto”, etcétera, que no entregaban ninguna información a los estudiantes.

Los comentarios eran vagos y se referían al comportamiento escolar general del estudiante y no le ayudaban a comprender sus desaciertos, como por ejemplo: “Tu trabajo podría ser mejor si quisieras”.

- c) Los comentarios, en otros casos, eran muy abundantes, se corregían demasiados aspectos formales, como ortografía, redacción y otros. Por esto los estudiantes se dedicaban a corregir este tipo de errores más simples de arreglar en vez de poner atención en comentarios que apuntaban a ejes críticos del aprendizaje.
- d) Se observaron comentarios agresivos, referidos a errores “inaceptables” para el docente, como por ejemplo: “faltas de verbos imperdonables”.

En este caso observamos la cantidad de comentarios destructivos que no apuntan hacia el aprendizaje y que lo perjudican.

En síntesis los comentarios deberían ser en un lenguaje claro, entendible para los estudiantes, ya que son hechos para ellos, evitar abreviaturas y variedades de términos que cofunden al estudiante, si se va utilizar una estrategia como marcas u otros debe ser simple y acordado con el estudiante previamente, los comentarios tiene que ser específicos, descriptivos de logros y de los que falta por aprender, los comentarios deben focalizarse en aspectos centrales del aprendizaje he ir corrigiendo progresivamente aspectos formales, por último y como se ha planteado anteriormente deben referirse al trabajo no a la persona y ser constructivos.

Una investigación reciente realizada por The Australian Association for Research in Education (AARE) referida a la calidad de la retroalimentación oral y escrita que entregan los profesores a los estudiantes de educación primaria, arrojó los siguientes puntos centrales sobre las prácticas de retroalimentación de los docentes:

- a) Se observó poca o escasa variedad en cuanto a los tipos de retroalimentación. La mayoría de los docentes (84%) con los que se trabajó utilizaban una retroalimentación evaluativa referida a aprobar o desaprobar, pocos estudiantes recibieron una retroalimentación más descriptiva.
- b) Se evidencia que los profesores tienden a usar con frecuencia la alabanza como una forma de retroalimentación, esta tendencia suele constituir la llamada “cultura de la alabanza”, que fue evidente en la investigación, tanto en la retroalimentación escrita como en la oral.
- c) Es importante para la retroalimentación la comprensión de trabajo de “calidad”. En este caso los profesores presentaron dificultades particulares en demostrar en qué consistía un trabajo de “calidad”.
- d) Al involucrarse los profesores en la investigación, fueron mejorando la calidad de su retroalimentación, se mostraron preocupados e interesados en poder realizar una retroalimentación de tipo más descriptiva.

Otra investigación realizada en nuestro país de la región de Valparaíso sobre la retroalimentación realizada por docentes de Matemáticas y Lenguaje en séptimo básico evidenció los siguientes resultados:

- a) En la retroalimentación oral se observó un predominio de retroalimentación de tipo evaluativo, tendiente a aprobar o desaprobar a los estudiantes. Se observó un caso de retroalimentación descriptiva que implica un diálogo con los estudiantes

para construir logros y se dio en los casos en que los estudiantes se acercaban a los docentes para aclarar dudas.

- b) En retroalimentación escrita, se observó el mismo predominio de retroalimentación evaluativa, aprobando y desaprobando a través de marcas, ticket o comentarios de felicitaciones. Se evidenció solo un caso del tipo descriptiva que especifica lo que el estudiante puede mejorar.
- c) En cuanto a las percepciones de los estudiantes entrevistados en esta investigación, se concluyó que los estudiantes no perciben la retroalimentación como un recurso útil para el aprendizaje, sólo se centran en las notas para corregir sus pruebas.

Estas dos investigaciones ponen en evidencia que la retroalimentación todavía no ha sido valorada en las prácticas de evaluación como una oportunidad de aprender, pero que los docentes que han tratado de mejorar la calidad de la retroalimentación se han dado cuenta de lo eficaz que es esta práctica para avanzar en logros de aprendizaje.

Un caso que describe lo anteriormente planteado es el proyecto Gillingham realizado por la Universidad de Londres, dirigido por Shirley Clarke en el cual se trabajó en una formación para docentes sobre estrategias de retroalimentación, se realizó un estudio de campo en el cual se intervinieron las escuelas y se trabajó directamente con los maestros en desarrollar la retroalimentación de forma efectiva en el aula.

En los informes (200-2001) en los cuales se relatan los principales resultados de esta formación se destacan los siguientes puntos:

- a) La mayoría de los docentes informaron que habían encontrado fácil entregar su realimentación oral unida a los criterios y a objetivos de aprendizaje y especialmente cuando ellos habían construido los criterios de evaluación.
- b) La creación de criterios hicieron las estrategias de retroalimentación mucho más manejables, porque ayudaban al profesor y al niño a buscar los puntos o focos claves para lograr la meta propuesta.
- c) La mayoría de los profesores reconocían la gran dificultad que tenían para desviar su atención de hacer una retroalimentación sobre aspectos formales, como la puntuación, la presentación del trabajo, ortografía, etcétera, para poder guiar sus comentarios sólo a los aspectos centrales del aprendizaje.

Los Pasos más útiles para la estrategia de retroalimentación escrita fueron:

- a) Demostrar al menos tres aspectos destacables en un trabajo en cuanto al alcance de los criterios propuestos.
- b) En el trabajo del estudiante se debe localizar espacialmente el error y escribir en aquel lugar una acción de mejora puntual.
- c) Darle un tiempo al estudiante para hacer la mejora propuesta por el docente.
- d) Mostrar la calidad esperada en los criterios planteados. Especificar con los estudiantes los niveles de calidad para las metas de aprendizaje.
- e) Listar las características de un buen trabajo, mostrar ejemplos típicos de trabajos que cumplan con los criterios de calidad.
- f) Los criterios tenían que ser visibles para los estudiantes, algunos profesores y profesoras los ponían en las salas de clases. Los criterios tenían que ser entregado en forma escrita a los estudiantes, muchos manejaban tarjetas en donde escribían sus criterios y luego las iban revisando durante su trabajo.

- g) Los estudiantes que participaron del proyecto lograron comprender por medio de la experiencia que la retroalimentación les ayudaba a aprender, sabían sus metas y cómo funcionaba el sistema de comentarios orales y escritos que les hacían los docentes.

En el caso de esta formación vemos cómo un trabajo sistemático e intencionado para realizar una retroalimentación constante mejora todo el proceso de aprendizaje.

### **3.- Marco Metodológico**

El diseño escogido para esta investigación es de tipo cualitativo, ya que se considera que esta metodología es la más pertinente para el alcance de los objetivos propuestos. Este tipo de metodología permite comprender en profundidad los fenómenos sociales tal y como se presentan en la realidad observada, permitiendo, a su vez, la generación de un nuevo conocimiento de la realidad. Este diseño propende rescatar la relevancia de la comprensión y la interpretación de lo real, a partir de la premisa de que las acciones particulares, son a la vez sociales, y por ende es necesario analizar el contexto social en el cual se desarrollan las acciones. “Lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que se define su mundo” (Taylor y Bogdan, 1992:23). Es necesario estudiar la realidad social tal y como se presenta, sin mecanismos de control de la misma “el investigador se aproxima a la realidad social sin pre-concepciones o pre-juicios. Se debe observar naturalmente aquello que se presenta tratando de controlar el juicio previo al hecho. Por otra parte, lo real existe, pero es una construcción que hace el sujeto desde y a partir de sus propios marcos de referencia” (Prieto, 2001:27) Es desde esta premisa que se hace necesario conocer y analizar los hechos sociales en el contexto en que surgen y desde los actores que están en una relación social específica.

Es por esto que en el contexto de la educación, y desde este diseño es importante trabajar con la comprensión particular de cada docente, desde su propio esquema conceptual referencial, porque se concibe que la estructuración de este esquema es de naturaleza social, y esto implica analizar las interpretaciones individuales como procesos estructurados en un contexto social específico. Para efectos de esta investigación se plantean como objetivos conocer y analizar las concepciones y prácticas docentes, para ello es necesario conocer los esquemas referenciales y los contextos sociales dentro de los cuales se configuran dichas concepciones y prácticas pedagógicas, es así como se considera que la metodología cualitativa es la más pertinente para la alcanzar los objetivos de esta investigación.

#### **3.1 DISEÑO METODOLÓGICO: ESTUDIO DE CASO**

Dentro del modelo cualitativo el diseño utilizado para esta investigación se enmarca en el estudio de caso. Este método permite la descripción y análisis de una situación social determinada. Es un método que se centra en “un estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren de múltiples fuentes de información” (Pérez, 2004: 222)

El estudio de caso implica la consideración del contexto que define la situación a estudiar, esto implica analizar las interacciones que se dan en una situación determinada. Para que este análisis sea más profundo se necesitan considerar distintas perspectivas de análisis al recoger la información. Durante este proceso de análisis de las interacciones en el contexto se van interrogando las mismas etapas y procesos de la investigación. En este tipo de investigación, según Redón 2009, “la investigación se construye en un ir y venir de notas, observaciones, registros, análisis que van configurando el proceso de investigación, por ende se debe estar atento a las situaciones imprevistas que van sucediendo en el transcurso de la investigación, ya que pueden modificar el diseño propuesto” (Redón, 2009:62) “A mitad del estudio, el investigador, de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el caso en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño” (Stake, 1999:21 citado en Redón, 2009)

Respecto a las formas de clasificar los estudios de caso, se puede decir que éstas responden a distintos criterios, entre ellos los más aceptados son los propuestos por Robert Stake (1998). Según la naturaleza del informe final del caso, puede ser descriptivo, interpretativo o evaluativo. Es descriptivo si no se cuenta con información previa y aporta información básica sobre la situación estudiada. Es interpretativo, cuando las descripciones son ricas, aportan datos descriptivos para desarrollar categorías conceptuales, para ilustrar o defender presupuestos teóricos difundidos antes de recoger los datos. Por último, el caso será evaluativo si implica una descripción, explicación y juicio, si se desea explicar vínculos causales y describir el contexto real donde se realiza la investigación.

Según la cantidad de casos, se pueden clasificar en casos múltiples o caso único. Si el diseño se centra en varios casos el diseño es de casos múltiples, si se centra en un caso único es un diseño del segundo tipo.

A partir de la clasificación considerada, en esta investigación se trabajará con un diseño multicaso y con respecto a la naturaleza del análisis e informe final se optará por un estudio evaluativo, ya que implica descripción, explicación y juicio de la situación investigada.

### **3.1.1 FUNDAMENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN**

Para alcanzar los objetivos de esta investigación es fundamental recoger la información de diferentes fuentes, para cada caso seleccionado se utilizaron los siguientes instrumentos para recoger la información: observaciones- de la entrega de procedimientos de evaluación-, análisis de documentos - los procedimientos de evaluación corregidos- y entrevistas a los profesores.

## **4.-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

La etapa de la investigación que se presenta a continuación, dentro del diseño cualitativo es compleja en su desarrollo, ya que implica realizar un análisis reflexivo y crítico de la información recogida, mediante los instrumentos utilizados como, entrevistas, observaciones, y análisis de documentos.

Según Contreras, el primer paso para desarrollar en análisis de la información

se relaciona con el ordenamiento meticuloso de la información. Esto implica organizarla mediante archivos, números, etiquetas, separaciones por contenidos, etc. como también revisarla en torno a la pregunta de investigación (Contreras, 2004:75) Para el caso de esta investigación primero se ordenó y clasificó la información recogida por los tres instrumentos para cada caso, de esta forma se generó un archivo para cada uno de los casos que contuviera entrevistas transcritas, pautas de observación y pautas de análisis de documentos, que en este caso eran las pruebas aplicadas por los docentes, labor que fue necesaria, ya que se estaba trabajando en algunos casos con treinta o más pruebas que debieron ser analizadas con las pautas.

Para poder explicar con mayor claridad el proceso de análisis e interpretación de la información recogida se presentará una síntesis del proceso con dos fases de análisis:

Primera Fase: Se analizó la información recogida por los distintos instrumentos, entrevista, pauta de análisis de documentos y observaciones para cada caso en estudio, Posteriormente se realizó una conclusión de la información recogida, a partir de los tres instrumentos por cada caso en estudio.

Segunda Fase: Se analizó la información recogida por los tres instrumentos de manera cruzada por cada caso, realizando, de esta forma una conclusión general.

## **4.1 PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES**

### **4.1.1 Conclusiones cruzadas de los casos en estudio**

Conclusiones a los objetivos de investigación

- Analizar las concepciones que tienen los docentes sobre retroalimentación.
- Analizar las formas de retroalimentación desarrolladas por los docentes durante la aplicación de procedimientos de evaluación

A continuación se desarrollará un análisis que consiste en realizar un cruce de la información de los tres casos en estudio, a partir de tres dimensiones trabajadas en la investigación:

- a) Concepto de retroalimentación: Dentro de esta dimensión se encuentran todas las formas que tienen los docentes para significar el proceso de retroalimentación y responde al objetivo de conocer y analizar las concepciones de los docentes sobre retroalimentación.
- b) Función de la retroalimentación: En esta dimensión se analiza el sentido y la valoración que le adjudican los docentes a este proceso.
- c) Formas de retroalimentación: Esta dimensión hace referencia a todas las formas o estrategias de retroalimentación que utilizan los docentes en sus prácticas, y responde al objetivo de conocer y analizar las prácticas de retroalimentación.

a) Concepto de retroalimentación: En esta categoría se analizaron los conceptos que predominan sobre retroalimentación en los tres casos en estudio.

En este caso la información que sirve para el análisis de esta categoría es la extraída en las dos entrevistas con los docentes, pero también se consideró pertinente la información recogida de las observaciones, ya que las concepciones no solo se pueden desprender del discurso de los sujetos, sino que también del quehacer del sujeto, porque lo que se hace en las prácticas está directamente orientado por las concepciones.

Cabe recordar que para esta investigación se entiende por concepciones a un “conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas e implícitas”. Estas concepciones, según los autores van configurando el conocimiento escolar y su facilitación, sean ideas de nivel más psicológico, didáctico, metodológico, etc; y estas concepciones se manifiestan, en distintos casos explícita o explícitamente (Porlán y Rivero, 1998).

Estas concepciones guían las prácticas de los docentes, es decir lo que los profesores piensen acerca de la retroalimentación se verá reflejado en sus prácticas.

Por otra parte, según Prieto y Contreras, hay distintas concepciones de enseñanza acordes a racionalidades que las informan, específicamente una racionalidad formativa y una instrumental (Prieto y Contreras, 2008:5) Con respecto a la evaluación, la racionalidad instrumental la concibe como una forma de medir hasta que punto los estudiantes han logrado los contenidos propuestos, se privilegia la evaluación con la finalidad de obtener una calificación, por ende los procesos como la retroalimentación quedan ocultos detrás de la entrega de notas o calificaciones, o quedan sumidos a un ejercicio mecánico en el que el profesor proporciona a los estudiantes las respuestas correctas, además los estudiantes no participan de dicho proceso, ya que es solo el profesor el que determina qué fue bien o mal hecho “...la regulación del aprendizaje la lleva a cabo fundamentalmente el profesorado, ya que es él a quién se le otorgan las funciones de detectar dificultades y los aciertos del alumnado, analizarlos y tomar decisiones” (Sanmartí, 2007:21)

Desde la racionalidad formativa la evaluación se entiende como un proceso que va monitoreando el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de mejorarlo, la finalidad no es solo la calificación y se promueve el uso de la evaluación formativa y la retroalimentación, en la cual el docente analiza junto al estudiante los aspectos que deben ser mejorados, cómo pueden ser mejorados, y los aspectos que han sido bien logrados, en ella participa activamente el estudiante, “...está comprobado que sólo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta del por qué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas” (Sanmartí, 2007:21). En esta racionalidad el docente comparte la evaluación con el estudiante, el profesor no solo debe indicar los errores y mostrar cómo la actividad estaría bien hecha, sino que el estudiante tiene que evaluarse buscando las razones de sus errores y tomando acciones concretas para su mejora.

En los tres casos en estudio y según la información extraída de las dos entrevistas, en el discurso de los docentes se puede deducir que subyace una orientación hacia una racionalidad formativa de la retroalimentación dentro de los procesos de evaluación. La racionalidad formativa en este caso estaría orientada a comprender que la retroalimentación debe ser un proceso constante dentro de cualquier evaluación, tendiente a observar el proceso de construcción de conocimiento

e ir orientando al estudiante en dicha construcción. La retroalimentación es considerada como un proceso de diálogo entre el profesor y el estudiante, en el cual se analizan los aspectos bien hechos en una evaluación, y los que se deben mejorar, esta mejora no solo implica indicar lo que está errado, sino que debe existir un trabajo a partir del error, en el cual se analicen las causas de éste y se busquen junto al estudiante los caminos para mejorar.

Los docentes, en su discurso plantean que la retroalimentación es un proceso constante de comunicación y diálogo con los estudiantes, durante una evaluación y que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje, por ejemplo:

**Profesor Rodrigo:**

*“la retroalimentación para mí es un proceso, una actividad comunicacional, una conversación, de apoyo y colaboración, con mis alumnos..., acerca de los contenidos pasados”*

*“constantemente estamos retroalimentando no es un ejercicio que pare, como el mismo proceso de la comunicación, es un proceso continuo”*

**Profesora Carmen:** *“Es una instancia de aprendizaje en donde el profesor orienta al alumno sobre (de manera colectiva o particular) los aciertos y errores cometidos dentro de una evaluación. Los orienta porque además de comunicar al estudiante estos aciertos y errores, el profesor guía al alumno para mejorar en su aprendizaje”*

*“...ésta debe ser un proceso, es decir, siempre debe el profesor entregar información al alumno de su estado actual de aprendizaje. Así el alumno comprende qué está haciendo bien y lo que no tanto y cómo puede mejorar. Es importante además de evidenciar los errores o aciertos en el alumno con respecto a su aprendizaje, orientarlo y ayudarlo a través de estrategias simples y concretas para mejorar.”*

**Profesor Rolando:** *“Es un proceso que se aplica durante toda una evaluación, desde el inicio, en donde yo le voy recordando al alumno, para qué estamos haciendo esta actividad evaluada, qué debe aprender, qué debe hacer, estoy retroalimentando durante la actividad evaluada y después cuando finalmente se aplica la evaluación, se analizan los resultados, y vuelvo a corregir lo que estaba malo y les muestro lo que tienen que revisar para otras evaluaciones” “debe enfocarse en el trabajo del alumno, que debe ser constante y sistemática y además involucra al propio alumno en participar en su retroalimentación” “Yo creo que el problema de la evaluación y la educación en general es que se centra en lo medible no en el proceso, en la prueba, en las notas, lo que los profesores olvidan el proceso”*

En los ejemplos de citas extraídas de las dos entrevistas sostenidas con cada profesor, se observan varios indicios que corresponden a un discurso influenciado por la racionalidad formativa, por ejemplo los docentes plantean que la retroalimentación debe ser un proceso de diálogo y que no solo debe centrarse en los errores, sino que debe indicar a los estudiantes cómo mejorar, por otra parte plantean que los estudiantes deben participar de este proceso realizando acciones concretas de mejora y no puede depender solo del docente, ya que es desde la evaluación en donde comienza el proceso de aprendizaje.

Ahora, si se pasa a las observaciones de las prácticas, en la aplicación y entrega de procedimientos de evaluación, se puede decir que la racionalidad que informaba mayoritariamente las prácticas era la instrumental. Con respecto a la entrega de pruebas en los tres casos en estudio primó la entrega de la calificación, no se trabajó con los errores, en cuanto a aconsejar a los estudiantes sobre un método a seguir, por otro lado, los comentarios acerca de los aspectos bien logrados más que explicar por qué las respuestas de las pruebas se consideraban buenas se centraban en elogios y muestras de aprobación. En el caso del profesor Rodrigo y la profesora Carmen, en los comentarios escritos que hacían en las pruebas se podía evidenciar una intencionalidad de entregar un poco más información, ya que aludían a los aspectos que faltaban por lograr, aunque no indicaban acciones concretas para mejorar. En el caso del profesor Rolando ni siquiera se observaron comentarios escritos ni orales a la hora de trabajar con los resultados de las pruebas, por ende no entregaba ningún tipo de información a sus estudiantes para poder mejorar sus errores o saber cuándo una tarea está bien lograda y por qué.

Solo se observó un caso de retroalimentación descriptiva y que se podría decir que tiende hacia una racionalidad formativa, que fue en el caso de la Profesora Carmen cuando entregó una de las pruebas e hizo una retroalimentación a todo el curso, en la cual contrastó los tipos de textos que los estudiantes escribieron en las pruebas, con el criterio de evaluación de la prueba “producción de textos” y les aconsejó a los estudiantes una acción concreta de mejora con respecto a este criterio. Este caso específico, en el que se observó una práctica con una orientación más formativa se puede aludir este hecho a una situación específica, respaldada con la información que entregó la profesora en la segunda entrevista en la que dijo que durante su formación de pregrado no obtuvo conocimientos de cómo construir criterios de evaluación y utilizar estrategias de retroalimentación, y que este conocimiento lo había adquirido en un curso de perfeccionamiento de evaluación que había tomado siendo docente. Por esta razón, se puede decir que esta concepción que tiene la docente se puede relacionar con el conocimiento profesional de la profesora, pero es el que ha obtenido en su perfeccionamiento profesional y ese perfeccionamiento es el que ha modificado un poco las concepciones que poseía sobre evaluación y retroalimentación.

b) Función de la retroalimentación: En esta categoría se analizó el sentido y la valoración que le adjudican los docentes a la retroalimentación.

En los tres casos en análisis, los profesores planteaban, en su discurso, a nivel de valoración que la retroalimentación era un proceso crucial dentro de una evaluación para mejorar el aprendizaje, y por otra parte atendiendo al sentido de la retroalimentación concordaban que era mejorar el aprendizaje, a través del diálogo con los estudiantes dentro de los procesos de evaluación. Por otro lado, los profesores valoran la retroalimentación, considerándola una instancia indispensable para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

**Profesor Rodrigo:** *“La retroalimentación es un ejercicio sumamente necesario en el trabajo que tenemos, tiene que ser un trabajo formativo”*

**Profesor Rolando:** *“Es cuando empieza el proceso de aprendizaje, empieza recién allí, ni siquiera es lo que yo conteste si no es que voy a empezar ha aprender porque desde allí me voy a dar cuenta de lo que no se, de lo que tengo errado, de lo que estoy entiendo y no, si no voy a crecer con el error y ese error se va a mantener...”*

**Profesora Carmen:** *“Tiene como función mejorar el aprendizaje, y que el mismo*

*alumno vaya viendo sus errores y aciertos, puede mejorar sus errores e incluso superar más los aciertos y tener un mejor aprendizaje”*

Con respecto a la función de la retroalimentación, los docentes en su discurso, declaran que el sentido que tiene esta instancia dentro de un proceso de evaluación es el de mejorar el aprendizaje, a través de una relación dialógica con los estudiantes en la cual se analicen los aciertos y errores para poder mejorar, pero en las observaciones de las prácticas de los docentes, se observó que el sentido que le dieron a la retroalimentación no fue exactamente el que habían declarado, no se observó un trabajo desde el error para mejorar el aprendizaje ni tampoco en el caso de los aciertos se les explicó a los estudiantes las características de un buen trabajo, por ende se puede plantear que la racionalidad que subyace en cuanto a las prácticas es la instrumental, a diferencia del discurso que se inclina más hacia una racionalidad formativa.

La función que le asignan los docentes a la retroalimentación está centrada en la figura del estudiante como principal actor de este proceso, se concibe la retroalimentación de forma unilateral, es decir la información que recoge el profesor en el proceso de evaluación solo le sirve de análisis al estudiante para mejorar su aprendizaje, pero no al profesor para mejorar sus prácticas y modificar sus estrategias de enseñanza. La retroalimentación en los tres casos en estudio tiene como función

C) Formas de retroalimentación: En esta dimensión se analizaron todas las formas o estrategias de retroalimentación que utilizaron los tres docentes en sus prácticas.

En los tres casos observados, desde los tipos de racionalidades que subyacen en las prácticas se evidenció que prevalecía una racionalidad instrumental por sobre una formativa. En la entrega de procedimientos de evaluación (pruebas), en los dos casos del profesor Rolando y Rodrigo, los profesores se centraron en la entrega de notas y no se trabajó con los errores para poder mejorarlos, los comentarios orales que se hicieron estaban más centrados en hacer elogios por las notas obtenidas por los estudiantes, lo cual no implica un avance en el aprendizaje “los comentarios como: “buen trabajo” o muchos tickets y marcas de aprobación pueden significar la aprobación y pueden motivar a los alumnos, pero no son suficientes y no ayudan a acortar la brecha entre el aprendizaje actual y el deseado” (Clarke, 2000:17)

**Caso Profesor Rodrigo:** *“muy bien, María José tuvo una buena ortografía, luego va felicitaciones, mejoraste tus notas”.*

**Caso Profesor Rolando:** *“muy bien, sigue así” o “muy bien”.*

En el caso de la profesora Carmen si bien, en la mayoría de los comentarios orales que hizo indicó lo que faltaba por hacer, no preciso un método a seguir para mejorar, pero si se observó un caso en la entrega de la primera prueba, en el cual indicó el error que había cometido la mayoría del curso y los remitió a los criterios de la prueba, aconsejándoles a los estudiantes una acción concreta para poder mejorar: *“con respecto a la escritura, si van a la prueba y miran el criterio 2 de producción de textos todavía les falta hacer textos mejores cohesionados, que usen mejor los conectores, para eso pueden mirar la tabla que les pasé con las funciones de los conectores y deben mejorar el uso de los tiempos verbales”* Este tipo de comentarios si pueden ser mucho más útiles para los estudiantes a la hora de querer mejorar su aprendizaje “las metas de aprendizaje, los criterios de calidad deben ser el punto de partida para la retroalimentación oral y escrita del profesor” (Clarke, 2000:17)

Si analizamos los comentarios orales en las entregas de pruebas de los docentes con la tipología de Tunstall & Gipps (1996) se puede decir que la forma de retroalimentación que prevalece es la de tipo B “Aprobando y desaprobando”, en la cual se hacen comentarios que demuestran si el trabajo del estudiante está bien o mal considerado por el profesor sin entregar otro tipo de información, se dice lo que está mal o bien hecho, pero no se trabaja para corregir el error. Solo se observó un caso de retroalimentación descriptiva de tipo C2 “especificando mejoramientos” que es la utilizó la profesora Carmen. En esta retroalimentación se especifica lo que debe ser mejorado y cómo se puede mejorar.

Siguiendo con el análisis de las formas de retroalimentación, con respecto al análisis de documentos, específicamente a los comentarios escritos en las pruebas. En los tres casos en mayor o menor grado, los profesores realizaron comentarios escritos, pero cuando entregaron las pruebas no vincularon estos comentarios escritos a sus comentarios orales, por ende los estudiantes no leyeron los comentarios escritos y quedaron ocultos detrás de la entrega de la nota, por ende no fueron bien utilizados ni aprovechados. “La retroalimentación escrita es siempre un pobre sustituto para la retroalimentación cara a cara” (Clarke, 2000:44) Ambos tipos de retroalimentación realizadas en conjunto, pueden hacer de la retroalimentación una acción mucho más efectiva. Por ejemplo, en el caso del profesor Rodrigo y la profesora Carmen, en las pruebas se encontraron varios comentarios escritos que indicaban lo que faltaba por hacer, esta misma información podría haberse aprovechado en la entrega de la prueba para que los mismos estudiantes analizaran estos comentarios y propusieran qué acciones concretas podrían realizar para mejorar lo se indicaba como carencia.

**Caso Profesor Rodrigo:** *“incompleto análisis, “débil comentario”, “faltó más análisis”.*

**Caso Profesora Carmen:** *“faltó explicación”, “faltó introducción al tema de manera novedosa”, “faltó la interpretación”.*

Estos comentarios, podrían haber sido aprovechados en la clase que se entregó la prueba para indicar acciones concretas a los estudiantes de cómo mejorar, por ejemplo se podría haber explicado en qué consiste un buen análisis, una buena interpretación, cómo se hacen y haber mostrado ejemplos de una buena explicación, como una forma de retroalimentación. Según, los informes del perfeccionamiento docente en retroalimentación del proyecto Gillingham, se comprobó, junto a los docentes, que la retroalimentación suele ser más efectiva cuando se pueden listar las características de un buen trabajo, mostrar ejemplos típicos de trabajos que cumplan con los criterios de calidad.

Por último, en los comentarios orales que hicieron los docentes en las exposiciones orales (en el caso del profesor Rodrigo y el profesor Rolando) no se observaron mayores variaciones con respecto a la forma de retroalimentar. La mayoría de los comentarios que se hicieron correspondían, según la tipología de Tunstall & Gipps (1996) a una retroalimentación de tipo B “Aprobando y desaprobando” indicando muestras de elogios, y comentarios que indicaban cuando un trabajo estaba mal hecho, pero no orientaban al estudiante para mejorar. Cabe considerar, en estos caso, que se entrega un poco más de información que lo que indica una retroalimentación de tipo B, ya que al menos los docentes les dicen a los estudiantes lo que faltó en cada disertación, a pesar de que no se aborden las características de una buena disertación ni se muestren buenos ejemplos como una forma de retroalimentación.

En los tres casos en estudio primó una retroalimentación de tipo B “aprobatoria y desaprobatoria” con atisbos de lo que podría llegar a ser una retroalimentación más descriptiva del tipo C “especificando logros o lo que hay que mejorar”, cuando los docentes indicaban lo que había faltado por hacer, y se observó un caso de retroalimentación descriptiva del tipo C2 “especificando mejoramientos” en la cual la profesora contrastó los resultados con los criterios de evaluación y orientó a los estudiantes con una acción concreta para mejorar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P., *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje* Paidós. Barcelona,2005.
- Black, P. y William, D., *Inside the black box. Raising standars through*

*classroom assessment.* En: Phi Delta Kappan , 80 (2), 139-148. Londres,1998.

- Boggino, N y Rosekrans K., *Investigación- Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa.* Homosapiens. Argentina,2004.
- Contreras, C., *Prácticas y concepciones de evaluación del aprendizaje en profesores de física.* Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Santiago, 2005.
- Clarke, Shirley. *Gillingham Partnertship. Fromative Assessment Project. Interirm Report: oral feedback and marking against learning intentionts.* Institute of education, University of London, 2000-2001..
- Camilloni, A, Celman, S.,*La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós. Buenos Aires,1998.
- Eggen, P. y Kauchack, D., *Estrategias Docentes.* Fondo de cultura económica.

Buenos Aires, 1999.

- Florez, R., *Evaluación Pedagógica y cognición.* Mc Graw. Bogotá,1999.
- Himmel, E. Olivares, M & Zabalza, J., *Hacia una Evaluación Educativa.* Pontificia Universidad Católica de Chile,1999.
- Ministerio de Educación de Chile., *Evaluación Para el Aprendizaje segundo ciclo básico.* Santiago de Chile, 2005.
- Prieto, M., *La investigación en el aula ¿una tarea posible?* Ediciones Universidad de Valparaíso. Santiago de Chile, 2001.
- Prieto, M y Contreras, G., *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores a develar*”. En: Estudios Pedagógicos.2008, vol 34, N°2, pp.245-262. Revista Scielo, Santiago de Chile, 2008.

- Porlán R y Rivero A., *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2) 155-171. Díada Sevilla, 1998.
- Sanmartí, N., *Diez ideas claves Evaluar para aprender*. Graó. Barcelona, 2007.
- Santos Guerra, M., *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Madrid, 1999.
- Stake, R. E., *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid, 1999.
- Sadler, R. (1989) Evaluación Formativa y el diseño de Modelos instruccionales. *Instructional Science* 18: 119-144.
- Taylor S.J y Bogdan R., *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. Barcelona, 1987.
- Universidad de Chile y Ministerio de Educación., *Evaluación para el Aprendizaje*. Ediciones Universidad de Chile. Santiago, 2005.
- Veslin J y Veslin O., *Corriger des Copies. Evaluer pour former*. Hachette. París, 1992.
- Zepeda, S., *Estudio de las creencias de los profesores acerca de la evaluación de aprendizajes en el ámbito de la reforma educacional*. Tesis para optar al grado de magister en educación mención evaluación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2003.
- Tunstall, P & Gipps,. *Teacher Feedback to young children in formative assessment: A Typology. British Educational Research Journal*. 22 (4). 389-404. Londres, 1996.