Retroalimentación en el marco de la producción escrita: Análisis sobre las percepciones de estudiantes en el contexto escolar chileno

Pablo Corvalán Alegría
Universidad de Las Américas Santiago,, Chile
pcorvalan@scollege.cl

Daniela Rivera Pinto
Universidad de Las Américas Santiago,, Chile
profedaniriverap@gmail.com

Carolina Olivares Reyes
Universidad de Las AméricasSantiago,, Chile
carolina.olivaresr@outlook.com

Karen Núñez-Valdés
Universidad de Las AméricasSantiago, Chile
k.nunez.valdes@gmail.com

Revista Innovaciones Educativas
vol. 26, núm. 41, 2024
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
ISSN: 1022-9825
ISSN-E: 2215-4132
innoveducativas@uned.ac.cr

Recepción: 24 enero 2024
Aprobación: 17 mayo 2024

Resumen: La retroalimentación es una instancia que permite al estudiantado reconocer no solo sus brechas de aprendizaje, sino también trabajar en ellas para alcanzar los resultados esperados. Dada su relevancia, este estudio aborda la carencia de retroalimentación efectiva en los procesos de escritura, en particular en el contexto escolar primario y secundario en Chile. El objetivo principal es analizar las percepciones de estudiantes de séptimo básico en la asignatura de Lengua y Literatura respecto a la retroalimentación, tras la implementación de una estrategia pedagógica. Se aplicó una encuesta pre y pos intervención a 23 estudiantes de un colegio chileno, y se analizaron datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados evidenciaron cambios significativos en la percepción de estudiantes sobre el sentido de la retroalimentación, su potencial reflexivo y la participación incentivada. Estos hallazgos respaldan la necesidad de incorporar estrategias de retroalimentación efectiva en entornos escolares, integrándolas a las planificaciones de aula y desarrollando actividades concretas que propicien su implementación en el salón de clase.

Palabras clave: Retroalimentación, Escritura, Percepción, Evaluación, Estrategias, Producción escrita.

Abstract: Feedback allows students not only to recognize their learning gaps, but also to work on them in order to achieve the expected results. Given its relevance, this study addresses the lack of effective feedback in writing processes, especially in the primary and secondary school contexts in Chile. The main objective is to analyze the perceptions of seventh grade language and literature students regarding feedback after the implementation of a pedagogical strategy. Twenty-three students from a Chilean school were interviewed before and after the intervention, which included quantitative and qualitative data. The results showed significant changes in students' perceptions of the value of feedback, its reflective potential, and the encouragement of participation. These findings support the need to incorporate effective feedback strategies into school settings, to integrate them into lesson planning, and to develop concrete activities that encourage their implementation.

AmeliCA
PDF generado a partir de XML-JATS4R
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Keywords: Feedback, Writing, Perception, Evaluation, Strategies, Written production.

Resumo: O feedback é uma instância que permite ao estudante reconhecer não apenas suas lacunas de aprendizagem, mas também trabalhá-las para alcançar os resultados esperados. Dada a sua relevância, este estudo aborda a falta de feedback eficaz nos processos de escrita, particularmente no contexto do ensino primário e secundário no Chile. O objetivo principal é analisar as percepções dos estudantes do sétimo ano da matéria de Língua e Literatura quanto ao feedback, após a implementação de uma estratégia pedagógica. Uma pesquisa pré e pós-intervenção foi aplicada a 23 estudantes de um colégio chileno e foram analisados dados quantitativos e qualitativos. Os resultados apontaram mudanças significativas na percepção dos estudantes sobre o sentido do feedback, seu potencial reflexivo e a participação incentivada. Estas conclusões apoiam a necessidade de incorporar estratégias eficazes de feedback nos ambientes escolares, integrando-as no planeamento da sala de aula e desenvolvendo atividades concretas que incentivem a sua implementação na sala de aula.

Palavras-chave: Feedback, Escrita, Percepção, Avaliação, Estratégias, Produção escrita.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la evaluación responde a un proceso complejo que históricamente ha evidenciado diferentes percepciones por parte de los agentes escolares responsables. Förster (2017) señala que, en la actualidad, en el ámbito escolar y universitario, se transita hacia un paradigma centrado en la evaluación del y para el aprendizaje, que vincula el proceso de evaluar mediante tres componentes: la evaluación formativa, los procesos de retroalimentación y la evaluación sumativa. Esta triada debe desarrollarse integrada e intencionadamente al servicio de la mejora de los aprendizajes en el estudiantado y sus diferentes saberes. Sin embargo, en el contexto escolar chileno, la temática no ha sido tratada en profundidad, es decir, estudios que aborden experiencias, percepciones y repercusiones de la retroalimentación en las aulas (Contreras y Zúñiga, 2018).

El desarrollo de retroalimentación en el aula ha sido explicitado en diferentes documentos emanados del Ministerio de Educación de Chile como el Decreto 67 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018). No obstante, las herramientas pedagógicas, experiencias educativas o estrategias en que esta se puede abordar no están del todo dilucidadas respecto de la producción escrita en el área de Lengua y Literatura, tanto en niveles de enseñanza básica como media (MINEDUC, 2021b; 2021c). Así también, en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021a), se reconoce a partir del estándar 9, la responsabilidad que tienen las personas profesionales de la educación de llevar a cabo procesos de retroalimentación continua, descriptiva y oportuna, los que permitan disminuir las brechas de aprendizaje y generar opciones de mejora para el estudiantado. Por otra parte, en otros documentos ministeriales (MINEDUC, 2021b; 2021c), se mencionan algunas orientaciones generales de la retroalimentación como fase del ciclo evaluativo, que debiesen considerarse por docentes y personas en cargos de dirección. En estos textos se proponen estrategias genéricas que pueden aplicarse desde 1º básico hasta 4º medio, sin especificar de manera concreta cómo mejoran, a partir de la retroalimentación, los aprendizajes del estudiantado en relación con los procesos de producción textual o los objetivos de aprendizaje que consideran esta habilidad.

Desde una óptica teórica, uno de los problemas asociados a la retroalimentación es que esta es entendida por docentes como una nota o un elogio del trabajo de un estudiante y no se enfoca en mejorar el aprendizaje, lo que no permite la reflexión o comprensión del error como una oportunidad, sino como una sanción o solo un valor numérico (Ramírez y Valdés, 2019). Autores como Prado y Pérez (2021) revisan casos de producción escrita en que docentes priorizaban la cuantificación o el comentario basado en la actitud del estudiante, por sobre el comentario descriptivo en torno al desempeño logrado, lo que no desarrolla a cabalidad el sentido de una retroalimentación efectiva, esto es el énfasis en la reflexión y toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes. Asimismo, Contreras y Zúñiga (2019) señalan que, si bien las personas estudiantes pueden llegar a entender el sentido formativo de la retroalimentación, se les dificulta la comprensión de los criterios, ya que estos pueden ser teóricos y carentes de praxis para fomentar la reformulación de decisiones, lo que conlleva a no aprovechar la retroalimentación desde una perspectiva constructiva, sino a mantener un carácter tradicionalmente expositivo por parte del docente.

Del mismo modo, una retroalimentación centrada en la nota, el error o la percepción actitudinal del estudiante puede incidir en la forma en cómo el estudiantado se ve a sí mismo frente a la tarea de escribir. Zumbruun et al. (2016) señalan que el problema de esto es que perjudica la percepción de autoeficacia que discentes tienen sobre sí y la autopercepción sobre sus competencias comunicativas al momento de elaborar textos escritos.

Es importante señalar que la literatura publicada en español está enfocada al ámbito universitario, específicamente en la retroalimentación de pares (Contreras, 2018; Rosselló y De la Iglesia, 2020; Cano-García et al., 2022), en la retroalimentación de tipo escrita (Larraguibel et al., 2018; Prado y Pérez, 2021) y en el uso de herramientas tecnológicas (Navaridas-Nalda et al., 2020;Andrade y Páez, 2021). De este modo, la actividad de retroalimentar no se aborda con estrategias específicas enfocadas en el proceso de escritura, que son enunciadas a través de los objetivos propuestos en los planes de estudio de Lengua y Literatura en el contexto chileno. Por otra parte, esto sí ocurre en otras áreas del currículum como Matemática, tal como lo demuestran Contreras y Zúñiga (2019), quienes contextualizan la retroalimentación desde el plano formativo, con el fin de promover la autoevaluación y autorregulación del estudiantado. En el contexto anglosajón, autores como Brown et al. (2012) estudian las concepciones que docentes tienen sobre la retroalimentación en el contexto de Nueva Zelanda, revelando que estos tienden a concebir esta práctica principalmente como un medio para mejorar el aprendizaje del estudiante, priorizando este aspecto sobre consideraciones emocionales o afectivas.

En este sentido, resulta relevante mencionar que la importancia de la retroalimentación reside en que esta es un factor que contribuye al logro y la mejora de los aprendizajes del estudiantado (Förster, 2017). Por ello, es necesario reconocerla como una instancia que se debe potenciar en las prácticas docentes y en los aprendizajes. Así, por ejemplo, la comprensión y uso de criterios evaluativos aportan en la toma de decisiones, fomentando la autonomía y la autorregulación (Prado y Pérez. 2021). Comprender en profundidad los procesos de retroalimentación y su importancia permite una coherencia con las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación, en las que se enfatiza en el marco de la evaluación que se intencionen todas las estrategias posibles para el desarrollo de contenidos, procedimientos y actitudes en el estudiantado. En la asignatura de Lengua y Literatura, la retroalimentación es un elemento relevante y necesario, ya que se considera dentro de los modelos de producción textual, con la finalidad de que el alumnado mejore sus habilidades escriturales a partir de los comentarios recibidos, con la intención de orientar su reescritura y transferir sus aprendizajes a otras experiencias escolares y de la vida.

En este estudio, el concepto evaluación es caracterizado a través de los postulados de Tejeda (1997, como se citó en Morales, 2001), quien propone la idea de que evaluar en educación es un proceso sistemático de recogida de información, bien organizado y planificado en sus elementos y fases, así como permite orientar la toma de decisiones. De este modo, la retroalimentación adquiere un rol importante al contener la valoración y sugerencias del docente, lo que influye en las acciones que la persona discente considere para mejorar sus logros. En consecuencia, esta instancia se considera una etapa relevante dentro del ciclo evaluativo que permite reflexionar y reformular las estrategias pedagógicas tanto en el profesorado como en el estudiantado. En estos últimos, el proceso puede lograrse a través de una combinación de estrategias, tales como instancias de autorreflexión, participación activa en el proceso de retroalimentación, apoyo en el desarrollo de habilidades de estudio, entre otras.

Según lo anterior, la retroalimentación es fundamental para la mejora, ya que permite orientar al alumnado sobre cómo perfeccionar sus competencias y desarrollar una mejor autorregulación en ellos. Förster (2017) expone que las concepciones iniciales de retroalimentación partieron de la teoría psicológica conductista, donde la retroalimentación positiva era entendida como un “refuerzo positivo” y la negativa como un “castigo”. Sin embargo, en ambos casos esta no influía significativamente sobre la tarea, por lo que no se vislumbra el impacto positivo que puede tener en las aulas escolares. Asimismo, esta autora reconsidera algunos de los postulados de Sadler (1989), quien menciona que una retroalimentación que carece de una propuesta de estrategias que conllevan un seguimiento intencionado y activo podría verse simplemente como una comunicación de datos o comentarios que no conducen ni orientan la acción y, por ende, que no influyen en la mejora de un desempeño esperado.

Dado lo anterior y las necesidades que demanda el sistema educativo, es necesario desarrollar una retroalimentación efectiva planificada, la que se produce cuando el personal docente orienta al estudiante para que este pueda aplicar estrategias que le permitan alcanzar el objetivo de aprendizaje y mejorar su desempeño (Silva, 2013). De este modo, las observaciones entregadas por el agente evaluador deben ser claras y significativas, con la finalidad de que el estudiantado relacione estas sugerencias con sus conocimientos previos, para generar aprendizajes significativos (Hattie y Timperley, 2007). Estos últimos autores, además, plantean que hay tres dimensiones enmarcadas en el proceso de retroalimentación. La primera denominada "feed-up" que señala el estado real al estudiante o profesor sobre un objetivo logrado; en segundo lugar, se reconoce el término de "feed-back" que describe el estado real de logro del estudiante en relación con el desempeño de un objetivo en contraste con el logro esperado. Finalmente, el "feed-forward", en la cual se brinda al estudiante sugerencias, reflexiones, información para generar cambios en la tarea desarrollada y fomentar la autorregulación.

Otros autores como San Andrés-Soledispa et al. (2021) consideran que la retroalimentación es efectiva al considerar los errores como oportunidades de mejora, de modo que la retroalimentación se debe enfocar en los aciertos, como elementos destacables y en los errores, como aspectos por trabajar. Así esta adquiere un sentido formativo, orientado a alcanzar una educación integral por medio de la interacción docente-estudiante y entre el estudiantado. Esta instancia debe ser fructífera e intencionada, es decir, debe considerar las observaciones realizadas por el evaluador, las comunicaciones, reflexiones y toma de decisiones (Lizasoain et al., 2020).

Al revisar los modelos de producción textual más conocidos y aplicados en didáctica de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Flower y Hayes, 1980), se evidencia que la producción es una forma de organizar el pensamiento de manera estructurada que considera una serie de pasos, entre los que se reconocen la generación de ideas, la organización de información de una tarea, la elaboración de borradores, la revisión y edición textual. El Grupo Didactex (2003) señala que existen estrategias cognitivas y metacognitivas enmarcadas en el proceso de escritura, las que se abordan a través de tres fases. La primera corresponde a la activación del conocimiento o acceso a la información. La segunda es entendida como la organización que comprende una planificación escrita coherente para la elaboración de una tarea y como tercera, la fase de producción que comprende la redacción, revisión y corrección de una unidad textual. Asimismo, indica que, en la mayoría de estos modelos textuales, se considera la etapa de revisión primordial para que las personas estudiantes puedan mejorar y perfeccionar sus textos.

A partir de lo anterior, en varios de estos modelos textuales la retroalimentación es una etapa que se desarrolla posterior a la revisión del primer borrador. Autores como Gundin y García (2006) reconocen que la etapa de revisión y retroalimentación no debiera ser considerada solo en la edición textual, sino también durante todo el proceso de escritura, con la finalidad de monitorear los aprendizajes del individuo y permitirles la metacognición. Estos mismos autores emplean el término "revisión de trabajos escritos", donde se propone que una retroalimentación efectiva no debe solo centrarse en indicar comentarios, logros y sugerencias (Silva, 2013) frente a una tarea; sino, además, promover que los agentes del proceso de aprendizaje interactúen desde el diálogo y la discusión para así modificar sus trabajos escritos a través del trabajo autoevaluativo y coevaluativo desde donde se apunte a la toma de decisiones.

Con base en lo anterior, este trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de séptimo básico en la asignatura de Lengua y Literatura sobre la retroalimentación tras la implementación de una estrategia pedagógica de retroalimentación efectiva.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se enmarca en una intervención de dos semanas en un curso de séptimo básico (estudiantes de 12 años) de un colegio, cuya dependencia es de tipo particular (estrato socioeconómico alto) ubicado en la Región Metropolitana de Chile. Se escogió este establecimiento dado que, tras una invitación, este aceptó participar y colocar a disposición de los investigadores los recursos para llevar a cabo la intervención. Participaron de la intervención una profesora y 23 estudiantes. En específico se trabajó con un séptimo básico, debido a que, en los Programas de estudio de Lengua y Literatura para este nivel, la escritura adquiere un gran protagonismo, pues el estudiantado mediante la retroalimentación puede mejorar sus habilidades escriturales y desarrollar aspectos metacognitivos transferibles a nuevos contextos (MINEDUC, 2016).

La intervención se desarrolló en tres instancias: antes, durante y después. En la etapa "antes" de la intervención, la profesora presentó el trabajo que se desarrollaría en las siguientes semanas y explicó el instrumento que se debía responder, resolviéndose las dudas que emergieron por parte del estudiantado.

Durante la intervención, primero se comunicó y explicó la tarea de producir una noticia. Se seleccionó esta actividad porque estaba planificada por la docente desde el inicio del año y se ajustaba a los parámetros del currículum escolar. Se presentó a las personas estudiantes tanto la pauta de evaluación como los criterios de evaluación que la componían, a saber: conocimiento y comprensión del tema, organización y tipo textual, y uso del lenguaje (vocabulario, registro, sintaxis). De esta manera, se dialogó con el grupo sobre su comprensión de los criterios y qué aspectos imaginaban que estos evaluaban. Posteriormente, se le pidió al grupo que generara una síntesis de los criterios, considerando los aspectos centrales de cada uno de estos, ya que les servirían para evaluar su trabajo personal y el de sus pares, es decir, para clarificar el propósito de la retroalimentación.

Con base en lo anterior, durante la primera semana de intervención, las personas estudiantes generaron sus ideas y organizaron las informaciones para producir el borrador de una noticia. En consideración con los criterios acordados, la profesora en la parte final de la clase retroalimentó oralmente los trabajos a partir de un guion que consideraba: aspectos positivos del trabajo, aspectos por mejorar y sugerencias de mejora. Esto con la finalidad de que el estudiante reflexione ante la interrogante: ¿qué mejoraría de mi trabajo? A partir de ello, las personas estudiantes registran y señalan decisiones de mejora sobre su aprendizaje y la tarea desarrollada. De esta manera, se facilita una retroalimentación efectiva y oportuna, al tiempo que se modela un enfoque de retroalimentación que los estudiantes pueden aplicar de forma autónoma más adelante. Durante esta primera semana de intervención, se esperaba que las personas estudiantes también ofrecieran retroalimentación a sus compañeros(as), siguiendo el mismo guion de retroalimentación que les fue presentado por la profesora. Esta actividad fue desarrollada en la siguiente clase de la misma semana, compartiendo sus respuestas, las cuales fueron retroalimentadas por la profesora.

En la segunda semana, las personas estudiantes produjeron sus borradores en torno a la escritura del texto noticia, basado en los aspectos y reflexiones desarrollados durante la semana uno. El estudiantado escribió el texto informativo con base en la pauta y los criterios evaluativos. Después de producir el primer borrador, la profesora intencionó una actividad de autoevaluación en que el alumnado se asignó un puntaje de acuerdo con la rúbrica, describiendo los tres criterios de evaluación y qué aspectos mejorarían. Posteriormente, se reflexionó y dialogó junto con el resto del curso sobre qué decisiones tendrían en cuenta para la entrega final y qué ideas proponían para mejorar su trabajo individual. Lo anterior responsabilizaba al estudiante en la producción de textos escritos, considerando instancias de revisión y reedición de textos, además de generar espacios y tiempos para interiorizar la retroalimentación, así como darle un sentido y valor al trabajo personal. Asimismo, en esta semana se escribieron los textos finales, considerando tres instancias de retroalimentación, estas son: una retroalimentación realizada por el profesor, una segunda realizada por pares y una autoevaluación durante el proceso de producción escrita.

AmeliCA
PDF generado a partir de XML-JATS4R
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

En la sesión final, la profesora contextualizó el instrumento encuesta al curso y este se aplicó con la finalidad de contrastar las percepciones del curso posterior a la intervención sobre el tema tratado. Posteriormente, se realizó un focus group entre la profesora y un grupo de estudiantes del curso, con la intención de reflexionar sobre la importancia de retroalimentar los procesos de producción escrita, y así generar un aprendizaje significativo y transferible a nuevos contextos.

Para esta intervención, se utilizó, por un lado, una encuesta que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández et al., 2014), para recoger antecedentes sobre la percepción de estudiantes en cuanto a la retroalimentación en una etapa inicial y final. Para ello, se incluyeron en el cuestionario preguntas y afirmaciones formuladas en un lenguaje adecuado a la edad de las personas participantes (Hernández et al., 2014). La muestra donde se aplicó corresponde a 23 niños/as de 7º básico, cuyo promedio etario es de 12 años, por lo que los enunciados debieron ser accesibles y entendibles para esta etapa escolar. Cabe destacar que este cuestionario es una adaptación de la propuesta de Núñez-Valdés y Cárdenas (2024) que comprende 20 enunciados sobre la retroalimentación en actividades genéricas.

Para efectos de este trabajo, se mantuvieron las dimensiones del cuestionario original y se replantearon algunos enunciados en relación con el proceso de escritura y sus criterios de evaluación. La adaptación del cuestionario fue validada mediante juicio de expertos, participando de este proceso dos docentes universitarios, cuya especialidad es evaluación de los aprendizajes. Posteriormente, fue piloteado con un grupo de 10 estudiantes con características similares a las personas estudiantes participantes de esta intervención de otro establecimiento educacional.

La encuesta fue aplicada al comienzo y al finalizar la intervención pedagógica. Se realizó, además, un grupo focal (Hernández et al., 2014) con el fin de profundizar en aspectos sobre la percepción de las personas participantes que no fueron previstas por los investigadores, y que podrían ser relevantes para analizar e interpretar. El grupo focal se realizó al final de la intervención a un grupo de 6 estudiantes bajo los siguientes criterios: paridad, participación en todas las sesiones de la intervención y que hayan culminado el trabajo solicitado, además de su disponibilidad para participar. El guion consideró una serie de preguntas con base en diversas dimensiones de la retroalimentación que fueron intencionadas durante la intervención; para ello se propusieron 7 preguntas, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas para relacionar a los datos cuantitativos de esta propuesta. Este instrumento fue validado mediante juicio de expertos por dos investigadores, cuya especialidad es investigación cualitativa.

Para el análisis de los datos, se tabularon estadísticamente los datos cuantitativos, utilizando las herramientas del programa Excel para calcular las percepciones de las personas estudiantes. Se seleccionaron los enunciados en los que se identificaron mayores cambios porcentuales antes y después de la intervención. Además, se analizaron y levantaron categorías a partir de las respuestas recogidas mediante el grupo focal en el programa Atlas.ti versión 9.

A continuación, se procedió a realizar un análisis descriptivo de los resultados de la encuesta. La tabla 1 revela que, después de la intervención, el 65% de las personas estudiantes indicaron que se les proporciona una explicación cuando tienen dificultades para comprender, en comparación con el porcentaje registrado antes de la intervención. Este hallazgo sugiere un cambio significativo en la percepción del estudiantado respecto al apoyo recibido en el proceso de aprendizaje

Tabla 1

Tabla comparativa afirmación 10: “Cuando no entiendo algún contenido, criterio o instrucción relacionado con la actividad escrita el/la profesor/a me explica hasta entender”

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	1	4%	0%
Ocasionalmente	6	26%	4%
Casi siempre	6	26%	35%
Siempre	10	43%	65%
Total	23	100%	100%

La tabla 2 revela un incremento significativo en el porcentaje de estudiantes que perciben que se llevan a cabo preguntas de reflexión sobre las mejoras del escrito. En particular, se observa que el 61% de las personas estudiantes ahora califican esta práctica como "siempre", en comparación con solo el 26% antes de la intervención. Este aumento del 35% indica un cambio positivo en la percepción de estudiantes sobre la atención y el énfasis que se pone en la reflexión y mejora de sus trabajos escritos. Este hallazgo sugiere que la intervención implementada ha tenido un impacto significativo en la valoración de estudiantes hacia el proceso de revisión y retroalimentación en sus trabajos:

Tabla 2

Tabla comparativa afirmación 12: "Cuando el/la profesor/a nos entrega los resultados de un trabajo escrito, realiza preguntas que me permiten reflexionar, por ejemplo, ¿qué hice bien y qué hice mal en este trabajo? ¿Qué podría mejorar en mi escrito?"

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	1	4%	4%
Ocasionalmente	8	35%	13%
Casi siempre	8	35%	22%
Siempre	6	26%	61%
Total	23	100%	100%

Otra afirmación que dio cuenta de un cambio relevante después de la intervención es la afirmación 13.

Tabla 3

Tabla comparativa afirmación 13: "El/la profesor/a utiliza los criterios o indicadores de evaluación para describir mis logros de aprendizaje en las actividades o trabajos"

AmeliCA
PDF generado a partir de XML-JATS4R
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	0	0%	0%
Ocasionalmente	7	30%	13%
Casi siempre	10	43%	13%
Siempre	6	26%	74%
Total	23	100%	100%

En la tabla 3, se destaca que, tras la intervención, el 74% de las personas estudiantes indicaron que siempre reciben retroalimentación basada en criterios evaluativos. Este resultado contrasta significativamente con el 26% registrado antes de la intervención. Este notable aumento del 48% sugiere una mejora sustancial en la percepción de estudiantes sobre la calidad de la retroalimentación recibida. Además, estos hallazgos relevan el impacto positivo de la intervención en el fortalecimiento de las prácticas de retroalimentación basadas en criterios de evaluación claros. Otra afirmación que demostró un resultado relevante fue la afirmación 16.

Tabla 4

Tabla comparativa afirmación 16: "En la entrega de los resultados de una producción de textos el/la profesor/a especifica detalladamente qué aspectos y/o criterios deben ser mejorados en la tarea escrita."

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	3	13%	0%
Ocasionalmente	9	39%	14%
Casi siempre	6	26%	43%
Siempre	5	22%	43%
Total	23	100%	100%

En la tabla 4, se evidencia que, después de la intervención, un 43% de las personas estudiantes afirmaron tanto "siempre" como "casi siempre" la profesora especifica los criterios a mejorar, en comparación con el 39% registrado inicialmente. Este aumento del 4% indica una mayor claridad y orientación proporcionada por la profesora en relación con los aspectos a mejorar en los trabajos académicos. Por otro lado, en cuanto a la afirmación 18 (Tabla 5), que aborda la dimensión de la retroalimentación oportuna, se observa una variación porcentual que también merece atención.

Tabla 5

Tabla comparativa afirmación 18: "Mientras escribo un texto, el/la profesor/a revisa a tiempo mi trabajo, dando a conocer los aciertos y errores antes de entregar el texto final."

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	1	4%	0%
Ocasionalmente	3	13%	4%
Casi siempre	8	35%	22%
Siempre	11	48%	74%
Total	23	100%	100%

La tabla 5 evidencia un cambio en la percepción de las personas estudiantes en cuanto a la revisión oportuna de sus trabajos para detectar errores. Antes de la intervención, el 48% del estudiantado afirmaba que esta práctica se llevaba a cabo, mientras que, después de la intervención, el 74% del alumnado aseguró que siempre se realizaba. Este aumento del 26% indica una mejora significativa en la puntualidad y eficacia de la revisión de los trabajos. Además, la última afirmación que refleja un cambio significativo corresponde a la afirmación 19.

Tabla 6

Tabla comparativa de la afirmación 19: "Durante y después de la escritura del texto, el/la profesor/a te entrega sugerencias que puedes utilizar para escribir mejores textos."

Categoría	N° estudiantes pre-test	% Antes	% Después
Nunca	0	0%	0%
Casi nunca	3	13%	0%
Ocasionalmente	4	17%	13%
Casi siempre	10	43%	17%
Siempre	6	26%	70%
Total	23	100%	100%

En la tabla 6, se destaca que, antes de la intervención, solo el 26% de las personas encuestados afirmaba que siempre se realizaban sugerencias durante y después de la escritura. Sin embargo, tras la intervención, este porcentaje aumentó significativamente hasta alcanzar el 70%. Estos datos evidencian un cambio en las percepciones del estudiantado como resultado de la intervención implementada.

AmeliCA
PDF generado a partir de XML-JATS4R
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Por otro lado, el grupo focal fue analizado mediante la técnica de análisis de contenido (Ander-Egg, 1992), donde se identificaron tres categorías: retroalimentación reflexiva, como toma de decisiones; la retroalimentación como una instancia dialógica, participativa; y, por último, la retroalimentación como comprensión de los criterios de evaluación.

La primera categoría se observó en respuestas como: "[la retroalimentación es] realizar una crítica constructiva al trabajo" (E6). Además, respuestas en que las personas estudiantes se percatan de sus errores: "arreglar nuestros errores" (E4). Asimismo, se distingue la importancia de la retroalimentación: "me hizo pensar sobre mi trabajo y cambiar o arreglar algunas cosas" (E2). En la categoría de la retroalimentación como una instancia participativa, se observó la importancia de que el proceso de escritura fuese guiado: "nos sirvió que varias personas revisaran el trabajo (...) que nos dijeran cómo seguir, sí íbamos bien o no" (E1), "así tenemos otra visión sobre el trabajo" (E1), "ayuda a que los demás vean si hicimos algo mal" (E3).

Por último, en la categoría de retroalimentación como comprensión de criterios de evaluación, se evidenció la necesidad de comprender los criterios para el desarrollo del trabajo escrito: "me sirvió para ver en lo que me había equivocado y lo que puedo mejorar" (E4), "me ayudó porque pude hacer mejor el trabajo" (E5). Además, se indica que estos sirven para "tener una idea sobre lo que se debe hacer y lo que debemos lograr" (E3).

Las respuestas pre y postintervención permitieron conocer que las personas estudiantes consideran la retroalimentación como una fuente de mejora en sus aprendizajes, lo que se relaciona con la idea de entender los procesos evaluativos del y para el aprendizaje (Förster, 2017). De manera diferente, al generar instancias durante la intervención (tres instancias de retroalimentación), el estudiantado logró comprender mejor con base en la información que el docente o los pares ofrecían, que esta les era útil para mejorar sus noticias. Lo anterior, sumado a instancias de reflexión que se desarrollaron durante la intervención, promueven que la persona estudiante tome un rol protagónico en la escritura y piense en los errores no como sanción, sino como información útil para lograr un aprendizaje con mayor profundidad. Además, eso último se puede validar cualitativamente, considerando los datos del grupo focal, en que las personas estudiantes pudieron entender el significado de la retroalimentación.

Otro aspecto interesante a partir de los datos es la percepción y la importancia que las personas estudiantes atribuyen a la comprensión de los criterios evaluativos; estos como una información que describe qué se espera de ellos y qué aporta a la toma de nuevos lineamientos en sus tareas y no solo una cuantificación de su aprendizaje. Desde una mirada tradicional, la retroalimentación se entiende o se percibe como un juicio de valor que la persona docente tiene sobre el estudiantado y su trabajo, sin clarificar en aquello que debe y puede ser mejorado (Ramírez y Valdés, 2019). De esta manera, los resultados permiten interpretar que las personas estudiantes comprenden que hay una coherencia y sentido al momento de entender los criterios evaluativos desde un inicio de la tarea y durante el proceso de escritura, debido a que, al hacer uso de ellos como un medio no solo de evaluación, sino de información que busca orientar su aprendizaje y llegar a un producto alineado a los requerimientos de la tarea y de lo que se espera que aprendan. Esto también establece el sentido participativo y dialógico que implica una retroalimentación completa y eficaz, tal como señalaba Elliot et al. (2016); la revisión de textos no solo debe centrarse en dar información, sino ser un momento dialógico en que estudiantes y profesores negocian y construyen ideas que permitan generar una interacción con la finalidad de la toma de decisiones o lineamientos para las mejoras de los aprendizajes.

También, a partir de los datos presentados, se pudo reconocer cómo el modelo planteado de retroalimentación por Hattie y Timperley (2007) demuestra que la tarea de retroalimentación es comprendida de mejor manera por las personas estudiantes cuando hay una clara relación entre los criterios evaluativos y retroalimentación oportuna; esto es, la entrega de información en momentos claves del proceso de producción de sus noticias. Por lo mismo, se reconoce la importancia de generar tiempos dentro de la planificación que permiten comunicar los aspectos de mejora y lo que se espera a través de estos, pero también que promuevan tiempos de recorrección o de toma de decisiones que brindan una funcionalidad real a la información retroalimentada por el docente, el compañero o el propio estudiante. Esto último se relaciona con la etapa del "feed-forward" planteada por Hattie y Timperley (2007) que tiende a ser uno de los momentos que no se ve siempre presente en las prácticas pedagógicas dentro de las aulas de clases.

Cabe destacar, además, que hay una percepción de entender los agentes que retroalimentan la tarea de escritura de la noticia. Las personas estudiantes comprenden que tienen la oportunidad de ser retroalimentadas no solo por el docente, sino también por sus pares y por sí mismas, por lo que es una práctica colaborativa e individual. Contreras y Zúñiga (2019) en sus estudios reconocen este carácter formativo que permite al alumnado autoevaluarse, es decir, ir aprendiendo a ser más autónomo en sus aprendizajes y en la capacidad de ser un agente evaluador. Sin embargo, es necesario dar cuenta que no para todas las personas estudiantes es fácil recibir y dar retroalimentación, por el contrario, a partir de los datos, se reconoció la idea de la incomodidad que las prácticas de retroalimentación pueden producir en el estudiantado; esto se explica por la falta de rutinas de la estrategia de retroalimentación efectiva, así como por la unidireccionalidad que se reconoce tradicionalmente en las estrategias de este tipo centradas en el docente como principal agente evaluador, comunicador de datos o de percepciones del estudiante; idea discutida por Sadler (1989) sobre la función formativa de los procesos de esta índole.

Los análisis anteriores demuestran una relevancia de la intervención realizada, pues en el contexto chileno se evidencia una escasez de estudios sobre el tema, así como en otros contextos escolares latinoamericanos (Núñez-Valdés et al., 2024). Es así como la importancia de los datos obtenidos permite establecer que es necesario intencionar prácticas eficaces de retroalimentación en las personas estudiantes desde pequeñas y dentro de las planificaciones de clases, para ir cada vez teniendo mayor comprensión sobre este aspecto pedagógico importante para el desarrollo de la autonomía y los objetivos del currículum.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

La intervención de la estrategia de retroalimentación propuesta en este trabajo demostró un cambio de las percepciones de las personas estudiantes antes y después del desarrollo de esta. De este modo, el guion utilizado para retroalimentar, que considera los criterios evaluativos, permitió al estudiantado desarrollar instancias de reflexión y toma de decisiones que promueven la profundización en los aprendizajes débiles. Es así como el sentido de la retroalimentación es valioso y útil para el alumnado, quien configura una visión positiva y constructiva de esta instancia del ciclo evaluativo y de la evaluación para fomentar sus aprendizajes.

Asimismo, se puede señalar que, a partir de los autores revisados (MINEDUC, 2021a; 2021b;2021c), no se señalan estrategias de planificación en que se intencionen instancias de retroalimentación en el marco de la didáctica de la escritura. Por ello surge la necesidad de profundizar en estudios que aborden aún más las percepciones en diferentes niveles escolares sobre la retroalimentación y el impacto, tanto en el rendimiento escolar como en los aprendizajes estudiantiles.

AmeliCA
PDF generado a partir de XML-JATS4R
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Finalmente, la propuesta evidenció cómo las personas estudiantes participaron activamente en la evaluación de sus propios trabajos y en los de sus compañeros(as), gracias a criterios claros y estrategias rutinarias, estos fueron capaces de entender mejor qué se esperaba de ellos(as) y cómo podían mejorar su desempeño académico.

Por ello, el paradigma tradicional basado en la unidireccionalidad del docente como agente evaluador es insuficiente para los requerimientos actuales, el perfil de estudiante basado en habilidades del siglo XXI y la comprensión profunda de los procesos evaluativos en las aulas.

Cabe señalar que este estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas. La primera de ellas es la cantidad de estudiantes (23), por lo que los datos cuantitativos y cualitativos no son representativos y sería relevante ampliar la muestra. Una segunda limitación se relaciona con el tiempo de intervención, ya que esta fue desarrollada en dos semanas, por lo que las personas estudiantes no tuvieron una experiencia educativa más profunda y elaborada para dar cuenta de sus percepciones. Asimismo, la disposición de las personas estudiantes frente a la intervención durante el mes de noviembre no es similar a la de estos en otras épocas, por encontrarse finalizando el año escolar.

Como futuros trabajos se propone realizar un seguimiento del alumnado que participó en la intervención para evaluar el impacto a largo plazo de la retroalimentación efectiva en la producción escrita; investigar cómo varían las percepciones y la efectividad de la retroalimentación en la producción escrita en diferentes contextos culturales y educativos; investigar el impacto de herramientas y plataformas digitales en la retroalimentación efectiva en la producción escrita, considerando el uso de comentarios en línea, corrección gramatical automatizada, entre otros. Se considera que estas líneas de investigación podrían contribuir al avance del conocimiento en el campo de la retroalimentación en la producción escrita y su impacto en el aprendizaje del estudiantado.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (1992). Técnicas de Investigación Social. Editorial Magisterio.

Andrade, R. F. y Páez Paredes, M. (2021). El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales. Mendive. Revista de Educación, 19(1), 16-29.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, G. T. L., Harris, L. R. y Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an Assessment for Learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. Teaching and Teacher Education, 28(7), 968-978. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003

Cano-García, E., Pons-Seguí, L. y Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de feedback entre iguales en los trabajos escritos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 26(1), 127–148. https://doi.org/18.30827/profesorado.v26.1.13929

Contreras, G. y Zúñiga, C. (2018) Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. Actualidades Investigativas en Educación, 18(3), 415-440 https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327

Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. Formación Universitaria, 11(4), 83-94. https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083

Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. Educação e Pesquisa, 45. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953

Elliot, V., Baird, T., Hopfenbeck, J., Ingram, I., Thompson, N., Usher, N. y M. Zantout (2016). A Marked Improvement? A Review of the Evidence on Written Karking. University of Oxford-Education Edowment Foundation.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

Förster, C. (2017). El poder de la Evaluación en el aula Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Grupo Didactex. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. Didáctica. Lengua y Literatura, 15, 77 - 104.

Gundín, O. y García, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. Aula Abierta, 88, 37-52.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.), The science of writing. Erlbaum.

Hernández, R. S., Fernández, C. C. y Baptista, M. L. (2014). Metodología de la investigación (sexta edición). Mc Graw Hill Education.

Larraguibel, E. M., Remesal, A., y Rochera, M. J. (2018). Valoración del feedback virtual y presencial por parte de estudiantes de primer curso del grado de maestro. Perspectiva Educacional, 57(1), 3-23. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.597

AmeliCA
PDF generado a partir de XML-JATS4R
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Lizasoain, A. y Toledo, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. Estudios filológicos, (66), 185-205. https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Programa de estudio Lengua y Literatura 7º básico. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966_programa.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Decreto 67. Aprueba Normas Mínimas Nacionales Sobre Evaluación, Calificación Y Promoción y Deroga Los Decretos Exentos N° 511 De 1997, N° 112 De 1999 Y N° 83 De 2001, Todos Del Ministerio De Educación. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2021a). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2021b). Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para directivos. Santiago, Chile: Unidad de currículum y evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89342_archivo_01.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2021c). Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para docentes. Santiago, Chile: Unidad de currículum y evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-313582_archivo_01.pdf

Morales, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. En La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria (pp. 168–204). Universidad Autónoma de Barcelona.

Navaridas-Nalda, F., González-Marcos, A. y Alba-Elías, F., (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(2), 101-120. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77697

Núñez-Valdés, K. y Cárdenas, P. (2024). Retroalimentación: tipos e impactos desde las voces de los estudiantes. En prensa.

Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G. y Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. Form. Univ. 17(2), 61-72.

Prado, P. y Pérez, M. G. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. Prácticas de lectura y escritura. Sujetos, materialidades, literacidades, 23(12).

Ramírez, G. y Valdés, D. (2019). El modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley como estrategia para favorecer el cambio en las percepciones sobre la evaluación formativa en docentes y alumnos. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 10(19).

Rosselló M. R., y De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. Revista Complutense de Educación, 32(3), 371-382.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144.

San Andrés-Soledispa, E. J., Macías Figueroa, F. M. y Mieles Pico, G. L. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Científica Sinapsis, 1(19). https://doi.org/10.37117/s.v19i1.456

Silva, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 7(15), 104–120. https://doi.org/10.26378/rnlael715218

Zumbrunn, S., Marrs, S. y Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: a mixed methods study. Reading and Writing, 29. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9599-3

AmeliCA

Disponible en:
https://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4285121010/4285121010.pdf

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

Pablo Corvalán Alegría, Daniela Rivera Pinto,
Carolina Olivares Reyes, Karen Núñez-Valdés

Retroalimentación en el marco de la producción escrita: Análisis sobre las percepciones de estudiantes en el contexto escolar chileno

Revista Innovaciones Educativas
vol. 26, núm. 41, 2024
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
innoveducativas@uned.ac.cr

ISSN: 1022-9825
ISSN-E: 2215-4132