

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Retroalimentación y aprendizaje del Inglés: Prácticas docentes en una IE de
Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON
ESPECIALIDAD EN INGLÉS**

AUTORA:

Janice Maritza Freyre Alvarez del Villar

ASESOR:

Alonso German Velasco Tapia

Lima, diciembre 2019

RESUMEN

La retroalimentación es una parte esencial dentro del proceso de evaluación para el aprendizaje de los estudiantes en una institución educativa. Esta se encuentra dentro del enfoque de evaluación formativa, la cual comprende a la evaluación como un proceso en el cual todas las actividades que realizan tanto docentes como alumnos proveerán información que será utilizada para la toma de decisiones. La retroalimentación se puede dar de distintas formas, por diferentes agentes y bajo diversas condiciones, y su finalidad es lograr que haya una mejora continua.

Si bien la retroalimentación a los estudiantes se da en la actualidad en la institución educativa de estudio como parte del proceso de evaluación para el aprendizaje, es importante identificar y describir los tipos de retroalimentación que se están empleando por parte de los docentes en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se plantea la siguiente investigación de enfoque cualitativo y nivel exploratorio que pretende dar respuesta al siguiente problema: ¿Qué tipos de retroalimentación aplican los docentes de cuarto de primaria, en su proceso de evaluación para el aprendizaje, en el curso de Inglés en una IE privada en Lima Metropolitana?

Entre los principales hallazgos se encontró que los docentes utilizan una variedad de tipos de retroalimentación. Hacen uso de las tres formas de retroalimentación según Wilson (2002), los dos alcances según Archer-Kath, Johnson y Johnson (1994) y los tres agentes retroalimentadores según Wilson (2002). Se halló que lo que varía es la frecuencia de uso de cada uno de los tipos de retroalimentación.

ÍNDICE

Introducción	1
PARTE I: Marco teórico	
Capítulo 1: Evaluación para el aprendizaje	3
1.1. Características de la evaluación para el aprendizaje	11
1.2. Funciones y momentos de la evaluación para el aprendizaje	11
1.3. Enfoques en la evaluación para el aprendizaje.....	13
1.3.1. Evaluación formativa	16
Capítulo 2: La retroalimentación en el proceso de aprendizaje	20
2.1 Tipologías de retroalimentación	23
2.2 Retroalimentación y el aprendizaje de un idioma	27
PARTE II: Investigación	
Capítulo 3: Diseño de la investigación	30
3.1 Enfoque, nivel y método de investigación	30
3.2 Objetivo de la investigación, categorías y subcategorías	30
3.3 Informantes	30
3.4 Técnicas de investigación e instrumentos	31
3.4.1 Diseño y elaboración de la guía de observación	32
3.4.2 Diseño y elaboración del guión de entrevista	33
3.5 Organización de la información	33
3.6 Ética para la investigación	34
Capítulo 4: Análisis e interpretación de resultados	35
4.1 Categoría: La retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje	35
4.1.1 Subcategoría: Forma de la retroalimentación	36
4.1.2 Subcategoría: Alcance de la retroalimentación	44
4.1.3 Subcategoría: Agentes de la retroalimentación	49
Conclusiones	55
Recomendaciones	57
Referencias	58
Anexos.....	60

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene la finalidad de conocer los tipos de retroalimentación que aplican los docentes de cuarto de primaria del curso de Inglés en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Hoy en día se ve la evolución que ha habido en cuanto al concepto de evaluación para el aprendizaje, siendo vista ahora como un proceso que tiene la finalidad de reconocer si es que los alumnos realmente han logrado adquirir las habilidades, capacidades, conocimientos y competencias que se espera por parte de una institución en particular. Por ello, un enfoque que ha tomado mayor protagonismo es la evaluación formativa. Se entiende a la misma como un proceso en el cual todas las actividades que realizan tanto los docentes como los alumnos proveerán información que será utilizada como retroalimentación para mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Siendo uno de los principales objetivos en el ámbito educativo el mejorar el aprendizaje de los alumnos, este enfoque toma gran importancia.

Dentro de la evaluación formativa se encuentra el proceso de retroalimentación. La retroalimentación se puede dar de distintas formas, por diferentes agentes y bajo diversas condiciones. Por lo tanto, es importante conocer ¿qué tipos de retroalimentación aplican los docentes de cuarto de primaria, en su proceso de evaluación para el aprendizaje, en el curso de Inglés en una IE privada en Lima Metropolitana?, para así poder en un futuro evaluar las razones por las cuales se aplican estos tipos de retroalimentación y ver si realmente son los más adecuados en cada caso. Tomando esta pregunta de investigación, el objetivo es describir los tipos de retroalimentación que aplican los docentes de cuarto de primaria en el proceso de evaluación para el aprendizaje del curso de Inglés en la IE.

Se considera que esta investigación será relevante para la institución y brindará un aporte debido a que, al conocer los tipos de retroalimentación que aplican los docentes de cuarto de primaria en el curso de Inglés, se podrá ver el nivel de consistencia y la validez. Por un lado menciono la consistencia ya que se verá si es que todos los docentes de un mismo año para un mismo curso utilizan los mismos tipos de retroalimentación, asegurando que siempre haya uniformidad en cuanto a la respuesta y/o recomendaciones de mejora que se da a las alumnas. Por otro lado, menciono la validez ya que se verá si lo que sucede en la realidad en cuanto a la retroalimentación tiene un sustento teórico válido, mostrando así si es que los tipos de retroalimentación utilizados son adecuados para cada proceso de evaluación del aprendizaje.

El enfoque que se utilizó para esta investigación es cualitativo. Se buscó indagar y explorar lo que sucede en la realidad y así poder comparar los datos obtenidos en la investigación con la teoría. En este caso el nivel de investigación es exploratorio, ya que se buscó identificar y describir los tipos de retroalimentación que se encuentran hasta el momento en una institución privada en específico. El método empleado es el estudio de caso, debido a que como se mencionó la investigación

se realizó en base a un caso en particular. Se buscó encontrar una relación entre los procesos de retroalimentación que se observaron en acción en el aula con lo que mencionaron los docentes respecto a los mismos. Las técnicas que se utilizaron fueron la observación sistemática y la entrevista semi-estructurada. Ambas técnicas se aplicaron para el caso de tres docentes del curso de inglés de nivel primaria de la institución educativa.

Por último, el informe de la presente investigación está compuesto por tres partes. La primera incluye el marco teórico de la investigación, el cual está compuesto por dos capítulos. El primer capítulo hace referencia a la evaluación del aprendizaje, se habla sobre su evolución en el tiempo y se describen las características, elementos y enfoques relevantes. El segundo capítulo hace referencia a la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, y se presentan los diversos tipos de retroalimentación junto con la retroalimentación en el aprendizaje de un segundo idioma.

La segunda parte de la investigación contempla el diseño de la investigación y el análisis e interpretación de resultados. Esta se encuentra dividida en dos capítulos. El primer capítulo especifica el enfoque, nivel y método de la investigación. También se presenta el objetivo de la investigación, la categoría y las subcategorías. Finalmente se detallan los informantes, las técnicas de investigación e instrumentos a utilizar, y la forma en que se organizará la información. En el segundo capítulo de esta segunda parte se analizan e interpretan los resultados obtenidos según la categoría de investigación y las tres subcategorías.

Finalmente, en la tercera parte se presentan las conclusiones obtenidas luego de llevar a cabo la investigación, las cuales giran en torno a la pregunta de investigación y el objetivo de estudio. Además, se proponen recomendaciones que motivan a seguir con la investigación en esta área en específico.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

“El concepto de evaluación no es un concepto uniforme, y más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes, a veces diversos entre sí, que pretenden configurar un elemento o concepto común” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.25). Para poder definir que es realmente una evaluación se deben de considerar diferentes elementos ya que cada persona puede tener una visión distinta de lo que significa. Todo el tiempo se puede evaluar y hay diversas formas de evaluar dependiendo del objetivo que se esté buscando. Lo mismo sucede en el ámbito educativo, por lo cual intentaremos plantear como esta definición ha ido cambiando hasta llegar a una definición cercana de lo que es la evaluación del aprendizaje hoy en día.

Para Tyler (1950) citado por Castillo y Cabrerizo (2010), “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.25). Aquí podemos ver claramente cómo desde el pasado se tiene la idea de que la evaluación va directamente ligada a los aprendizajes y conocimientos obtenidos por parte de los alumnos siguiendo lo que está establecido en el currículo o programa escolar. Se considera que esta es la forma más directa en que las personas relacionan la evaluación del aprendizaje, sin embargo, hay mucho más dentro de la evaluación del aprendizaje a parte de evaluar de solo los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos. Cabe recalcar que Tyler si plantea una idea de suma importancia, y es que la evaluación tiene que ir ligada a los objetivos. Los objetivos son lo que delimitan aquello que se busca adquirir, por ende explica los aprendizajes que se busca que los alumnos obtengan y de qué manera. Esto nos ayuda a poder hacer una medición de los resultados obtenidos al evaluar, ya que se contrasta lo obtenido con objetivos medibles.

Según Cronbach (1963) citado por Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación se define como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.25). Este punto es válido debido a que la información que se obtenga luego de aplicar alguna herramienta para evaluar el aprendizaje va a ser útil para tomar decisiones futuras respecto al programa o currículo educativo. Estas decisiones pueden ser cambios y mejoras que van a ser positivos para los alumnos y ayudará a su crecimiento y aprendizaje. Además, la idea de aplicar una evaluación del aprendizaje es, por un lado, que el alumno obtenga información respecto a su propio rendimiento y el nivel en el cual se encuentra actualmente según lo esperado por parte de la institución educativa y, por otro lado, que los docentes puedan obtener información respecto a sus

alumnos y que esta sirva para tomar decisiones respecto a su metodología de enseñanza y sobre las herramientas que utilicen en su día a día en el aula.

Por otro lado, siguiendo lo mencionado por Lafourcade (1972), Castillo y Cabrerizo (2010) lo citan y mencionan que “la evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.25). Aquí podemos ver como Lafourcade tiene una idea similar a Tyler, al comprender si es que hay relación entre los resultados obtenidos en la evaluación del aprendizaje con los objetivos planteados previamente. Es necesario que los objetivos sirvan de guía para que todos los docentes tengan ciertos parámetros en su enseñanza y busquen así que todos los alumnos de un mismo año estén en un mismo nivel educativo y posean conocimientos similares que serán de utilidad para ellos.

Similar a Lafourcade y Tyler, Gronlund (1973) citado por Castillo y Cabrerizo (2010) plantea que la evaluación se entiende como “un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.26). Por ende, vemos que a pesar del paso de los años, diversos investigadores coinciden respecto a que la evaluación nos ayuda a comprender si es que los objetivos están siendo alcanzados por los alumnos y no. Los objetivos en este caso son aquellas expectativas que se espera que los alumnos cumplan con, para que la institución educativa pueda asegurar que sus alumnos realmente han logrado aprender y comprender lo que se les esté enseñando. Es una manera uniforme y estandarizada de poder medir si es que todos los alumnos cumplen con lo esperado.

Para Glass y Ellet (1980) y luego Wortman (1983), citados por Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación del aprendizaje se entiende como “un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.26). Aquí podemos ver una definición más amplia en donde ya se empieza a considerar la idea de que se puede utilizar diferentes formas de evaluación según el criterio de aquellos que las apliquen. Además, se toma en cuenta no solo aquellas actividades teóricas, sino también las prácticas para así poder tener una evaluación del aprendizaje más completa.

Forns (1980) citado por Castillo y Cabrerizo (2010), menciona que el concepto de evaluación puede llegar a tener tres niveles. Por un lado, tiene un primer nivel que se considera el nivel técnico, en donde establece que “la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.26) Es decir, con la evaluación del aprendizaje se puede ver si el sistema educativo y si la institución educativa están cumpliendo con sus funciones

apropiadamente. La evaluación aquí se utiliza como un método de control y de regularización.

El segundo nivel viene a ser el nivel ideológico, en donde la evaluación tiene dos funciones, “legitimar la herencia cultural, ayudando de este modo a perpetuar el orden establecido” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.26) y “eliminar a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.26). En este caso vemos que el segundo nivel busca que haya una educación uniforme dentro de un mismo país, ya que se busca que todos tengan la misma enseñanza al plantear que hay una herencia cultural de por medio, y que aquellos que no han aprendido de manera correcta los aprendizajes que se les buscaba transmitir deben ser separados de aquellos que si han logrado un aprendizaje adecuado.

El último nivel planteado es el nivel psicopedagógico, en donde se menciona que la evaluación se aplica más a los alumnos en sí que a las entidades a diferencia de lo planteado en el primer nivel.

En 1982, Elliot propone el método de autoevaluación, mostrando así que puede haber más de un integrante dentro del proceso de evaluación. Inicialmente se consideraba al docente como el único integrante en este proceso, siendo respaldado por la institución educativa. Pero luego se plantea la posibilidad de tener otros actores dentro de este proceso. Por un lado la autoevaluación que se haría por el propio alumno, siendo él mismo consciente de los objetivos y propósitos de la enseñanza para ver hasta qué punto ha logrado cumplir con los mismos. Por otro lado, la evaluación entre pares, para que los propios alumnos puedan ver en sus compañeros los aprendizajes obtenidos y hasta hacer una comparación propia según lo esperado.

Para Castillo Arredondo (2002) citado por Castillo y Cabrerizo (2010) “La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.27).

Aquí ya se empieza a considerar el hecho de que cada alumno es un individuo diferente, y por lo tanto cada uno tiene diferentes métodos de aprendizaje y ritmos. Teniendo esto en cuenta, se menciona como la evaluación del aprendizaje debe ser adaptada por el docente teniendo en cuenta las características de sus alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se deja de lado el hecho de que hay ciertas finalidades y metas a las cuales se busca llegar a través de la educación que se brinda a los alumnos. Estos vienen a ser los

objetivos de aprendizaje que han sido reconocidos desde un inicio como guía para orientar la enseñanza y ver el grado de aprendizaje por parte de los alumnos.

Para Serpa Naya (2008), citado por Castillo y Cabrerizo (2010), “La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.27). Aquí se puede ver como la definición de la evaluación del aprendizaje ha ido evolucionando con el paso de los años hasta llegar a la idea de que la evaluación nos ayuda no solo a identificar los logros hasta el momento en el cual se aplica una herramienta de evaluación, sino que también nos ayuda a identificar las dificultades. Esto ayuda para poder tomar decisiones relevantes que finalmente busquen lo mejor para los alumnos en cuanto a su aprendizaje dentro de la institución educativa. Para asegurar la calidad educativa se debe conocer lo esperado por la institución y aquello que ofrece y oferta al público, para así poder ver como los logros que se ven reflejados en lo que hayan aprendido y obtenido sus alumnos en los años de educación brindada por la institución se asemejan a lo que la misma ofrece de manera pública.

Tabla 1. Cambio en el concepto de evaluación en el tiempo

Autor	Definición expuesta
Tyler (1950)	El proceso de evaluación sirve para ver hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzado a través de los programas y currículos de enseñanza.
Cronbach (1963)	La evaluación es el proceso de recoger información para utilizarla para la toma de decisiones respecto a un programa educativo.
Lafourcade (1972)	La evaluación sirve para medir el logro de los resultados previstos según los objetivos planteados.
Gronlund (1973)	La evaluación sirve para ver hasta qué punto los alumnos alcanzan los objetivos de la educación.
Elliot (1982)	Propone el método de autoevaluación, mostrando así que puede haber más de un integrante dentro del proceso de evaluación
Castillo Arredondo (2002)	La evaluación debe permitir que la actuación educativo-docente se adapte a las necesidades de cada alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje y también permite determinar si se han alcanzado las metas educativas.
Serpa Naya (2008)	La evaluación es un seguimiento continuo que se realiza para identificar logros y dificultades en el proceso y para poder tomar decisiones que mejoren la calidad educativa.

Elaboración propia

Por lo tanto, se puede decir que el concepto de evaluación ha ido cambiando en el tiempo según la perspectiva de diversos autores, hasta llegar a la idea de que la evaluación debe realizarse de manera continua y tiene dos finalidades. La primera finalidad que perdura en el tiempo es ver hasta qué punto se han alcanzado las metas educativas planteadas. La otra finalidad es identificar dificultades en el proceso educativo con la finalidad de poder tomar decisiones que ayuden a una mejora continua.

El concepto de evaluación para Castillo y Cabrerizo (2010) tiene una estructura básica, en la cual se busca obtener información para formular juicios y tomar decisiones. Es decir, se aplica una herramienta de evaluación válida y confiable para poder obtener datos relevantes, consistentes y apropiados. Estos datos obtenidos en los resultados de una evaluación se analizan y se formula un juicio de valor. De acuerdo a este juicio formado que surge por la información obtenida se podrán tomar decisiones convenientes para cada caso.

Evolución del concepto de evaluación

El concepto de evaluación aplicada al ámbito educativo ha evolucionado de manera histórica y se han identificado 7 momentos fundamentales por Castillo y Cabrerizo (2010) siguiendo a Garanto (1989) los cuales se expondrán a continuación.

El primer momento se le conoce como “La evaluación como medida”, el cual sucede entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y se guía de la psicología conductista. Se centraba principalmente en establecer diferencias entre las personas, por lo cual la principal técnica de evaluación utilizada era los “tests”. Estos ayudaban a discriminar de manera rápida a los individuos.

El segundo momento se conoce como “La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución,” el cual sucede entre las décadas de los años 30 y 40. Este momento va ligado a lo planteado por Tyler, en donde se establece que la educación es un proceso sistemático y lo que busca es que se logren generar cambios en los alumnos. Estos cambios se van a generar a través de la instrucción, y la evaluación aquí buscaba ver hasta qué punto se había logrado cumplir con los objetivos propuestos.

El tercer momento se conoce como “La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo,” el cual se desarrolló en Estados Unidos en las décadas de los años 60 y 70. Este momento surgió debido a la necesidad de una responsabilidad escolar que se de en el país a partir del descontento que había hacia la escuela pública. Aquí se buscó que la evaluación no afecte únicamente al rendimiento de los alumnos en la escuela, sino que también a todos los factores que se encuentran presentes en un programa educativo. Estos factores vienen a ser los docentes, los recursos que se utilizan, los métodos de enseñanza, los contenidos y las actividades que se desarrollan, entre otros. Todos estos factores deben también ser

evaluados con la finalidad de mejorar constantemente el sistema educativo como un todo. Se toma en cuenta lo mencionado por Cronbach, debido a que se tomarán decisiones respecto a los programas educativos a partir de la información que se obtenga de las evaluaciones.

El cuarto momento se conoce como “Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación,” y surge alrededor de los años 70. Aquí la evaluación está orientada hacia dos niveles, por un lado hacia los alumnos y por otro lado hacia la toma de decisiones de los programas educativos y los métodos de enseñanza que se estén utilizando. También se considera aquí la necesidad de establecer objetivos de manera previa, los cuales servirán para valorar los cambios que ocurran en los alumnos a partir de las acciones educativas sistemáticas. Sin embargo, se empieza a seguir una evaluación criterial, en donde la información real y descriptiva de la situación de cada alumna se comparará con los objetivos de enseñanza, en vez de seguir una evaluación normativa en donde la información obtenida se compararía con un estándar normalizado de lo que se espera que realice un grupo de alumnos determinado.

El quinto momento se conoce como “Proliferación de modelos,” que sucede a partir de los años 70 en adelante. Aquí los modelos educativos se asocian con dos grandes paradigmas sobre evaluación, que vienen a ser la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa. A pesar de que ambos tipos de evaluación tienen características específicas, hoy en día los dos son utilizados ya que no se puede decir que la evaluación tiene solo un modo de llevarse a cabo. Se menciona que la evaluación tiene tres finalidades, la primera es darle una valorización al aprendizaje hasta el momento en el que se aplica la técnica de evaluación, lo cual nos indica el nivel en el que se encuentran los alumnos según lo esperado. La segunda finalidad es poder orientar el aprendizaje, ya que los resultados de una evaluación ayudarán al docente a hacer un diagnóstico hasta el momento y así poder tomar decisiones relevantes para mejorar la adquisición de aprendizajes por parte de sus alumnos. Finalmente, la tercera finalidad es la orientación sobre la marcha del sistema, ya que se ve al sistema educativo como un todo y se puede tomar decisiones de mejora al saber cómo este está operando hasta el momento. Durante estos años se buscó dar un salto e incluir las evaluaciones cualitativas, ya que en el pasado se utilizaban únicamente evaluaciones cuantitativas como exámenes para poder ver los resultados académicos obtenidos por los alumnos.

El sexto momento se conoce como “Una nueva concepción de la evaluación,” el cual se plantea a partir de los años 90. Aquí se habla de cómo la evaluación es un proceso continuo, formativo e integrador, y se le empieza a dar más protagonismo a los métodos cualitativos. Se empieza a hablar sobre la evaluación formativa, en donde se ve que la evaluación tiene como finalidad el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para así poder mejorarlo y adecuarlo según las necesidades particulares de los alumnos. Se deja de lado la idea de que la

evaluación busca segmentar a los alumnos según su rendimiento, sino que ahora busca regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El séptimo momento se conoce como “Analizar y valorar el grado de adquisición de las competencias,” el cual surge a comienzos del siglo XXI. Este momento presenta un nuevo enfoque para el sistema educativo, en donde la evaluación no solo debe buscar obtener información respecto a los conocimientos adquiridos por parte de los alumnos, sino también sobre la aplicación práctica de aquellos conocimientos. Se habla sobre ciertas competencias básicas que los alumnos deben obtener durante el proceso educativo. De aquí surge el concepto de evaluación por competencias.

Tabla 2. Evolución del concepto de evaluación aplicada al ámbito educativo

Momentos	Descripción
Primer momento: “La evaluación como medida”	Surge entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Utilización de técnicas de evaluación como “tests” que ayudaban a discriminar de manera rápida a los alumnos.
Segundo momento: “La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución”	Entre las décadas de los años 30 y 40. Se establece que se busca generar cambios en los alumnos, por lo que la evaluación buscaba ver hasta qué punto se había logrado cumplir con los objetivos propuestos.
Tercer momento: “La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo”	En las décadas de los años 60 y 70. Se buscó que la evaluación no afecte únicamente al rendimiento de los alumnos en la escuela, sino que también a todos los factores que se encuentran presentes en un programa educativo para mejorar el sistema educativo como un todo.
Cuarto momento: “Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación”	Surge alrededor de los años 70. Aquí la evaluación está orientada hacia dos niveles, por un lado hacia los alumnos y por otro lado hacia la toma de decisiones de los programas educativos y los métodos de enseñanza que se estén utilizando. Se empiezan a establecer objetivos de manera previa.
Quinto momento: “Proliferación de modelos”	A partir de los años 70. Se incluye un modelo de evaluación cualitativa aparte del modelo de evaluación cuantitativa.
Sexto momento: “Una nueva concepción de la evaluación”	A partir de los años 90. Se da mayor protagonismo a la evaluación cualitativa. Se empieza a hablar de evaluación formativa. Se deja de lado la idea de que la evaluación busca segmentar a los alumnos según su rendimiento, sino que ahora busca regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Séptimo momento: “Analizar y valorar el grado de adquisición de las competencias”	Surge a comienzos del siglo XXI. Se busca la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y se habla sobre ciertas competencias básicas que los alumnos deben obtener durante el proceso educativo.

Elaboración propia

Por lo expuesto, vemos que el concepto de evaluación del aprendizaje ha ido cambiando con el paso de los años siguiendo la evolución del sistema educativo, y ahora la evaluación no solo debe considerar los conocimientos adquiridos por parte de un alumno para validar el aprendizaje, sino que también hay que ver si el alumno es capaz de aplicar de manera práctica dichos conocimientos. La evaluación ya no se centra únicamente en corroborar si es que los alumnos han aprendido toda aquella teoría que siga el currículo escolar, sino que además busca ver si es que realmente los alumnos han sido capaces de obtener ciertas habilidades y competencias que les servirán para aplicar los conocimientos en su día a día.

También se deja de lado la idea de que la evaluación solo busca medir, a través de exámenes los conocimientos, y toma en cuenta otras herramientas de evaluación que dan mucha información a los docentes respecto al crecimiento de sus alumnos en el ámbito educativo. Esto va de acuerdo a lo planteado por Rodríguez Diéguez (1986) en Castillo y Cabrerizo (2010), quien establece que hay tres ejes en la evaluación. El primero es el cuantitativo-cualitativo, el segundo el normativo-criterial y el tercero el formativo-sumativo.

Por ello, la evaluación hoy en día no busca simplemente evaluar los contenidos, “sino que también debe tener en cuenta distintos aspectos que intervienen en el proceso de educativo de los alumnos: las habilidades, las actitudes y valores, y las estrategias de aprendizaje, sin olvidar los aspectos docentes del proceso de enseñanza que inciden en el aprendizaje: metodología empleada, intercomunicación en el aula, nivel de exigencia, etc” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.39). Es decir, se debe de evaluar el sistema educativo como un todo, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo para poder realizar una evaluación para el aprendizaje lo más acertada posible y que incluya elementos relevantes para la década presente.

1.1. Características de la evaluación para el aprendizaje

Para Rotger (1989), en Castillo y Cabrerizo (2010), existen siete características de la evaluación que serán expuestas a continuación.

Gráfico 1. Características de la evaluación

La primera es que la evaluación debe de estar integrada en el diseño y en el desarrollo del currículo. Es decir, se debe partir del currículo de la institución educativa para poder realizar evaluaciones que vayan acorde con el programa educativo planteado.	La segunda característica es que la evaluación debe de ser formativa, para así poder mejorar tanto el proceso como el resultado de un programa de enseñanza-aprendizaje.
La tercera característica menciona que la evaluación debe de ser continua, se debe aplicar evaluaciones a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	La cuarta característica es que debe ser recurrente, ya que la evaluación es un recurso didáctico que se puede utilizar de forma sistemática.
La quinta característica es que debe ser criterial. Esto quiere decir que debe de ir de acuerdo a los criterios establecidos para todos los alumnos, debe haber concordancia entre lo presentado al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación aplicada.	La sexta característica es que debe de ser decisora. La evaluación permite establecer juicios siguiendo los objetivos de aprendizaje, y con ello tomar decisiones con la finalidad de que los alumnos puedan lograr alcanzar los objetivos.
La última característica es que la evaluación debe ser cooperativa, permitiendo así la participación de todos los agentes involucrados en la misma.	

Elaboración propia

1.2. Funciones y momentos de la evaluación para el aprendizaje

Cardona (1994), en Castillo y Cabrerizo (2010), nos presenta las siguientes funciones. Primero menciona que la evaluación puede tener la función de generar un diagnóstico, la cual usualmente se ve en una evaluación inicial. Esta función nos ayuda a conocer información previa respecto a los alumnos para así usar esto de punto de partida para implementar acciones pedagógicas. Por lo tanto, esta función de diagnóstico ayuda tanto a un nivel curricular como a un nivel de control y organización.

La segunda función que se presenta es la de ser reguladora. La evaluación permite regular los aprendizajes de los alumnos a través del desarrollo personalizado de los procesos de aprendizaje. La tercera función es la de ser previsor, que permite conocer de antemano las posibilidades de los niveles de rendimiento.

La cuarta función que tiene una evaluación es que puede ser retroalimentadora, la cual se ve principalmente en las evaluaciones de tipo formativas. Menciona como a través de la retroalimentación por una evaluación se puede ir orientando los procesos educativos. Finalmente, la quinta función es la de control, que va ligado a las exigencias que presentan las áreas administrativas en los ámbitos educativos. Esto se refiere a la posibilidad de obtención de titulaciones académicas, que va conectado al logro de ciertas calificaciones en diversas evaluaciones.

Con respecto a los momentos de la evaluación, Castillo y Cabrerizo (2010) identifican tres momentos que serán detallados a continuación. Una evaluación puede ser aplicada en un momento inicial, que suele realizarse al comienzo de un nuevo curso educativo o al inicio de un nuevo programa educativo. La idea es poder recoger información y datos que permitan que el docente pueda conocer algunas de las características de sus alumnos, para así poder acomodar sus metodologías de enseñanza y estrategias didácticas. Es importante que el docente conozca esta información para tener una mejor llegada a sus alumnos, y para poder plantearles situaciones de enseñanza que se asemejen a sus realidades individuales, culturas, creencias, entre otros. También ayuda a conocer un poco de cada alumno de manera singular, y a identificar fortalezas y dificultades, para así poder mapear el progreso de cada uno.

Un segundo momento que identifican es la evaluación procesual. Esta consiste en recoger información y datos de manera continua y sistemática a lo largo de un tiempo determinado previamente, que puede ser todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los objetivos establecidos. Esta evaluación sirve para realizar cambios o ajustar los procesos educativos, siendo así una estrategia de mejora, con la finalidad de ayudar tanto a los alumnos como a los docentes.

El tercer momento es al finalizar un tema, programa o unidad educativa. Esta evaluación se realiza cuando culmina un periodo de tiempo en donde se espera que se haya logrado el aprendizaje por parte de los alumnos. Para poder ver si es que los alumnos realmente cuentan con el conocimiento o las capacidades que se buscaba que obtengan según los objetivos se debe de realizar esta evaluación final. Los resultados de esta evaluación pueden servir como un punto de partida para la siguiente unidad, tema, programa o periodo escolar.

Es importante el poder realizar evaluaciones en los tres distintos momentos ya que cada uno tiene finalidades distintas y va a ayudar a obtener distintos tipos de información. Es necesario realizar evaluaciones en un momento inicial para conocer a los alumnos y saber de qué forma orientar el proceso de enseñanza por parte del docente. El proceso de enseñanza y las metodologías son adaptables, y se deben adaptar según el público al cual va dirigido. Las evaluaciones a lo largo de un periodo de tiempo establecido son importantes porque ayudan a identificar fortalezas y dificultades de los alumnos, aquellas habilidades, capacidades y conocimientos con lo que ya cuentan y aquellos en los que se debe continuar

trabajando, y las formas en que los docentes pueden apoyar a los alumnos para que al final del proceso de aprendizaje logren cumplir con los objetivos propuestos. Finalmente, una evaluación final sirve para ver la efectividad de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ver propuestas de mejora para que cuando se repita este proceso con el siguiente grupo de alumnado se puedan lograr mejores resultados.

Finalmente, un tercer elemento planteado por Castillo y Cabrerizo (2010) que hay que considerar en la evaluación del aprendizaje son los agentes de la evaluación. Cuando la evaluación la realiza únicamente el docente esto se conoce como heteroevaluación. Cuando la evaluación la realizan entre pares se conoce como coevaluación, que en este caso sería entre los mismos alumnos. Finalmente, cuando la evaluación la realiza el mismo alumno esto se conoce como autoevaluación.

Dentro de un ámbito educativo es necesario combinar el uso de distintos agentes en las evaluaciones. Lo más tradicional es la heteroevaluación, en donde el docente o un evaluador interno de la institución, se encargaría de realizar la evaluación de todos los trabajos y tareas de los alumnos. Sin embargo, hoy en día es necesario que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje, y esto se puede lograr mayormente a través de la coevaluación y la autoevaluación.

En la coevaluación los alumnos tienen la posibilidad de ver otros puntos de vista, otras ideas, otras propuestas, que son las de sus compañeros, y contrastarlo con lo que ellos mismos han realizado. Esto los ayudará para decidir de qué manera o con qué estrategias podrían mejorar sus propios aprendizajes, y también de qué manera pueden apoyar y ayudar a sus compañeros. En la autoevaluación cada alumno tiene que ser crítico y ver hasta qué punto ha logrado cumplir con los criterios establecidos, y ver qué tan cerca está de lograr los objetivos de aprendizaje. Esto ayudará a formar personas mejor preparadas, con capacidad de autorreflexión y de revisión de cada tarea que completen a lo largo de su vida tanto educativa como profesional y personal.

1.3. Enfoques en la evaluación para el aprendizaje

William (2000), según lo mencionado por Bloom, Hastings y Madaus (1971), habla sobre el enfoque de la evaluación sumativa y la define como todas aquellas evaluaciones que se realizan al finalizar una unidad, a mitad de un curso o al final del curso y que están diseñadas para determinar hasta qué punto los alumnos han comprendido y aprendido el material de un curso en particular. Estas evaluaciones sirven para propósitos como establecer calificaciones, otorgar certificaciones, o incluso para investigar la efectividad de un currículo educativo. Por otro lado, define en enfoque de evaluación formativa como aquellas evaluaciones en donde todos los que están involucrados, ya sean alumnos, docentes o encargados del currículo, encuentran información útil en los resultados para mejorar en los aspectos que

deseen. También habla sobre como la evaluación formativa sirve para establecer un diagnóstico mientras que la evaluación sumativa sirve para una evaluación final.

Por otro lado, Hattie (2003) según lo mencionado por Scriven (1967) respecto a los enfoques de evaluación sumativa y evaluación formativa, nos dice que no debemos de ver estos dos enfoques como dos tipos de evaluaciones. En vez de eso, debemos de verlos como formas de interpretar la información en dos puntos de tiempo distintos. Por un lado, la evaluación formativa sirve para hacer interpretaciones que pueden llevar a generar cambios en un programa de enseñanza-aprendizaje, y que, por otro lado, la evaluación sumativa sirve para interpretar enunciados sobre el aprendizaje al finalizar un programa de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben de ser capaces de poder aplicar ambos enfoques dentro de sus procesos de enseñanza en los casos en los cuales se requieran. Dicho esto, Hattie (2003) también menciona que muchas veces los docentes aplican una evaluación pero no saben realmente si es de carácter sumativo o formativo hasta que llega el momento de analizar e interpretar la información obtenida.

Para Castillo y Cabrerizo (2010) existen tres enfoques en la evaluación del aprendizaje, los cuales van ligados a los momentos en los cuales se aplican, a la intencionalidad educativa que se persigue, a los agentes de su ejecución y a los ámbitos de aplicación. El primer enfoque es la evaluación inicial, la cual se realiza antes de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación es previsor y busca establecer un diagnóstico previo y un pronóstico. La finalidad de esta evaluación es reconocer los saberes previos que puedan tener los alumnos respecto a temas en específico, lo cual servirá como un punto de partida y guía para el docente. Este tipo de evaluaciones no suele tener calificaciones, sino más bien es de suma utilidad para realizar interpretaciones y análisis en cuanto a los distintos alumnos con los que se cuenta.

El segundo enfoque es la evaluación formativa, que se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación busca ser reguladora y orientadora, ya que se va viendo cómo los alumnos están aprendiendo hasta el momento y se puede comparar esto con los objetivos esperados, para así poder realizar cambios pertinentes para cumplir con los objetivos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También ayuda a orientar las metodologías que utilizan los docentes al ver el impacto que estas van teniendo en los alumnos, para así ver si están funcionando realmente y si es que son las más adecuadas. Finalmente, esta evaluación también sirve como una fuente de motivación, debido a que los alumnos van siendo conscientes de su proceso de aprendizaje y esto los motivará a mejorar. Este enfoque de evaluación se puede ver como un acompañamiento, ya que se ve empleado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que el alumno encuentre puntos de mejora y así mejore su propio aprendizaje.

El tercer enfoque es la evaluación sumativa, la cual se da al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación es integradora, ya que se da al final de un proceso y busca evaluar diferentes aspectos de manera objetiva. Es además promocional y acreditativa debido a que este tipo de evaluación va acompañada de una calificación, la cual es una forma objetiva de poder medir el rendimiento de los alumnos, y por lo tanto decidir si es que han culminado de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, y si es que se encuentran en el nivel deseado para continuar con lo que siga en el proceso de enseñanza por parte de la institución educativa. Este enfoque se puede interpretar como aquellas evaluaciones finales, en donde se busca principalmente calificar a los alumnos en base a los conocimientos que han logrado adquirir hasta el momento, y contrastar esto con el nivel esperado según lo establecido por la institución educativa.

Por otro lado, De Miguel (2006) en Escobar (2018) presenta un enfoque de evaluación auténtica. Esta evaluación incluye los enfoques de evaluación de ejecuciones y la evaluación basada en problemas, y en ella se presenta a los alumnos desafíos de la vida real, con la finalidad de que lleguen a solucionarlos integrando sus conocimientos, actitudes y destrezas. Se puede decir que este enfoque es más holístico, debido a que para poder solucionar aquellas tareas que se les presenten, los alumnos deben hacer uso de una combinación entre habilidades, conocimientos y actitudes. En este tipo de evaluación se busca que los alumnos tengan las capacidades para poner en práctica todo aquello que han aprendido, al presentarles situaciones de la vida real en donde deben aplicar de forma real y concreta sus conocimientos. Por lo tanto, este enfoque surge a partir de la necesidad de presentarles casos reales a los alumnos, debido a que hasta la fecha muchas evaluaciones eran pruebas memorísticas o problemas que se alejaban de la realidad.

También, Anijovich (2004) en Escobar (2018), presenta algunas de las características del enfoque de evaluación alternativa. Esta evaluación se refiere a todas las técnicas y métodos de evaluación que difieren de aquellos que son considerados como tradicionales y que buscan calificar. Busca enfatizar las fortalezas de los alumnos y no sus debilidades, considera los diferentes estilos de aprendizaje y capacidades de los alumnos, sus experiencias tanto culturales como educativas y la posibilidad de que los alumnos puedan realizar una reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Además, este enfoque difiere de los tradicionales porque busca que el docente en conjunto con los alumnos establezca los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, y que estos criterios sean públicos y conocidos por todas las partes involucradas en el proceso educativo. Finalmente, este enfoque establece que la evolución de un alumno no se va a medir y comparar en base a los otros alumnos, sino en base a su punto de partida. Por lo tanto, el progreso, los logros obtenidos, el grado de avance y los aspectos a mejorar van a ser totalmente individuales y personalizados.

Black y Wiliam (1998a) plantean también la definición de la evaluación formativa como un enfoque que se encuentra dentro de la evaluación del aprendizaje. Esta se entiende como todas aquellas actividades que realizan los docentes, y los estudiantes en si al evaluarse a sí mismos, que proveen información que será utilizada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se considera formativa debido a que la información que se recoge se utiliza para adaptar el método de enseñanza según las necesidades encontradas (Black, Wiliam, 1998a). Si bien los docentes realizan evaluaciones de distintos tipos de manera diaria como parte de su método de enseñanza, deben considerar que aquellas que sean formativas se deben de analizar luego con la finalidad de realizar modificaciones según las necesidades específicas de sus alumnos.

Años más tarde, Black (2009) habla nuevamente sobre el enfoque de evaluación formativa, y menciona como esta es de suma importancia en el ámbito educativo, ya que ayuda a guiar a los alumnos para así mejorar su propio aprendizaje, lo cual es uno de los principales objetivos en educación.

1.3.1. Evaluación formativa

Al plantear la evaluación formativa se cambia la forma de ver la evaluación del aprendizaje. Pasamos a hablar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Antiguamente la evaluación se realizaba al finalizar un proceso, siendo esta una forma de medir si es que el aprendizaje había sido logrado o no por parte de los aprendices. Por ello, se hablaba de cómo se estaba evaluando el aprendizaje. Hoy en día, este tipo de evaluación al finalizar un proceso de aprendizaje en particular lo denominamos evaluación sumativa. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje queda ligada a este tipo de evaluaciones.

Es por ello que nace el concepto de evaluación para el aprendizaje, siendo este ligado a las evaluaciones formativas. Al aplicarse las mismas durante el proceso de aprendizaje de los alumnos la idea es conocer aquello que han alcanzado hasta el momento y qué les falta mejorar para poder cumplir con los objetivos establecidos. Por lo tanto, este tipo de evaluaciones buscan modificar y orientar a los alumnos para ayudarlos en su proceso de aprendizaje. Es así que muestran como estas evaluaciones finalmente están siendo aplicadas durante el proceso para lograr que haya el aprendizaje esperado al finalizar el mismo.

La evaluación formativa, según lo establecido por el Assessment Reform Group (2002), sigue 10 principios que van de la mano con la evaluación para el aprendizaje. El primer principio es que la evaluación formativa debe ser parte de una planificación efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que cuando los docentes planifican deben considerar oportunidades tanto para los alumnos como para ellos mismos de progresar y acercarse a los objetivos de aprendizaje a través del uso de la información que se obtenga de la evaluación. Los alumnos deben poder comprender los objetivos que se busca que logren y los

criterios que se utilizarán para evaluar su aprendizaje. También deben de saber cómo recibirán la retroalimentación, cuál será su rol en la evaluación de su propio aprendizaje y cómo serán ayudados para progresar constantemente.

El segundo principio establece que la evaluación formativa debe centrarse en cómo los alumnos aprenden. El proceso de aprendizaje debe ser conocido tanto por el docente como por el alumno, porque el alumno aparte de conocer qué es lo que está aprendiendo también debe saber cómo es que está aprendiendo. El tercer principio menciona que la evaluación formativa debe ser considerada como una parte central de las prácticas en el aula. Todo lo que los alumnos hacen y dicen durante la clase puede ser evaluado de manera formativa, y esto es algo que los docentes deben de saber.

El cuarto principio menciona que la evaluación formativa debe ser una habilidad profesional clave de los docentes. Los docentes deben tener las habilidades de planificar una evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del proceso de aprendizaje y dar retroalimentación a los alumnos y orientarlos en caso que se haga un proceso de autoevaluación. Por lo tanto, se debe de ofrecer posibilidades de desarrollo profesional a los docentes con la finalidad de que desarrollen estas habilidades.

El quinto principio habla sobre como la evaluación formativa debe de ser sensible y constructiva, ya que cualquier evaluación tiene un impacto emocional. Por lo tanto, los docentes deben de conocer el impacto que sus comentarios pueden tener en la confianza y entusiasmo de sus alumnos, y deben buscar dar retroalimentación constructiva. Aquellos comentarios que se focalizan más en el trabajo y no en el alumno en si son más constructivos y ayudan a mejorar tanto el aprendizaje como la motivación.

El sexto principio menciona que la evaluación formativa debe tomar en cuenta la motivación de los alumnos. Esta evaluación debe buscar que los alumnos se sientan motivados y tengan ganas de mejorar y progresar para lograr los objetivos, en vez de sentir que han fallado. Los alumnos no se sienten motivados cuando se comparan con otros que han tenido un mejor desempeño. Por lo tanto, para que los alumnos se sientan motivados, la evaluación debe buscar proteger la autonomía de los alumnos, darles retroalimentación constructiva y crear oportunidades para a partir de ese punto saber qué hay que hacer para mejorar.

El séptimo principio indica que la evaluación formativa debe promover el compromiso que se tiene hacia los objetivos de aprendizaje y compartir un mismo entendimiento en cuanto a los criterios de evaluación para el logro de los mismos. Los alumnos deben conocer que se está esperando que logren y qué es lo que ellos mismos quieren lograr. Los docentes pueden comunicar los criterios de evaluación a los alumnos, e incluso modificarlos a través de la discusión con los mismos, para asegurarse de estar utilizando términos que los alumnos comprendan y para que los alumnos entiendan como cumplir con los mismos.

El octavo principio menciona que los alumnos deben de recibir una guía constructiva sobre cómo mejorar. Los alumnos necesitan información y alguien que los guíe para poder tomar decisiones en cuanto a cómo continuarán con su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben de conocer las fortalezas y habilidades de sus alumnos, para así aconsejarlos respecto a cómo desarrollarlas y aplicarlas. También, deben conocer las debilidades o puntos débiles de sus alumnos para así darles consejos claros y constructivos respecto a cómo pueden sobrellevar las mismas. Finalmente, los docentes deben darles a los alumnos oportunidades de mejora.

El noveno principio establece que la evaluación formativa desarrolla la capacidad de los alumnos para realizar autoevaluaciones. El objetivo es lograr que los alumnos puedan ser aprendices independientes, y que ellos mismos tengan la habilidad para buscar y obtener nuevas habilidades, nuevo conocimiento y nuevos aprendizajes. Ellos mismos deben de ser capaces de hacer una autoevaluación respecto a lo que estén aprendiendo para así poder identificar cuáles son los siguientes pasos en su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben buscar generar esta capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje por parte de los alumnos a través del desarrollo de la habilidad de autoevaluación.

Finalmente, el décimo principio dice que la evaluación formativa debe de reconocer todos los logros de los aprendices. La idea es que los alumnos tengan la oportunidad de mejorar y aprender en distintas áreas en cuanto a su educación, y siempre buscar obtener lo mejor y que sus esfuerzos sean reconocidos.

El estudio realizado por Black y Wiliam (1998) demostró que el fortalecer y aplicar evaluaciones formativas produce aprendizajes significativos y sustanciales. Además, mencionan que este tipo de evaluaciones ayudan principalmente a aquellos alumnos que se encuentran por debajo del promedio en cuanto a las expectativas esperadas. Se menciona también la importancia de la retroalimentación frecuente como parte de la evaluación formativa, ya que se descubrió que esto ayuda a mejorar el aprendizaje tanto de alumnos que se encuentra por debajo del promedio como de alumnos con algún tipo de discapacidad de aprendizaje.

Se encontró también, a partir de este estudio, que hay diversas formas de mejorar la retroalimentación que se da entre los docentes y los alumnos, pero que esto requeriría de cambios significativos de las prácticas en aula. También hablan de como los alumnos tienen que estar realmente involucrados en su proceso de aprendizaje para que así este sea efectivo. Otro punto importante es que la evaluación es formativa si es que los resultados obtenidos se utilizan para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto se ve a través de los cambios y mejoras que ponen los docentes de una institución educativa en práctica. Finalmente, mencionan como la evaluación formativa puede motivar y mejorar la

autoestima de los alumnos, y lo beneficioso que puede ser la autoevaluación por parte de los alumnos.

Black (2009) menciona que la retroalimentación es un elemento esencial en la evaluación formativa. Esta retroalimentación puede darse tanto por parte del docente, principalmente al evaluar un diálogo oral o escrito, porque es la principal fuente para ayudar a los aprendices a progresar, pero también puede darse por parte de compañeros, ya que así los compañeros se convierten en recursos unos de otros con la finalidad de mejorar su propio aprendizaje. Finalmente, también la retroalimentación puede dársele el propio alumno al realizar una autoevaluación.

En la actualidad, la retroalimentación es una parte clave dentro de la evaluación formativa debido a que nos ayuda a recoger información sobre los procesos que se encuentran en desarrollo en los alumnos, y nos da la oportunidad de brindarles información a los alumnos durante el proceso de aprendizaje con la finalidad de generar cambios y/o mejoras en el aprendizaje en sí. Cuando se da una retroalimentación puede haber dos escenarios, la retroalimentación puede mostrar que actualmente el alumno aún no ha cumplido el objetivo de aprendizaje, o puede que el mismo haya sido alcanzado (William, 2012). Es necesario conocer qué tipos de retroalimentación existen y cuáles son los ideales a aplicar según cada situación en particular con la finalidad que sea una retroalimentación efectiva y que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje. Considerando lo mencionado por Ellis y Loughland (2017), tomando como referencia a Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen (2013), una retroalimentación es efectiva cuando es específica, neutral y orientada hacia el objetivo o tarea en particular.

CAPÍTULO 2: LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La retroalimentación es un proceso que se encuentra dentro del enfoque de evaluación formativa en el área de evaluación del aprendizaje. Se entiende a la misma según Wiliam (2012) como parte de un sistema, y su rol es mantener el sistema bajo control. “Tradicionalmente la retroalimentación, no formaba parte de la evaluación ya que el alumno sólo recibía una calificación que expresaba su aprobación o no, pero no se le informaba ni se le enseñaba acerca de la calidad de su aprendizaje.” (Anijovich, Malbergier, Sigal, 2004, p.5). Conforme pasaron los años, en los 60s se mostró un mayor interés por parte de las escuelas en mejorar adaptando un enfoque científico. Por lo tanto, se les ocurrió trasladar la idea de la retroalimentación planteada en el área de ingeniería a la realidad educativa. Sin embargo, descubrieron que hacer que un sistema de retroalimentación funcione apropiadamente en el área de enseñanza-aprendizaje era más complejo que la utilización de la retroalimentación en ingeniería (Wiliam, 2012).

Se creía que el aprendizaje de los alumnos en el ámbito educativo era el resultado de hacer una asociación entre los estímulos y las respuestas. Por lo tanto, si es que los alumnos no lograban aprender algo dentro de estos parámetros se creía que era necesario un reforzamiento. De aquí parte la idea de que la retroalimentación como un reforzamiento positivo, como por ejemplo decirles a los alumnos si es que sus respuestas están correctas o no, incrementa las posibilidades de que los alumnos tengan las mismas respuestas en un momento futuro, como por ejemplo en un examen. Sin embargo, aquí vemos que se pierde la necesidad y la importancia de diseñar el proceso de retroalimentación como parte de un sistema para el aprendizaje. (Wiliam, 2012). Diversos estudios posteriores mostraron que en muchos casos la retroalimentación en forma de notas y calificaciones podía incluso reducir el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario comprender que la retroalimentación debe ser diseñada de tal forma que busque mejorar el desempeño de los estudiantes y lograr mayores aprendizajes.

Dentro del proceso de aprendizaje cuando se da una retroalimentación hay dos resultados posibles. El primero es que esta retroalimentación puede mostrar que el desempeño hasta el momento del alumno no llega todavía al objetivo o a lo esperado, y el segundo es que esta retroalimentación puede mostrar que el alumno ya llegó al objetivo o ha cumplido con lo esperado según lo planteado por la institución educativa. Además, desde la perspectiva del alumno, este puede tener cuatro tipos de respuesta al momento que se le da una retroalimentación. El alumno puede cambiar su comportamiento y desempeño, modificar el objetivo, abandonar el objetivo o rechazar la retroalimentación que se le está dando (Wiliam, 2012). Por ello es necesario comprender a cada alumno como individuo y ver la forma en que se le da la retroalimentación y la naturaleza de la misma con la finalidad de que el receptor lo vea como una propuesta de mejora en vez de generar un rechazo hacia la misma. Cada persona reacciona a la retroalimentación de una manera distinta,

por lo cual no se puede predecir de forma exacta esta reacción. Va a depender de diversos factores, como el tipo de retroalimentación que se esté dando, el contexto en el cual se está dando, y la relación que exista entre el que da la retroalimentación y quien la recibe.

Para Wiliam (2012) hay dos maneras principales para que la retroalimentación genere una respuesta productiva por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje sobre las cuales los docentes pueden trabajar. La primera es que los docentes deben lograr que los alumnos reconozcan que el aula de clases es un lugar seguro para cometer errores. Se busca reforzar la idea de que está bien cometer errores porque a partir de los mismos es que uno logra aprender. También enfatizar la idea de que las personas que han logrado grandes cosas en el mundo no lo han hecho a la primera, sino que han fallado en el intento hasta poder lograr su objetivo. La segunda manera es que los docentes enfatizen la idea de que uno no nace listo, sino que uno se convierte en una persona lista. Una palabra que utilizan los docentes ligado a esta idea es “todavía.” Cuando algún alumno mencione que no puede hacer una cierta tarea en particular, el docente debe agregar la palabra “todavía,” para así ayudarle a entender al alumno que recién está aprendiendo a realizar la tarea o que recién está desarrollando una habilidad en particular.

Es necesario comprender que una retroalimentación efectiva es aquella que busca centrarse en el receptor de la misma y en el control que él/ella tiene para poder trabajar en corregir o mejorar su aprendizaje. También, una retroalimentación efectiva usualmente va en forma de un comentario y no de una calificación. Cuando los alumnos ven una calificación se centran simplemente en el resultado, mas no en su desempeño en el trabajo y proceso de aprendizaje. Al ver una calificación lo que buscan es simplemente saber si han aprobado o no, e incluso comparar su nota con la de sus compañeros para así ver cómo va su aprendizaje en relación a los demás. Sin embargo, esto no ayuda a mejorar el aprendizaje del individuo y a corregir sus errores. Por otro lado, al colocar un comentario escrito a los alumnos como parte de la retroalimentación en vez de una calificación esto genera que los alumnos lo lean y realmente analicen en qué destacaron y qué deben mejorar. Por ejemplo si fuese el caso de un examen escrito, al colocar una calificación los alumnos solo mirarán la misma y no verán el interior del examen. Sin embargo, al colocar un comentario, los alumnos tendrán mayor curiosidad por comparar lo que les dice su profesor en aquel comentario con su desempeño a lo largo del examen, por lo cual revisarán el mismo y verán qué respondieron correctamente y dónde cometieron errores y por qué, consiguiendo así un momento de reflexión y aprendizaje.

La retroalimentación en el proceso de aprendizaje debe enfocarse en la idea de mejorar. Este es el principal objetivo que se busca al momento en que se da una retroalimentación de cualquier tipo en un proceso de enseñanza-aprendizaje,

porque lo importante es lograr que el receptor de la retroalimentación lo vea como algo útil que finalmente lo ayude a realizar modificaciones y mejoras para poder obtener nuevos conocimientos y habilidades. Se habla de cómo la retroalimentación se encuentra dentro de la evaluación formativa porque este tipo de evaluación se centra en todo el proceso y desempeño a la hora de aprender. Al ser evaluaciones que acompañan a los aprendices a lo largo del proceso de aprendizaje, el contar con retroalimentación en las mismas es esencial para la mejora y logro de objetivos como resultado final.

Siguiendo lo planteado por Ellis y Loughland (2017), la retroalimentación en el proceso de aprendizaje debe indicarte hacia donde ir ahora cuando se llega a aquel punto. Este estudio habla sobre la importancia de saber cuál es el siguiente paso para mejorar luego de que uno ya sabe hacia dónde va y como es su rendimiento hasta el momento. La retroalimentación es en gran parte ese orientador, que te va diciendo qué es lo que se debe hacer luego o cual ruta tomar una vez que ya te encuentras en el camino de un aprendizaje en particular.

La retroalimentación puede presentarse como una pregunta, una sugerencia o como una afirmación. También, puede centrarse o en las debilidades y limitaciones y/o en las fortalezas y el desarrollo o productividad del aprendiz (Ellis y Loughland, 2017). Por ello, es importante reconocer de qué forma se debe presentar la retroalimentación para que esta realmente ayude a los aprendices a mejorar en una actividad o tarea específica. La retroalimentación siempre se va a dar en base a ciertos criterios, objetivos o estándares que se tengan planteados. Por ejemplo, en una institución educativa al tener diversos cursos y grados académicos, cada uno cuenta con ciertos conocimientos que se deben llegar a adquirir, junto con habilidades y competencias. Estos vienen a ser los objetivos de aprendizaje y criterios para cada institución en particular. La idea de retroalimentar a los alumnos es que estos lleguen a adquirir esos conocimientos, habilidades y competencias de acuerdo a su edad y el rendimiento que la institución educativa espera de los mismos en cada uno de los cursos.

Siguiendo lo planteado por Ellis y Loughland (2017), una vez que se da una retroalimentación para que los alumnos sepan cómo es su rendimiento y desempeño hasta el momento, es necesario también que en este proceso de retroalimentación se le diga también a los alumnos como es que deben mejorar para poder lograr los objetivos, ya que esto es imprescindible para el aprendizaje. Los alumnos no deben conocer simplemente en qué van bien y qué deben mejorar, sino que deben ser orientados y guiados para que sepan cómo pueden mejorar. También se les puede proporcionar las herramientas necesarias para que logren una mejora. Todo esto ya depende de la forma en que el docente da la retroalimentación, el tipo de retroalimentación que da y la importancia que le otorgue. Al decirle a cada alumno en específico que es lo que debe mejorar e incluso ayudarlo a plantear cómo es que debe hacerlo esto traerá mejores

resultados. Por ello, es importante que cada docente reconozca la importancia de la retroalimentación y le dé un espacio a la misma dentro de su proceso de enseñanza porque es necesaria para el aprendizaje por parte de los alumnos.

Además, deben conocer los tipos de retroalimentación que existen y ver cuáles son los que tienen mayor impacto positivo en sus alumnos. La retroalimentación a pesar de ser poderosa puede tener tanto un impacto positivo como negativo. Este dependerá de la naturaleza de la retroalimentación y del contexto en el cual se entrega. También, el que entrega la retroalimentación y el receptor de la misma deben trabajar como aliados, con la finalidad de que ambas partes tengan un entendimiento uniforme en cuanto a la retroalimentación y por ende se sepa cómo trabajar de ese punto en adelante. Finalmente, según lo mencionado por Bloxham y Campbell (2010), el diálogo es una parte importante si es que se busca que el alumno realmente esté conectado y participe de una forma activa en el proceso de retroalimentación. Nuevamente aquí vemos que el docente debe darle la importancia relevante al proceso de retroalimentación, y tener los espacios necesarios dentro de las horas de enseñanza para poder realizar este proceso con cada alumno para que así cada uno tenga de forma clara los aspectos que debe mejorar para obtener el conocimiento y habilidades esperadas. Es necesario realizar una planificación futura en el proceso de retroalimentación para así centrarse en mejorar constantemente con la finalidad de progresar.

Por lo tanto, se puede decir que para la tésista la retroalimentación es un proceso continuo que busca reconocer los logros de los aprendices hasta el momento e informarles de una manera adecuada sus puntos de mejora y la forma en la cual pueden lograr alcanzar el aprendizaje esperado. La retroalimentación ayuda a la toma de decisiones con la finalidad de mejorar de manera continua.

2.1 Tipologías de retroalimentación

Según la forma de la retroalimentación:

Según la pirámide de Wilson (2002) expuesta por Escobar (2018), una primera manera de clasificar la retroalimentación es dependiendo de la forma de la misma. Podemos encontrar tres formas de retroalimentar; de forma escrita, de forma verbal o de forma demostrativa.

La retroalimentación de forma escrita puede ser de diferentes tipos. Puede que sea un comentario sobre un trabajo en particular o puede que sea un comentario general sobre el desempeño del alumno hasta el momento. Dentro de este comentario se puede incluir aquello que el alumno hace bien hasta el momento y aquello que podría mejorar. También se puede invitar al alumno a reflexionar sobre su desempeño al colocarle preguntas escritas que le hagan pensar sobre el trabajo que ha realizado y sobre aquellas respuestas que puede haber obtenido incorrectas. Estos comentarios suelen realizarse al finalizar una tarea o trabajo

específico, y se hace uso de la forma escrita porque se devolverá aquel trabajo al alumno y este tendrá tiempo para poder leer el comentario por su cuenta. La finalidad de este comentario es que el alumno sepa cómo mejorar, ya sea que se deban realizar modificaciones o continuar con el trabajo o para futuros casos y tareas similares.

También se puede realizar una retroalimentación de forma escrita durante el trabajo en clase. Esto suele ser un breve comentario o incluso una pequeña frase o palabra que el alumno tome en cuenta durante el trabajo que está realizando. Por ejemplo, se le puede escribir al alumno que debe revisar su ortografía, ordenar sus ideas, extender sus oraciones, entre otros. Estas pequeñas frases escritas hacen que el alumno focalice su atención en un aspecto en particular al momento de revisar y pulir su trabajo. Usualmente es bastante útil en el caso de trabajos de redacción, sin embargo puede ser utilizado en diversas situaciones según lo conveniente para el docente. Es una forma rápida en la cual un docente puede retroalimentar a diferentes alumnos durante el trabajo en clase.

Una segunda forma de retroalimentar es de forma verbal. Esta puede ser de carácter inmediato o al finalizar un proceso en específico. Se puede dar retroalimentación de forma verbal en el día a día durante el trabajo en clase. Este tiene como finalidad que los alumnos mejoren de forma inmediata, a través de la realización de correcciones al momento de recibir la retroalimentación verbal sobre alguna tarea específica que se está realizando en el aula. Incluso puede ser una retroalimentación correctiva de forma verbal durante una participación oral de alguno de los alumnos, con la finalidad de que este se dé cuenta de su error, con la orientación del docente o de sus compañeros, y lo corrija de manera instantánea. Esta retroalimentación verbal genera una mejora o corrección inmediata pero no necesariamente va a generar una mejora y cambio hacia futuro.

La retroalimentación de forma verbal también puede darse al finalizar un proceso o trabajo en específico. Esto vendría a verse más como un diálogo entre dos partes en donde se encuentra aquel que da la retroalimentación y aquel que la recibe. Siguiendo esta idea, se puede lograr que el receptor realmente interiorice y cambie aquello que se le está proponiendo como mejora. Además, este tiene la oportunidad de cuestionar ciertos aspectos de la retroalimentación, de compartir sus ideas, y de comprender qué es lo que se le está pidiendo que mejore, por qué y cómo es que puede lograrlo. Esta forma de retroalimentación verbal tiene un impacto mucho mayor porque el receptor está centrando su atención totalmente en aquello que se le está diciendo como parte del proceso de retroalimentación y puede aclarar las dudas que tenga en el momento.

La tercera forma de retroalimentación es la demostrativa. Esta considera que una forma de retroalimentar es a través del ejemplo. Muchas veces los alumnos no van a comprender qué es lo que deben corregir o mejorar si es que se les informa de forma verbal o de forma escrita, sino que lo que ellos necesitan es que se les

muestre. Ellos, al verlo de forma visual y en forma de una acción, van a lograr la comprensión de lo que se espera. Para ello se puede hacer uso de diversos recursos con los cuales se cuenta en el aula.

La decisión sobre qué forma de retroalimentación utilizar va a depender de las circunstancias y el contexto en particular. Además, la forma de la retroalimentación va a variar en el día a día por más que se cuente con el mismo docente y los mismos alumnos. Incluso puede ser posible que se utilice más de una forma de retroalimentar a la vez, o que una forma lleve a otra. Por ejemplo, se puede hacer una entrada a través de una retroalimentación escrita al alumno, para luego dialogar con el mismo partiendo de este comentario escrito, lo cual llevaría a una retroalimentación de forma verbal. Finalmente, si fuese necesario, durante el dialogo se podría hacer uso de una retroalimentación demostrativa para que quede totalmente clara la propuesta de mejora que se esté planteando al alumno.

Según el agente retroalimentador:

Una segunda manera de clasificar la retroalimentación, siguiendo nuevamente la pirámide de Wilson (2002) en Escobar (2018), es según el agente que esté dando la retroalimentación. Los posibles agentes vienen a ser el docente, que se puede considerar como el experto externo, los compañeros o el propio alumno.

El primer agente y el cual suele ser el protagonista actualmente en la retroalimentación es el docente. Al ser este considerado como el experto, es el que busca dar la retroalimentación siguiendo ciertos criterios y objetivos, con la finalidad de impactar de manera positiva en los alumnos y que ellos puedan mejorar su desempeño. Este buscará dar la retroalimentación durante la realización de un trabajo específico o después de finalizarlo, teniendo en cuenta que mientras menos tiempo transcurra entre la finalización y la retroalimentación, mayor será su impacto en cuanto a la mejora de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Sin embargo, el docente no es el único que puede proporcionar información que pueda servir como retroalimentación para los alumnos. Por ello, también es importante considerar como un segundo agente a los compañeros. Muchas veces los alumnos van a comprender mejor lo que se les esté intentando enseñar si es que esto es explicado o mostrado por alguien que vean como un par. Si un compañero los retroalimenta usualmente lo ven como una sugerencia de mejora positiva y rara vez lo verán como una falla en su desempeño. Además, no solo se está beneficiando a aquel que recibe la retroalimentación, sino también a aquel que la está proporcionando. Esto ayuda a que los alumnos también reflexionen sobre su propio trabajo y sus propias habilidades, porque al retroalimentar a alguien más toman consciencia sobre cuáles son sus fortalezas hasta el momento y en que deben de trabajar ellos mismos también. El docente puede ayudar a orientar esta retroalimentación proporcionando ciertos criterios que deben considerar los alumnos para así poder decirle a cada compañero en que aspectos pueden mejorar.

El tercer agente que puede proporcionar retroalimentación es el propio alumno. Esto se le conoce como parte de la autoevaluación. Es importante que el alumno reflexione sobre sus propios desempeños, y esto se hace a través de un proceso en el cual se retroalimenta a sí mismo. El alumno debe reconocer, siguiendo un criterio proporcionado por el docente, aquello con lo que ha logrado cumplir y aquello que aún le falta mejorar. Al ser esta una retroalimentación directa el alumno debe tener la capacidad suficiente para reconocer sus propias debilidades y puntos de mejora, para así plantearse objetivos y formas de mejorar su desempeño para alcanzar los estándares esperados.

Nuevamente, el agente que proporcionará la retroalimentación también variará dependiendo de la situación y el contexto. Además, en muchas ocasiones se contará con más de un agente para poder proporcionar la retroalimentación. Hoy en día se busca dar mayor campo tanto a la evaluación entre pares como a la autoevaluación, lo cual viene a ser la retroalimentación por compañeros y la retroalimentación por parte del propio alumno. Si bien el mayor porcentaje de retroalimentación sigue siendo dada por parte del docente, cada vez se les da más espacio e importancia a los otros agentes.

Según el alcance de la retroalimentación:

Otra manera de clasificar la retroalimentación, según lo planteado por Archer-Kath, Johnson y Johnson (1994), es según el alcance de la misma. El alcance de la retroalimentación puede ser individual o grupal. Este alcance va a variar dependiendo del objetivo que se busque con la retroalimentación.

Por un lado, se utilizará un alcance grupal si se busca dar una retroalimentación a toda la clase con la finalidad de que todos tengan en claro lo que se espera o si es necesario que todos apliquen la misma mejora. También, si se realizan trabajos de forma grupal puede que se dé una retroalimentación a todo el grupo si se considera que todos deben mejorar una cierta habilidad o un cierto conocimiento. Además, el foco de la retroalimentación podría estar orientado hacia cómo mejorar el trabajo en equipo, la cooperación y las habilidades sociales, por lo cual es necesario que esta tenga un alcance grupal.

En la contra parte, si la retroalimentación va dirigida a una persona en específico, entonces es recomendable que esta tenga un alcance individual. Esta retroalimentación va dirigida únicamente a una persona y aquello que se le mencione es para que mejore su propio desempeño. Además, puede que sea necesario resaltar ciertos puntos clave que ahora estén vistos como debilidades y que no es algo que se deba compartir de manera grupal.

El alcance de la retroalimentación se decidirá según la conveniencia del docente o de la situación en particular. Uno de los objetivos de la retroalimentación, siguiendo a Archer-Kath, Johnson y Johnson (1994), es que esta mejore el desempeño de los alumnos. Para ello los alumnos deben sentirse motivados. Ahora, no hay una

prueba concreta que diga cuál de los dos tipos de alcance es más motivador, por lo cual tanto el alcance grupal como el individual se utilizarán a criterio del docente.

2.2 Retroalimentación y el aprendizaje de un idioma

Para Sánchez (2014) es crucial que la retroalimentación en la adquisición de segundas lenguas sea de forma oral, debido a que considera que debe haber una interacción entre el alumno y el docente o sus pares con la finalidad de que este ajuste su discurso luego de recibir la retroalimentación. Esto parte también de la idea de que “la interacción juega un papel relevante en la adquisición de segundas lenguas” (Sánchez, 2014, p.2).

“Algunos lingüistas apoyan que la retroalimentación correctiva puede tener efectos negativos en la fluidez comunicativa. Sin embargo, hoy en día, los investigadores que estudian la adquisición de segundas lenguas creen firmemente en la corrección de errores y, por extensión, en la retroalimentación correctiva (Ellis 2009: 14)” (Sánchez, 2014, p.3). Además, Sánchez (2014) tomando lo planteado por Doughty (2001) citado por Sheen (2011), menciona que una retroalimentación correctiva en el discurso oral es útil al aprender una segunda lengua, debido a que es comprensible y motiva al estudiante a autocorregirse en el futuro al ser de carácter inmediato luego de cometer el error. Sin embargo, su efectividad variará dependiendo del nivel de atención que le ponga el alumno a la retroalimentación y si es que toma consciencia de su error.

También, siguiendo lo descubierto por Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen (2013), hay dos tipos de retroalimentación correctiva. La primera es la estrategia de dar la respuesta, y la segunda es la estrategia de motivar al alumno hacia la respuesta. La primera estrategia considera que el docente le da la respuesta correcta al alumno como parte de la retroalimentación luego de que este da una respuesta incorrecta. Por otro lado, la segunda estrategia el docente le da soporte al alumno, lo orienta y motiva para que este encuentre la respuesta correcta por sí mismo luego de cometer un error.

Para complementar, Lyster y Ranta (1997) en Sánchez (2014), hablan sobre una taxonomía de seis estrategias de retroalimentación que se han visto aplicadas en el caso de la corrección en un discurso oral dado por un estudiante en un idioma distinto al nativo.

La primera estrategia de retroalimentación se le conoce como corrección explícita. Aquí el docente corrige de forma directa el error que haya cometido el alumno. Para ello puede utilizar inicios de frase como “querías decir...”, “deberías decir...”, “no digas...”, “di...”. El docente expresa de forma clara que el alumno ha cometido una equivocación y él/ella realiza la corrección, sin darle posibilidad al alumno que él o ella misma lo corrija.

La segunda estrategia de retroalimentación son las reformulaciones. Estas son un tipo de retroalimentación correctiva implícita, ya que el docente repite lo que haya dicho el alumno realizando las correcciones necesarias, pero en este caso no se usan inicios de frase como en la estrategia anterior. Aquí los docentes no resaltan el error de los alumnos, sino que simplemente proporcionan la forma correcta de decir las palabras u oraciones. Las reformulaciones pueden ser parciales o totales. En el caso que sea parcial el docente repetirá parte de la oración realizando la corrección necesaria y luego le pedirá al alumno que continúe y complete la idea. En el caso de la reformulación total el docente menciona la idea completa corregida. Sin embargo, esta estrategia puede no ser beneficiadora para el aprendiz porque puede que este no identifique su error.

La tercera estrategia de retroalimentación es la petición de clarificación. Esta estrategia se utiliza cuando no queda claro el intercambio de información verbal entre el alumno y el docente. Aquí el docente le solicitará al alumno que repita lo que quiso decir o que reformule su idea para poder tener una mejor comprensión de la misma. De esta forma el alumno notará que lo que ha dicho anteriormente necesita ser modificado para que haya un mejor entendimiento por parte del docente, que vendría a considerarse como el experto. Así, el alumno mismo se dará cuenta de su error y realizará el ajuste necesario.

La cuarta estrategia es la retroalimentación metalingüística. Esta viene a ser una retroalimentación explícita en donde el docente formula preguntas o menciona comentarios que están directamente relacionados con la forma correcta de pronunciar o decir lo que el alumno haya dicho de forma incorrecta. Se hace uso de esta estrategia para indicar que hay un error en alguna parte de lo que acaba de decir el alumno. Suele ir acompañado de información gramatical o la definición de una palabra en caso de errores léxicos. El docente puede realizar una pregunta al alumno en la cual la respuesta es “sí” o “no” con la finalidad de que el alumno se dé cuenta de su error.

La quinta estrategia de retroalimentación es la de elicitación. En este caso el docente utiliza más de un método para lograr que el alumno note su error. El primer método es que el docente empieza a decir una frase y hace una pausa estratégicamente donde quiere que el alumno la complete. Otro método es que el docente le pregunte directamente algo al alumno para poder obtener la respuesta correcta.

Finalmente, la sexta estrategia de retroalimentación es la de repetición. En esta estrategia el docente repite lo que acaba de mencionar el alumno pero utiliza cierta entonación en el error para que este sea evidente.

El uso de cada una de estas estrategias de retroalimentación va a variar dependiendo de lo que se busque enfatizar y lograr. En los resultados del estudio

de Sanchez (2014) se vio que los aprendices del idioma Inglés como segunda lengua se han beneficiado de este tipo de estrategias de retroalimentación. Las técnicas más efectivas de retroalimentación en este caso fueron las reformulaciones, las peticiones de clarificación y la elicitación. Sin embargo, por ejemplo en el caso de las reformulaciones, al estar estas basadas en la repetición de la retroalimentación, estas no condujeron a que los estudiantes realmente comprendieran cual era el error. Se comprobó también, a través del estudio de Sanchez (2014), que la efectividad de la retroalimentación correctiva depende de diversos factores. Estos vienen a ser la naturaleza del error, las diferencias individuales de los alumnos y el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de esta segunda lengua.

El docente debe variar el tipo de retroalimentación que aplica dependiendo de las reacciones de sus estudiantes en el caso del aprendizaje de otros idiomas. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes más introvertidos se descubrió que es mejor darles la retroalimentación al finalizar la clase en vez de hacerlo durante su participación oral. También, se descubrió que las tareas cooperativas son más efectivas para el aprendizaje de otros idiomas, debido a que esto fomenta la corrección entre compañeros a la vez de la retroalimentación por parte del docente, logrando así una mejor comprensión del idioma. A la vez, tampoco puede haber una corrección en exceso porque esto puede llevar a la desmotivación por parte de los alumnos e incluso que pierdan fluidez en la comunicación de aquel nuevo idioma. Por lo tanto, el docente debe priorizar aquello que realmente es elemental para corregir al momento de utilizar estrategias de retroalimentación correctiva.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque, nivel y método de investigación

El enfoque que se utilizó para esta investigación fue cualitativo, ya que siguiendo lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), se buscó indagar y explorar lo que sucede en la realidad para desarrollar una teoría coherente con los datos obtenidos. Se recopiló información a través de opiniones y observación que sirvió para luego interpretar los resultados.

El nivel de investigación para este trabajo fue exploratorio, debido a que se realizó una primera aproximación en la cual se identificaron y describieron los tipos de retroalimentación que se aplican hasta el momento en una institución educativa en particular. Esta investigación podrá servir como base para otros estudios posteriores (Díaz, Suárez, Flores, 2016). La población viene a ser los tres docentes que dictan el curso de inglés en cuarto de primaria en la institución educativa de estudio. Se buscó contrastar lo hallado a través de la observación de los procesos de retroalimentación con lo mencionado por los docentes respecto a los mismos. Por ello, el método fue de estudio de caso, que viene a formar parte del enfoque cualitativo, debido a que se analizó un caso en particular (Hernández, Fernández, Baptista, 2010), que viene a ser la institución educativa sobre la cual se hizo la investigación. Este método es ideal porque se requiere “un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar.” (Jiménez, Comet, 2016).

3.2 Objetivo de la investigación, categorías y subcategorías

El objetivo de estudio es describir los tipos de retroalimentación que aplican los docentes de cuarto de primaria en el proceso de evaluación para el aprendizaje del curso de Inglés en la IE. La categoría para esta investigación es la retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje y las subcategorías de la misma son los tipos de retroalimentación, entendiendo estas como la forma en que se da la retroalimentación, el agente de la retroalimentación y el alcance de la misma, partiendo de lo presentado en la pirámide de Wilson (2002) y lo presentado por Archer-Kath, Johnson y Johnson (1994).

3.3 Informantes

Los informantes fueron los tres docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa privada en base a la cual se realizó la investigación. Esta muestra fue seleccionada según la conveniencia y los requerimientos de la investigación.

3.4 Técnicas de investigación e instrumentos

En base al objetivo de investigación planteado se utilizaron dos técnicas para poder recopilar información que ayudó al logro del mismo. Las técnicas que se utilizaron fueron la observación sistemática y la entrevista semi-estructurada. La observación sistemática consiste en recoger información de primera mano en el espacio natural en el que se encuentran los observados. Es decir, no se alterará ninguna condición natural, simplemente el investigador tendrá que realizar una observación bajo las condiciones del día a día de los que estarán siendo observados. De acuerdo con Díaz y Sime (2009a) la principal ventaja de esta técnica es que permite obtener un registro confiable y válido de comportamientos y conductas ya que los acontecimientos suceden de forma natural. Se realizaron las observaciones sistemáticas en las sesiones de clase de cuarto de primaria del curso de Inglés. Estas fueron tres en total, considerando que hay tres docentes para este curso en aquel grado en específico. Estas observaciones tuvieron una duración de 80 minutos cada una, que vienen a ser dos sesiones de aprendizaje seguidas.

Por otro lado, la entrevista semi-estructurada consiste en una conversación entre dos personas, investigador e informante, en la cual dialogan de acuerdo a ciertas pautas preestablecidas por el investigador según lo conveniente. Las ventajas son que se puede profundizar en cada aspecto, se pueden obtener distintas opiniones y puntos de vista sobre un mismo tema y hay flexibilidad en cuanto a manejo de tiempos y disponibilidad (Cerdeña, 1991). Las entrevistas semi-estructuradas parten con una base de preguntas ya definidas y dan la posibilidad de realizar preguntas adicionales en el momento según el flujo de la conversación y la conveniencia de la investigación. Se realizaron entrevistas a los tres docentes que enseñan el curso de Inglés en el grado de cuarto de primaria. Estas tuvieron como finalidad conocer la perspectiva de los docentes en cuanto a los tipos de retroalimentación que creen que se llevan a cabo en sus sesiones de clase del curso de inglés. Teniendo previamente las observaciones se pudieron realizar preguntas específicas que ayudaron a una comparación más precisa.

Se utilizaron dos instrumentos, el primero fue una guía de observación. Esta guía es un documento que está estructurado siguiendo un formato de tablas con criterios a observar que ayudó en la observación de ciertos fenómenos en particular. El segundo instrumento que se utilizó fue el guión de entrevistas semi-estructurada. Este guión cuenta con preguntas establecidas previamente para comparar información entre los distintos candidatos pero que también permite realizar preguntas espontáneas que ayudan a profundizar en cada candidato dependiendo de sus características. "Permite una interacción directa y flexible de la cual se puede extraer información" (Aguilar, 2014).

Matriz de consistencia:

PROBLEMA	OBJETIVO	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	INFORMANTES/ FUENTES
¿Qué tipos de retroalimentación aplican los docentes de cuarto de primaria, en su proceso de evaluación para el aprendizaje, en el curso de Inglés en una IE privada en Lima Metropolitana?	Describir los tipos de retroalimentación que aplican los docentes de cuarto de primaria en el proceso de evaluación para el aprendizaje del curso de Inglés en la IE.	La retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje	Los tipos de retroalimentación: SC1: Forma de la retroalimentación: a) Verbal b) Escrita c) Demostrativa SC2: Alcance de la retroalimentación: a) Individual b) grupal SC3: Agentes de la retroalimentación: a) Docente b) Compañeros c) El mismo alumno	Observación sistemática → guía de observación Entrevista semi-estructurada → guión de entrevista	Tres docentes del curso Inglés de cuarto de primaria de la Institución Educativa.

3.4.1 Diseño y elaboración de la guía de observación

La guía de observación (anexo 1) ha sido diseñada siguiendo las subcategorías de estudio. Presenta en la parte superior los datos generales requeridos para justificar la observación, luego presenta el objetivo y unas instrucciones breves para su aplicación. Finalmente presenta tres cuadros que han sido diseñados siguiendo las subcategorías. Son tres debido a que se buscará observar los tipos de retroalimentación que se dan al inicio de la sesión (primeros 20 minutos), durante la sesión (40 minutos) y al final de la sesión (últimos 20 minutos). Esto fue debido a un tema de practicidad para poder analizar la información observada de manera más rápida.

Esta guía de observación ha sido validada a través de tres expertos que tienen experiencia dentro del ámbito educativo, dos a nivel primaria y uno a nivel superior. Los tres coincidieron en el hecho de que los tipos de retroalimentación a observar eran claros y seguía las subcategorías de estudio. Se realizarán las tres observaciones en la misma semana para así asegurar que la información sea lo más transparente y válida posible.

Al aplicar la guía de observación en las sesiones de clase de los tres docentes también se entregará un formato de consentimiento informado (anexo 2). Este será completado y firmado por cada docente, y en el mismo se especifican las razones de la observación y se establece que los docentes al participar de forma voluntaria pueden retirarse de la investigación en el momento que lo deseen sin verse perjudicados de ninguna manera.

3.4.2 Diseño y elaboración del guión de entrevista

El guión de entrevista semi-estructurada (anexo 3) ha sido diseñado siguiendo la categoría y subcategorías de estudio. Presenta en la parte superior los datos generales requeridos para justificar la entrevista, luego presenta el objetivo y unas instrucciones breves para su aplicación. Finalmente presenta las preguntas guía que se realizarán por parte del entrevistador al entrevistado. Estas buscan seguir un cierto orden y han sido escogidas debido a la finalidad de la investigación según el objetivo de estudio. En la parte inferior del guión se cuenta con un recuadro en blanco para colocar preguntas adicionales que surjan durante la entrevista y que sean relevantes para el estudio.

El guión de entrevista se presenta en dos formatos, uno en español y el otro en inglés. Esto es debido a que el formato que se aplicará será en inglés dado que esta es la lengua materna de los entrevistados. Esta decisión ha sido de forma estratégica con la finalidad de poder indagar con mayor profundidad en las respuestas de los entrevistados.

Este guión de entrevista semi-estructurada ha sido validado a través de tres expertos que tiene experiencia dentro del ámbito educativo, dos a nivel primaria y uno a nivel superior. Estos dieron sus observaciones respecto a las preguntas y se realizaron las modificaciones necesarias con la finalidad de obtener información que abarque directamente la categoría y subcategorías de estudio. También, se realizaron modificaciones para evitar ambigüedades. Se realizó una prueba piloto de la entrevista semi-estructurada con una muestra muy similar a la de estudio, con la finalidad de validar la misma. Se realizarán las tres entrevistas en la misma semana para así asegurar que la información sea lo más transparente y válida posible.

Al aplicar el guión de entrevista a los tres docentes también se entregará un formato de consentimiento informado (anexo 4). Este deberá ser completado y firmado por cada docente, y en el mismo se especifican las razones de la entrevista y se establece que los docentes al participar de forma voluntaria pueden retirarse de la investigación en el momento que lo deseen sin verse perjudicados de ninguna manera.

3.5 Organización de la información

Se obtendrá la información a través de las observaciones y de las entrevistas semi-estructuradas. Luego de recolectar la información referente a la categoría de estudio, que viene a ser la retroalimentación en la evaluación del aprendizaje, y las subcategorías que son los tipos de retroalimentación, esta se analizará y comparará para interpretar resultados y sacar conclusiones pertinentes.

Los resultados serán organizados siguiendo las tres subcategorías de estudio. Estas subcategorías se relacionan entre sí, por lo que se buscará segmentar la información lo mejor posible haciendo énfasis en cada subcategoría para evitar la repetición. Se redactarán los hallazgos de las tres observaciones sistemáticas siguiendo las subcategorías de estudio. Por otro lado, se escucharán y analizarán los audios de las entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de obtener la información necesaria y pertinente para cada una de las subcategorías de estudio.

3.6 Ética para la investigación

Con la finalidad de seguir un proceso ético para la investigación tomando en cuenta tanto las condiciones de la PUCP como de la institución educativa de estudio se mantendrá el anonimato de todas las partes involucradas. En referencia a la institución educativa de estudio esta ha sido informada de la presente investigación y no se colocará el nombre de la misma en ninguna sección del informe escrito. En el caso de los docentes involucrados, que vienen a ser la muestra del estudio, estos fueron informados sobre la investigación y se les consultó por su participación de manera previa a la aplicación de instrumentos. Además, firmaron formatos de consentimiento (anexos 2 y 4) que se les alcanzaron al realizar la aplicación de los dos instrumentos de investigación en donde se especifica que sus nombres no figurarán en ninguna parte del informe escrito y que pueden dejar de formar parte de la investigación en el momento que deseen sin verse perjudicados de ninguna forma.



CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Categoría: La retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje

Se analizaron los resultados obtenidos siguiendo la categoría de la retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje. Se buscó identificar y describir los tipos de retroalimentación que se aplican hasta el momento por los docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución de estudio. Siguiendo las subcategorías de estudio se analizaron las formas de retroalimentación que aplican con sus clases, los alcances de la retroalimentación y los agentes que otorgan la retroalimentación en cada ocasión.

Se realizaron tres observaciones a los tres docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio. Con la finalidad de mantener el anonimato de los docentes se habla de la observación y de los docentes con las terminologías docente 1, docente 2, docente 3 y/u observación 1, observación 2, observación 3. Estos términos fueron seleccionados siguiendo la cronología de la aplicación de las guías de observación.

Las tres observaciones se realizaron en aulas de clase las cuales correspondían a cada uno de los docentes. La observación 1 se realizó el 24 de Junio del 2019 de 9:40am a 11:00am, la observación 2 se realizó igualmente el 24 de Junio del 2019 pero por la tarde, de 1:20pm a 2:50pm, y finalmente la observación 3 se realizó el 27 de Junio del 2019 de 8:10am a 9:30am. En las tres ocasiones la investigadora operó únicamente como observadora de la sesión, siguiendo así la naturaleza de una observación sistemática.

A la vez, también se analizaron los resultados obtenidos en las tres entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a los tres docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio. Nuevamente, para mantener el anonimato de los docentes se habla de las entrevistas y de los docentes con las terminologías docente 1, docente 2 y docente 3 y/o entrevista 1, entrevista 2, entrevista 3. Estos términos fueron seleccionados siguiendo la cronología de la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas. Este viene a ser el mismo orden que se utilizó para las observaciones.

Las tres entrevistas semi-estructuradas se realizaron en las aulas de clase de los docentes. La entrevista 1 se realizó el 02 de Setiembre del 2019 de 3:00pm a 3:07pm, la entrevista 2 se realizó igualmente el 02 de Setiembre del 2019 de 3:09pm a 3:21pm, y finalmente la entrevista 3 se realizó el 03 de Setiembre del 2019 de 3:00pm a 3:10pm. La longitud de las tres entrevistas varió debido a las respuestas dadas por los entrevistados y a la claridad con la cual comprendían las preguntas. En las tres ocasiones la investigadora operó como entrevistadora.

A continuación se analizan los resultados obtenidos siguiendo las tres subcategorías de estudio. Se compara aquello observado por la investigadora en

las tres observaciones sistemáticas con lo mencionado por los docentes de estudio en las entrevistas semi-estructuradas. Los hallazgos cuentan con codificación (ver anexo 5).

4.1.1 Subcategoría: Forma de la retroalimentación

Al inicio de las tres sesiones observadas se vio que la forma de retroalimentación que predominó fue la verbal. También se vio evidencia de retroalimentación escrita y demostrativa pero en un menor grado. Durante el cuerpo de la sesión se vio que se incluyeron en mayor grado las formas de retroalimentación tanto escrita como demostrativa. Sin embargo, se vio que la forma de retroalimentación que continuó predominando en los tres casos fue la verbal. Hacia el final de las sesiones se observó retroalimentación tanto de forma verbal como escrita. Se considera que la razón por la cual se hace un mayor uso de la forma verbal como retroalimentación es porque es de carácter inmediato, Por lo tanto, la finalidad de la retroalimentación dada en el momento es que las alumnas mejoren a través de la realización de correcciones inmediatas en la tarea específica que estén realizando en el aula.

Según la información obtenida en las entrevistas a los docentes se puede ver que la principal forma de retroalimentación es verbal, debido a que es una forma inmediata de retroalimentar. También hay evidencia de uso de retroalimentación de forma demostrativa y escrita. Los docentes mencionaron que dar una retroalimentación escrita toma un mayor tiempo y por eso se realiza con menor frecuencia en comparación a la verbal y demostrativa. Por otro lado, uno de los docentes mencionó algunas estrategias que utiliza para dar retroalimentación escrita de forma inmediata que podrían ser aplicadas por los otros docentes. Siguiendo lo mencionado por Bloxham y Campbell (2010), el diálogo es una parte importante si es que se busca que el alumno participe de forma activa en el proceso de retroalimentación. Por ello, se debe continuar utilizando una retroalimentación verbal pero donde cada alumna también tenga espacio a dar respuesta a lo mencionado por parte del docente y también continuar con una retroalimentación escrita que busque respuesta por parte de cada alumna, lo cual los docentes mencionan que hacen hasta el momento solo que no con una alta frecuencia.

Docente 1

En el caso de la observación 1, al inicio de la sesión se observó que la única forma de retroalimentación que se utilizó fue la verbal. Primero en docente 1 dio una explicación de forma verbal a una alumna en particular como forma de retroalimentación ya que partía de una pregunta que la alumna realizó en forma de duda sobre la entrega para su presentación final de una religión inventada. El docente 1 le explicó lo que debía incluir según los criterios de éxito. Luego se vio más retroalimentación verbal cuando estaban tratando el tema de la sesión de clase, que en este caso era las contracciones en las palabras en el idioma inglés. Aquí el docente preguntó a las alumnas como una pregunta para recolectar saberes

o creencias previas qué creían que eran las contracciones, y al momento que las alumnas participaban diciendo sus respuestas el docente 1 les decía “very good” (D1-A) o “excellent” (D1-A) según su participación. Esta retroalimentación verbal da un reforzamiento positivo a las alumnas ya que sienten que su participación ha sido reconocida y valorada, y por lo tanto lo continuarán haciendo. A la vez sentirán que ya poseen un conocimiento previo respecto a la sesión de clase de hoy, y esto puede servir como una fuente motivadora para ellas. Luego el docente también da retroalimentación de manera verbal a las alumnas cuando empiezan a hacer pequeñas actividades en parejas ya que fue yendo de mesa en mesa cuando estaban hablando sobre lo que creían que eran las contracciones de palabras.

Durante el cuerpo de la sesión de la observación 1 se vio retroalimentación de forma verbal. Se vio a las alumnas explicándoles a sus compañeras sus errores y la forma correcta de escribir las palabras con contracciones. Además, se vio al docente yendo a las mesas de las alumnas y haciendo observaciones verbales para que corrijan sus errores en la escritura, como: “your apostrophe is not in the right place, where should it be?” (D1-A) Aquí el docente buscaba que la alumna misma se diese cuenta de su error y lo corrija. También, se vio retroalimentación de forma verbal por parte del docente al momento que las alumnas participaron indicando por qué hay una diferencia entre las palabras que tiene apóstrofe debido a que son contracciones y aquellas que indican posesión, y el docente 1 les responde “very good” (D1-As) luego de que plantearan la diferencia. Este tipo de retroalimentación da reconocimiento y reforzamiento. Luego se vio otro ejemplo de retroalimentación de forma verbal cuando el docente revisó las contracciones que habían escrito las alumnas en parejas en sus pizarras pequeñas. Ellas levantaron las pizarras para que el docente 1 pudiese visualizar sus respuestas y el docente les respondió “good” (D1-As) si es que estaba bien. Esto genera un reforzamiento positivo en las alumnas y las motiva a continuar escribiendo otros ejemplos de contracciones para mostrarle al docente y obtener aprobación y comentarios positivos.

Luego también se vio retroalimentación de forma demostrativa cuando el docente escribe en la pizarra del salón la forma correcta e incorrecta de escribir una contracción y además cuando el docente muestra en la pizarra que al escribir la palabra en corrido como contracción se debe dejar un espacio donde va el apóstrofe.

Hacia el final de la sesión de la observación 1 se vio evidencia de retroalimentación de forma verbal. Una de las primeras evidencias de retroalimentación que se observó fue cuando el docente 1 se acercó al sitio de una alumna y revisó sus oraciones. Luego le mencionó de qué manera podía mejorar su gramática. Aquí el docente está retroalimentando de forma directa a una alumna, ya que le dice los cambios que debe realizar para que finalmente sus oraciones estén correctas.

Otra evidencia de retroalimentación verbal que se observó fue cuando el docente revisó las oraciones de otra alumna y le preguntó dónde estaban sus apóstrofes,

“where are your apostrophes?” (D1-A), porque la alumna había escrito las palabras como contracciones, pero sin colocar las apóstrofes. Luego el docente le pidió a la alumna que leyera las oraciones en voz alta para que ella misma se diera cuenta de dónde colocar las apóstrofes. Este tipo de retroalimentación también podría considerarse como una mezcla entre las estrategias de elicitación y petición de clarificación, dentro de las estrategias de retroalimentación presentadas por Sánchez (2014) según lo planteado por Lyster y Ranta (1997), porque se buscó que la propia alumna reformule o autocorrija sus oraciones a través de una pregunta que formuló el docente, seguida por una petición, que la llevó a buscar el lugar dónde colocar las apóstrofes. Finalmente, el docente realiza una última retroalimentación de forma verbal a una alumna en particular al decirle que puede usar la contracción “I’m” en vez de escribir “I am” en su oración, “use the contraction I’m instead of writing I am” (D1-A).

En la entrevista con el docente 1 este mencionó que cuando da retroalimentación durante la sesión de enseñanza-aprendizaje busca que sea de forma verbal debido a que les da consejos y le dice a las alumnas cosas que ve en su trabajo mientras están trabajando. Busca intervenir haciendo comentarios de manera verbal para que las alumnas sepan qué es lo que pueden mejorar inmediatamente antes de que entreguen un trabajo finalizado. También, muchas veces el docente 1 les pide a las alumnas mismas que ellas noten qué pueden mejorar tomando como referencia los criterios de éxito para ese trabajo en específico, o les pregunta si hay algo que creen que les falta o que han olvidado para que ellas mismas se den cuenta de cómo mejorar. Muchas veces se dará retroalimentación de forma verbal en los trabajos de escritura durante la sesión del curso de inglés.

“I try to go around as the children are working and give them advice or telling them things that I see in their work as they are working so I can intervene and explain to them before they finish the product so they know what they need to improve in the moment.” (D1-E)

“I give a lot of instant feedback, as they are working I would walk around and tell them or even ask them to refer to the success criteria, ask them if there is something that they have forgotten so they can fix it in the moment.” (D1-E)

El docente 1 mencionó que luego de que un trabajo ha sido finalizado y entregado por las alumnas busca darles retroalimentación escrita, y luego se solicita a las alumnas que lean esta retroalimentación y que respondan a la misma por escrito si consideran necesario. Sin embargo, esta retroalimentación escrita partirá de la retroalimentación verbal que el docente ya había dado a las alumnas durante el proceso de trabajo. Muchas veces también se combinará una retroalimentación verbal con una escrita en caso el docente crea conveniente que esa alumna deba tenerlo por escrito como un mayor recordatorio cuando continúe haciendo su trabajo.

“I also give back written feedback when it is work that has been completed and they can read it afterwards and they can reply to it as well” (D1-E)

También, se hace uso de una retroalimentación demostrativa ya que el docente muestra ejemplos de trabajos completos de años anteriores al momento que está explicando una actividad o durante el proceso de la misma para que las alumnas tengan una idea de cómo debe ser el producto final. Además, muestra los criterios de éxito para que las alumnas puedan ir comparando su trabajo con esto durante todo el proceso.

“When I teach things we will put exemplars up as well so that they can see what the final product needs to look like, success criteria as well to refer back to.” (D1-E)

Docente 2

En el caso de la observación 2 en los primeros minutos de la sesión se observó tanto retroalimentación de forma verbal como demostrativa. El docente inició la sesión haciendo un recordatorio a las alumnas de que tendrían tiempo al final de la sesión de clase para terminar un trabajo que estaban realizando la semana anterior. El docente les pidió a las alumnas que recuerden cual era ese trabajo y en qué consistía, y al ver que varias de ellas tenían una idea equivocada, cuando una alumna recordó de manera correcta que debían redactar un párrafo no ficticio el docente le dijo “very good” (D2-A) por haber recordar ese término. Luego el docente 2 también mencionó las frases “well done” (D2-A) o “excellent” (D2-A) a las alumnas que participaban y realizaban correctamente la actividad de inicio de la sesión. Esta forma de retroalimentación verbal tiene la finalidad de generar un reconocimiento a la alumna ante los ojos de las demás y a la vez sirve como un reforzamiento positivo.

Se observó una retroalimentación de forma demostrativa por parte de una alumna cuando esta punta un ejemplo de dos palabras que crean una contracción en la pizarra frente a todo el salón, “are not → aren’t” (A-As), para así enseñarle a sus compañeras lo que es una contracción. Finalmente, se observó una retroalimentación demostrativa y correctiva por parte del docente 2 cuando mostró en la pizarra la forma correcta de escribir una contracción utilizando letra corrida. Les mostró que se debe dejar un espacio en la palabra contraída en donde va la apóstrofe superior. Esto surgió debido a que el docente observó que las alumnas no estaban realizando la escritura de las contracciones de manera correcta, y por lo tanto las retroalimenta para que a partir de ese momento si lo hagan.

Durante el cuerpo de la sesión se observó que la forma de retroalimentación que predominó fue la verbal pero también hubo evidencia de retroalimentación de forma demostrativa y escrita. El docente 2 realizó retroalimentaciones verbales de alcance individual al decirles frases como “well done” (D2-A) a las alumnas que habían

conectado correctamente las palabras regulares con la contracción en la pizarra. Esto da reconocimiento a las alumnas frente a sus compañeras. También, el docente dio comentarios positivos como retroalimentación verbal a alumnas puntuales cuando les dijo “well done” (D2-A) al momento que explicaron los pasos para escoger sus palabras a practicar para esa semana. Finalmente, otra retroalimentación de forma verbal fue cuando el docente 2 le dijo a una alumna que tenía un error en las contracciones que copió de la pizarra a su papel y que lo buscara, “there’s a mistake, can you spot it?” (D2-A). Aquí el docente hizo que algo que no era notorio para la alumna se vuelva notorio, pero que ella lo descubriese por sí misma y así aprender de su propio error.

Además, se evidenció la retroalimentación de forma verbal cuando el docente mencionó en voz alta la contracción luego de que la alumna la mencionó, para así recalcar la pronunciación. Esto viene a ser también una reformulación, dentro de las estrategias de retroalimentación presentadas por Sánchez (2014). Sin embargo, una reformulación no lleva necesariamente a la corrección por parte de las alumnas, ya que es una corrección implícita porque el docente no menciona que la pronunciación de la alumna no fue correcta y que él lo está diciendo de la forma adecuada para que ellas lo noten, sino que simplemente está repitiendo la palabra esperando que las alumnas se den cuenta de la correcta pronunciación a partir de ello. El docente también realizó una retroalimentación de forma verbal para toda la clase cuando hizo una corrección sobre la pronunciación de la palabra “aren’t.” En este caso, como el docente si enfatizó que ha habido un error y que la pronunciación es otra, se ve evidenciada la corrección explícita, que viene a ser otra de las estrategias de retroalimentación presentadas por Sánchez (2014).

Se vio también otra retroalimentación de forma verbal pero que en este caso el agente fue una alumna, cuando le explicó a su pareja cuál es la forma correcta de hacer una contracción de palabras regulares durante un juego de “ping-pong contractions” entre ambas. Este juego consiste en que una alumna le dice dos palabras que pueden juntarse para hacer una contracción y la otra debe responder con la contracción correcta. Aquí se ve nuevamente una retroalimentación de corrección explícita, según lo presentado por Sánchez (2014).

Finalmente, se vio una retroalimentación de forma demostrativa y una de forma escrita. La demostrativa fue cuando el docente 2 proyectó los criterios de éxito para el párrafo no ficticio sobre coexistir que las alumnas debían terminar de escribir, para que así las alumnas pudiesen ver que habían hecho bien hasta el momento y que les faltaba incluir o mejorar en su párrafo. Luego, cada alumna recibió los criterios de éxito en una pequeña tabla impresa y se vio una retroalimentación de forma escrita cuando compararon su trabajo escrito con los criterios de éxito y colocaron por escrito aquello que debían mejorar.

En la entrevista con el docente 2 este es consciente que le da protagonismo a la forma verbal al momento de retroalimentar. El docente 2 ve a la retroalimentación

de forma verbal como una manera de decirles a las alumnas que cometieron un error y cómo cambiarlo y cómo puede mejorar y seguir adelante. Esta forma de retroalimentación es parte del día a día durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje, por lo cual es la de mayor frecuencia. Se considera que es importante que se de retroalimentación de forma verbal en el día a día porque es de manera inmediata y dirigida a cada alumna de manera específica, y es de un acercamiento por parte del docente como en modo de diálogo para que tenga impacto en las alumnas.

“I do a lot of oral feedback.” “It is immediate.” (D2-E)

“Oral feedback is part of everyday; you go round the class talking to them.” (D2-E)

“The most important thing about feedback is to give them feedback in the time that they are doing it.” (D2-E)

“The best feedback is at the moment, speaking.” (D2-E)

El docente 2 considera que debe hacer un mayor uso de retroalimentación de forma escrita y esto es uno de sus planes en la actualidad. Considera que esto puede tener un mayor impacto que una retroalimentación de forma verbal porque al hablarle a las alumnas puede que algunas de ellas corrijan algo o mejoren algo en el momento pero luego se olviden, mientras que al tenerlo por escrito esto es algo que ven y pueden referirse a ello en el futuro cuando continúan dentro del proceso de aprendizaje. Pero, lo ideal sería encontrar el momento y la forma para dar retroalimentación de forma escrita durante el proceso y no al final del mismo para que este sea de alto impacto en el aprendizaje de cada alumna. Lo que si se da al momento es retroalimentación de forma escrita por parte de las propias alumnas, cuando al finalizar una sesión de enseñanza-aprendizaje escriben un comentario para sí mismas de qué tanto comprenden el tema que están viendo hasta el momento y que aspectos pueden mejorar.

“Truly I should do a bit more of written feedback. One of my plans is to do more written feedback.” (D2-E)

“Do more of a kind of dialogue with the girls which they can see.” (D2-E)

El docente 2 mencionó que no hay mucha retroalimentación de forma demostrativa en sus sesiones de clase. Sin embargo, en la observación se mostró que si hay evidencia de retroalimentación de forma demostrativa, por lo que puede que no la identifique como tal pero si se esté llevando a cabo.

“I don’t think I show so much really, I’m more of trying to elicit...asking them what they know.” (D2-E)

Docente 3

En el caso de la observación 3 al inicio de la sesión se observó tanto retroalimentación de forma verbal como escrita. El docente 3 inició la sesión explicándoles a las alumnas que al día siguiente les devolvería las hojas con las cuatro imágenes que tuvieron que describir como parte de una evaluación utilizando los conceptos aprendidos en clase. El docente dio una retroalimentación de forma verbal al decirle a toda la clase que algunas alumnas no incluyeron los conceptos en sus descripciones, entonces que por favor revisen su trabajo el día de mañana y realicen las modificaciones necesarias. Esta retroalimentación la da el docente 3 con la finalidad de que las alumnas tengan la posibilidad de corregir sus descripciones en caso no hubiesen entendido el objetivo de la evaluación. Les da una segunda oportunidad antes de realizar la evaluación final de sus trabajos escritos que vendría a ser una evaluación sumativa. También, se evidencia que hay una retroalimentación escrita por parte del docente ya que, en cada una de las hojas de las alumnas en donde debían describir las cuatro imágenes, ha escrito un comentario para ayudarlas a mejorar su trabajo o en todo caso para reforzar de manera positiva a las alumnas si es que no hay correcciones/mejoras por hacer.

Durante la sesión de la observación 3 predominó la retroalimentación de forma verbal y escrita. Se vio una retroalimentación de forma verbal por parte de una alumna a una compañera suya al ayudarla diciéndole vocabulario que no recordaba durante su presentación. También hubo una retroalimentación similar de forma verbal, pero por parte del docente, en donde ayudó a una niña con palabras durante su presentación. Por ejemplo, le mencionó la palabra “women” (D3-A) para continuar la oración cuando la alumna hizo una pausa prolongada cuando hablaba sobre la vestimenta de las personas de su religión inventada. Ambos casos son una ayuda para que las alumnas recuerden el vocabulario que han aprendido en inglés, y así retroalimenten sus aprendizajes.

También se continuó viendo retroalimentación verbal por parte del docente 3 cuando utilizó frases como “well done” (D3-A) para felicitar a las alumnas luego de que estas finalizaran sus presentaciones. Este tipo de retroalimentación se focaliza en cada alumna en particular porque ellas sienten ese reconocimiento por parte del docente y satisfacción por haber hecho un buen trabajo hasta el momento, pero al ser frases dichas en voz alta también generan reconocimiento frente al salón. Otra retroalimentación de forma verbal por parte del docente 3 fue a una alumna en particular, quien previamente había dicho que tenía nervios de presentar, pero cuando finalizó su presentación el docente le mencionó que ya no se le veía nerviosa una vez que empezó a hablar. Finalmente también hubo retroalimentación verbal por parte de compañeras al decir la mayor fortaleza que habían notado de sus compañeras luego de sus presentaciones.

A lo largo de toda la sesión en la observación 3 hubo retroalimentación de forma escrita. Las alumnas realizaron sus presentaciones ante el resto del salón. Cada

una realizó su autoevaluación y se evidenció retroalimentación de forma escrita ya que cada una debía escribir algo de lo que están orgullosas y algo en lo que quieren trabajar.

Hacia el final de la observación 3 se vio que hubo retroalimentación tanto de forma verbal como escrita. El docente 3 realizó una retroalimentación de forma verbal a una alumna en particular cuando le dijo que su presentación fue muy creativa, que uso gran lenguaje corporal y que se le veía muy segura. A otra alumna le dio una retroalimentación de forma verbal similar, al decirle que utilizó excelente contacto visual en su presentación, que estuvo muy bien y que utilizó diferentes estrategias para enganchar al público (que es justamente algo que han estado trabajando para las presentaciones orales). Esto ayuda, por un lado, a darle reconocimiento y reforzamiento positivo a la alumna que acaba de presentar y, por otro lado, que la alumna tome en cuenta estos aspectos que el docente le acaba de mencionar al momento que ella realice su autoevaluación.

Durante las presentaciones el docente realizaba anotaciones sobre las mismas y a la vez filmaba a las alumnas. Luego, se encargaría de subir los videos de las presentaciones de las alumnas junto con un comentario retroalimentador para la alumna, a una aplicación que utilizamos en el aula a la cual los padres tienen acceso. Por ende, los padres visualizarían el video junto con el comentario y se les pediría que se lo muestren a sus hijas y que conversen sobre posibles formas de mejora en base esto.

Durante la entrevista con el docente 3 mencionó que en la actualidad hace uso de retroalimentación de forma verbal con sus alumnas, ya que es retroalimentación en el momento y considera que es de mayor valor, pero que es algo que aún intenta mejorar porque siente que podría aplicar esta forma con mayor frecuencia. En la actualidad mencionó que trata de aplicar retroalimentación verbal casi todos los días.

“Oral feedback...I prefer to give feedback in the moment because I feel that in the moment is most valuable.” (D3-E)

“I like to think that almost every day I try to give oral feedback” (D3-E)

También, mencionó que hace uso de retroalimentación de forma escrita. Por ejemplo, una herramienta que ayuda bastante es el uso de comentarios escritos en los trabajos que las alumnas comparten con su docente a través de “google drive”, ya que las alumnas pueden leer los comentarios de su docente durante el proceso de creación de su trabajo y esto les permite realizar las mejoras necesarias antes de entregar el producto final. Por lo tanto, este método de retroalimentación de forma escrita al ser realmente en el momento del proceso de aprendizaje ayuda a las alumnas. Otra estrategia de retroalimentación de forma escrita es cuando el docente va viendo el trabajo de escritura de las alumnas y les escribe en la parte superior de la página en forma de viñeta algo que quiere que las alumnas revisen

o tomen en cuenta para su trabajo. Además, a veces busca que las propias alumnas hagan un comentario por escrito sobre su trabajo, retroalimentándose así a sí mismas. Finalmente, una vez al mes aproximadamente el docente 3 intenta dar una retroalimentación escrita más detallada a cada alumna sobre un trabajo que suele ser de escritura.

“I also give written feedback when I collect work or on the drive when they use google documents I’ll give them feedback that they’ll use to improve their work as well.” (D3-E)

“Detailed feedback, collecting at the end of something being done is less frequent because it is much more time consuming...I try to do it every time they write, which is around every 3 weeks or once a month.” (D3-E)

Además, mencionó que hace uso de retroalimentación de forma demostrativa cuando utiliza ejemplos de trabajos ya sea de años anteriores o que encuentra en internet para que las alumnas tengan una idea de cómo debe ser el producto final. Estos ejemplos pueden permanecer en la pizarra o en algún lugar visible del salón durante todo el proceso de creación del trabajo por parte de las alumnas para que puedan verlo cuando lo necesiten. También, durante el proceso de creación de un trabajo el docente toma como ejemplo los cuadernos de algunas alumnas de la clase para que los muestren al resto del salón y el docente enfatiza lo que han hecho bien para que esto sirva de retroalimentación para las demás.

“Giving them exemplars of what their product would look like...sometimes look for exemplars of other students that have created that in the past, either real students or photos I’ve found online...gives them an idea of what is expected as a final outcome of what they are doing.” (D3-E)

4.1.2 Subcategoría: Alcance de la retroalimentación

Al inicio de las sesiones observadas se pudo ver que el alcance de la retroalimentación fue tanto de manera individual como grupal. A diferencia del inicio de la sesión donde en los tres casos se veía un balance entre el alcance individual y grupal, en el cuerpo de la sesión en los tres casos predominó la retroalimentación con alcance individual. En la parte final de las sesiones se ve que la retroalimentación fue únicamente de alcance individual.

Siguiendo lo mencionado por Archer-Kath, Johnson y Johnson (1994), se sabe que uno de los objetivos de la retroalimentación es que mejore el desempeño de los alumnos, y para ellos los alumnos deben sentirse motivados. Si bien los autores exponen los dos tipos de alcance, no especifican cual es más motivador para los alumnos dependiendo de la situación. Por ende, se cree que en este caso los docentes han sido capaces de utilizar el alcance que creían más conveniente ante cada situación para lograr que las alumnas comprendan la retroalimentación que se les está dando y puedan mejorar. Se ve mayor presencia de un alcance

individual debido a que los docentes han estado retroalimentando a las alumnas al momento que ellas han estado realizando trabajos en clase o presentaciones de manera individual.

Según la información obtenida en las entrevistas a los docentes se puede ver que hacen uso de un alcance tanto individual como grupal, y esto varía dependiendo de la situación. Sin embargo, dos de los tres docentes mencionaron que consideran que el alcance individual es de mayor impacto ya que la retroalimentación es específica y diferenciada según cada alumna en particular. Esto se asemeja a lo mencionado por Ellis y Loughland (2017), quienes plantearon que para que una retroalimentación sea efectiva esta debe ser específica, neutral y dirigida hacia un objetivo o tarea en particular. Por ello, al dar una retroalimentación de alcance individual se está logrando orientar para cada alumna en particular para el logro de la tarea u objetivo específico.

Docente 1

En el caso de la observación 1, al inicio de la sesión se evidenció que hubo retroalimentaciones tanto de alcance individual como de alcance grupal. El docente 1 utiliza una retroalimentación de alcance individual al explicarle a una alumna lo que debe incluir en su presentación luego de que esta realizó una pregunta. También, el docente muestra una retroalimentación de alcance individual cuando felicita a cada alumna en particular por su participación durante la introducción del nuevo tema.

Por otro lado, se vio retroalimentación de alcance grupal en dos ocasiones durante el inicio de la sesión de la observación 1. El primer ejemplo es cuando el docente 1 va a cada una de las mesas cuando las alumnas están hablando sobre qué creen que son las contracciones y el docente 1 les menciona si están en el camino correcto o no. Esto ayuda a que las alumnas reformulen sus ideas en caso deban hacerlo antes de compartirlas con el resto de la clase. El segundo caso de retroalimentación por parte de docente con alcance grupal es cuando las alumnas están escribiendo en parejas en pequeñas pizarras las contracciones de las palabras que el docente 1 acaba de proyectar en la pizarra. El docente 1 les dice a las alumnas “good” (D1-As) cuando ellas le muestran su pizarra con la contracción escrita. Nuevamente aquí se da una retroalimentación como reforzamiento positivo para que las alumnas sepan que hasta el momento están cumpliendo con lo esperado.

Durante el cuerpo de la sesión de clase se vio retroalimentación de alcance individual y también grupal. Hubo retroalimentación de alcance individual ya que las alumnas estuvieron trabajando en parejas, por lo cual se retroalimentaban una a la otra. También, el docente 1 realiza retroalimentación de alcance individual cuando le menciona a una alumna que su apóstrofe no está en el lugar correcto en la palabra cuando están escribiendo las mismas en una pizarra pequeña en parejas.

Esta retroalimentación tiene carácter correctivo y busca que finalmente la alumna se dé cuenta por sí misma dónde debería ir el apóstrofe luego del comentario realizado por el docente. Finalmente, hay retroalimentación de alcance individual cuando cada alumna corrige su propio dictado y selecciona aquellas palabras que considera que debe practicar.

Por otro lado, hubo retroalimentación de alcance grupal cuando el docente realizó ejemplos y correcciones en la pizarra que iban dirigidos para todas las alumnas. Esto se hizo con un alcance grupal ya que el docente quiere que esta idea quede clara para todo el grupo, y no únicamente para aquellas alumnas que lo estén haciendo de manera incorrecta hasta el momento. Por un lado, porque puede que las demás se confundan en un futuro, y por otro lado para no ir directamente a corregir a aquellas que lo estén escribiendo de manera incorrecta. Por ello, se cree que fue óptimo el uso de un alcance grupal y no individual en este caso. Esta retroalimentación específica fue realizada exactamente de la misma manera por el docente 2, encontrando aquí una técnica uniforme.

Hacia el final de la sesión en la observación 1 se ve que hay retroalimentación de alcance individual únicamente. El docente retroalimenta a alumnas en particular al decirles cuáles palabras podrían cambiar en sus oraciones, al mencionarles que tienen un error en sus oración pero haciendo que ellas mismas lo encuentren y al mostrarles los errores gramaticales para que los mejoren.

El alcance de la retroalimentación en el caso del docente 1, según la información recogida en la entrevista, suele ser principalmente de forma individual. El docente busca que cada alumna reciba retroalimentación dirigida para ella para que así pueda mejorar. Durante la sesión de clase cuando las alumnas están trabajando el docente va viendo el trabajo de cada una y las va retroalimentando de forma individual a través de comentarios verbales o algo breve escrito en sus cuadernos.

“To individual students I give oral feedback, sometimes I would write it in their book or ask them to write it. I try to give as much feedback as I can in the moment. Sometimes girls need extra feedback...to make sure they are doing the correct thing.” (D1-E)

También, se ve presencia de un alcance grupal en la entrevista al docente 1 ya que mencionó que muestra ejemplos de cómo debe verse el trabajo final a toda la clase. Por lo tanto, está retroalimentando de manera grupal para que ellas mismas se den cuenta de qué tienen bien hasta ahora y qué les falta. Además, el docente 1 menciona que si suele dar retroalimentación de manera grupal cuando explica algo para toda la clase.

“I try to give feedback as a whole class walking around.” (D1-E)

Docente 2

Al inicio de la sesión en la observación 2 se vio que el alcance de la retroalimentación fue tanto de carácter individual como de carácter grupal. Se observaron dos ocasiones en las cuales el docente dio retroalimentación individual a las alumnas durante su participación en la clase y se vio también una retroalimentación grupal cuando una alumna dio una explicación en la pizarra para el resto del salón. También se evidenció una retroalimentación de alcance grupal cuando el docente realizó una explicación en la pizarra para todas las alumnas sobre la forma correcta de escribir las contracciones de las palabras.

Durante la sesión, en la observación 2 se pudo ver que hubo tanto retroalimentación de alcance individual como grupal, pero el alcance individual tuvo una mayor frecuencia. El docente 2 realizó retroalimentación de alcance individual cuando fue revisando y corrigiendo el trabajo que fue haciendo cada alumna tanto en la pizarra como en sus sitios. También, hubo retroalimentación de alcance individual cuando una alumna le explicó a su pareja la forma correcta de hacer contracciones de palabras regulares. Finalmente, otra evidencia de retroalimentación de alcance individual fue cuando cada alumna realizó la comparación de su trabajo con los criterios de éxito y cada una vio lo que debía mejorar o incluir.

Por otro lado, durante la sesión hubo retroalimentación de alcance grupal cuando el docente mencionó para todo el salón la forma correcta de pronunciación de las contracciones para que ese error no se vuelva a cometer. También, hubo retroalimentación de alcance grupal cuando el docente 2 les mostró a todas las alumnas los criterios de éxito para la redacción de sus párrafos.

El docente 2 mencionó que hace uso de una retroalimentación de alcance individual al acercarse a cada alumna mientras trabaja para ver cómo ha avanzado hasta el momento y qué puede hacer para mejorar. También, es consciente que cada alumna tiene distintos objetivos específicos para su propio aprendizaje, por lo que la retroalimentación va a variar entre alumna y alumna. Es importante por ello que la retroalimentación sea individualizada porque cada alumna tendrá distintos aspectos que mejorar.

“Usually it is to a girl or a pair of girls...especially now that they have their own targets which are more specific.” (D2-E)

Además, mencionó que suele dar retroalimentación grupal cuando ve que una alumna en particular tiene una idea equivocada y corrige esta idea para toda la clase porque puede que otras alumnas la hayan percibido de la misma manera.

“Sometimes I interrupt the class when I see something interesting or there is an interesting misconception...and that’s for the whole class.” (D2-E)

“Sometimes I might interrupt the whole class for some instruction, if they are all doing something wrong.” (D2-E)

Docente 3

En el caso de la observación 3 se vio que al inicio de la sesión hubo evidencia de una retroalimentación de alcance grupal y también individual. Hubo retroalimentación de alcance grupal cuando el docente les explicó a todas las alumnas que les devolvería una evaluación que realizaron para que completen y/o mejoren la misma. A la vez, se vio retroalimentación individual ya que el docente 3 había escrito un comentario en la hoja de cada alumna para así ayudar a cada una a mejorar su trabajo. También, se vio retroalimentación de alcance individual cuando cada alumna realizó su propia autoevaluación luego de su presentación ante el resto del salón.

Durante la sesión de la observación 3 hubo retroalimentación de alcance individual únicamente. El docente 3 dio retroalimentación a cada alumna luego de sus presentaciones individuales. También, las alumnas mencionaron comentarios positivos de manera individual a sus compañeras como forma de retroalimentación cuando finalizaban sus presentaciones. Finalmente, al cada alumna realizar su propia autoevaluación esto muestra que fue una retroalimentación de alcance individual.

Hacia el final de la sesión se continuó observando retroalimentación de alcance individual únicamente. El docente retroalimentó a cada alumna en particular luego de su presentación, cada alumna continuó haciendo su propia autoevaluación, y además el docente realizó anotaciones sobre la presentación de cada una para luego escribir un comentario junto con el video de cada presentación.

Durante la entrevista realizada el docente 3 comentó que da retroalimentación de alcance individual ya que considera que la retroalimentación va a ser de mayor impacto si se da de manera individual porque así cada alumna en particular sabe de manera clara como le está yendo hasta el momento y en qué deben trabajar. Se considera que si es importante que la retroalimentación sea diferenciada y específica para cada caso ya que cada alumna en particular va a tener que trabajar en diferentes aspectos.

“The most helpful I think is when it is individualized because then students know very clearly how they are doing and what they need to work on.” (D3-E)

También, el docente 3 mencionó que algunas veces da retroalimentación de alcance grupal cuando explica algo para toda la clase, pero nuevamente enfatiza que cree que la retroalimentación es de mayor valor si es individualizada.

“As a class I sometimes do it as well, but I think the most valuable is individual differentiated feedback.” (D3-E)

4.1.3 Subcategoría: Agentes de la retroalimentación

En el inicio de la sesión, se observó en los tres casos que el principal agente de retroalimentación viene a ser el docente. En dos de los tres casos también se vio retroalimentación por parte de una compañera y retroalimentación por parte de la propia alumna en estos primeros minutos. Esto nos puede dar la idea de que usualmente al inicio de una sesión de clase la retroalimentación que se dará será principalmente por parte del docente hacia las alumnas. Esto es teniendo en cuenta que se verán temas nuevos al inicio de una sesión, y como estos son introducidos por el docente, las alumnas podrán tener ideas y conocimiento previo y el docente hará las correcciones o dará el reconocimiento correspondiente de acuerdo a las intervenciones de las alumnas.

Durante el cuerpo de la sesión se quitó un poco el protagonismo al docente como agente de retroalimentación. Esto es debido a que una vez que se ingresa al tema de la sesión y las alumnas ya han compartido sus ideas previas, pueden realizar los diferentes trabajos con una orientación más acertada, y así ellas también sirven de agente de retroalimentación para sus propias compañeras o incluso para ellas mismas. Sin embargo, porcentualmente, el docente continuó siendo el agente predominante.

En la parte final de la sesión se observó, en dos de los tres casos, que el principal agente retroalimentador fue el docente. En el tercer caso (observación 2), no hubo evidencia de retroalimentación en el final de la sesión. La razón por la cual se cree que en una de las sesiones no se evidenció retroalimentación en los últimos minutos fue porque las alumnas estaban realizando un trabajo individual que ya habían empezado desde el cuerpo de la sesión, en donde ellas realizaban una autoevaluación escrita antes de entregar su trabajo final al terminar la sesión.

Según la información obtenida en las entrevistas realizadas a los docentes se puede ver que hay presencia de los tres tipos de agentes retroalimentadores, tanto del docente como de compañeras y de las propias alumnas. Sin embargo, el protagonismo sigue siendo del docente. Esto es algo que reconocen los docentes pero también mencionan que intentan darle mayor espacio a la retroalimentación entre compañeras y por parte de las propias alumnas, e incluso mencionan ejemplos en los cuales hacen esto posible. Como mencionaron Black y William en su estudio (1998), es importante que los alumnos realicen autoevaluaciones ya que esto es beneficioso y los motiva. Esto es algo que si se está llevando a cabo en la institución educativa de estudio y ayuda a que las alumnas sean parte de su propio aprendizaje al retroalimentarse a sí mismas.

Docente 1

En el caso de la observación 1, en la primera parte de la sesión el docente fue el único agente retroalimentador. El docente dio retroalimentación ante una duda que realiza una alumna respecto a su preparación para una presentación que realizarán en los próximos días. El docente 1 le explica a la niña puntualmente lo que debe incluir en su presentación en base a lo que ella ha mencionado previamente. Esta forma de retroalimentación es para hacer una clarificación sobre lo esperado, con la finalidad de que la niña ajuste la información a presentar. También, el docente es el único agente retroalimentador al momento en que las alumnas empiezan a realizar pequeñas actividades respecto al nuevo tema que acaba de introducir.

Durante el cuerpo de la sesión de la observación 1 se vio que también las alumnas se convirtieron en agentes retroalimentadores. Al tenerlas trabajando en parejas para realizar las diferentes actividades sobre contracciones, algunas alumnas les explicaban a sus compañeras cual era la forma correcta de cambiar las contracciones a palabras regulares. Al ser esta una retroalimentación entre compañeras, se considera que tiene gran impacto debido a que tiene una naturaleza de relación horizontal. Esta retroalimentación vendría a ser una corrección explícita siguiendo lo presentado por Sánchez (2014) siguiente a Lyster y Ranta (1997) debido a que la alumna está diciéndole directamente a su compañera que ha cometido un error y que la forma correcta de escribir la contracción es otra.

También, el docente 1 sigue siendo un agente retroalimentador durante el cuerpo de la sesión de clase y además se ve a las propias alumnas como agentes retroalimentadores. El docente revisa el trabajo realizado en parejas por las alumnas y les dice si está bien lo que han hecho. Además, el docente coloca en la pizarra la forma correcta de escribir las palabras con contracciones, retroalimentando así al grupo completo. Por otro lado, las alumnas son agentes retroalimentadores de su propio aprendizaje cuando, luego de realizar un dictado de ciertas palabras, seleccionan ellas mismas palabras dentro de una lista para practicarlas por dos semanas según lo que ellas pueden visualizar de su propio desempeño hasta el momento referente al tema de la sesión con ayuda del dictado corregido por ellas mismas.

En la parte final de la sesión de la observación 1 se vio que el único agente retroalimentador fue el docente. Aquí las alumnas estaban trabajando de manera independiente en la redacción de sus oraciones, por lo que el docente podía ir de sitio en sitio revisando lo que escribían y retroalimentando a cada alumna en particular. Al estar cada alumna concentrada en su propio trabajo es entendible que el único agente retroalimentador que se observe en esta situación sea el docente.

El principal agente retroalimentador que se identifica en la entrevista con el docente 1 es el docente mismo, según lo analizado por las respuestas dadas durante la entrevista y también reconocido por el mismo docente. Es este quien suele revisar

el trabajo de las alumnas durante clase e intervenir para que realicen correcciones necesarias o para que agreguen información faltante, siguiendo los criterios de éxito para esa tarea en específico. También, es el mismo docente quien suele darles comentarios escritos para que las alumnas luego los lean y reflexionen sobre su trabajo y puedan realizar mejoras en un aprendizaje futuro similar. Además, es el docente quien muestra los ejemplos de cómo debe verse el trabajo final y quien normalmente suele darles los criterios de éxito a las alumnas. El docente les da retroalimentación a las alumnas y busca encontrar espacios para que ellas puedan leer aquello que les haya colocado y reflexionen sobre lo mismo e incluso respondan a esta retroalimentación. Sin embargo, es consciente que cuesta encontrar el tiempo y espacio para que esto se pueda realizar. Finalmente, nos menciona que el docente es el principal agente en los trabajos de escritura por parte de las alumnas en el curso de inglés.

“Is a lot of teacher feedback but we have a lot of peer feedback, peer assessments, self-assessments. They also give feedback on their own writing, so it’s a lot of interaction between student teacher and between student and student as well.” (D1-E)

“If it is a writing activity it will be a lot of teacher feedback” (D1-E)

“I try to give time to the girls to reflect on the feedback that I give them as well.” (D1-E)

Por otro lado, también mencionó que intenta darle espacio a más retroalimentación entre compañeras y por parte de las propias alumnas, ya que considera que es una herramienta importante el que ellas mismas puedan comprender lo que se espera y así puedan retroalimentarse entre ellas y no sea el docente quien deba hacerlo. Por ejemplo, el docente 1 mencionó que cuando es una actividad de lectura las alumnas pueden leer en parejas y retroalimentarse una a la otra.

“I am trying to incorporate more self and peer-assessments, so they can tell each other as well, which is a good tool for them to actually understand what is expected of them so I don’t have to tell them.” (D1-E)

“If it is reading then they can take turns and give each other peer feedback” (D1-E)

Lo que sucede en ocasiones, según lo mencionado por el docente 1, es que se combinan los agentes, y se da retroalimentación tanto por parte del docente como por parte de una compañera en una actividad o trabajo. Por ejemplo, el docente 1 mencionó que cuando suelen hacer presentaciones en clase previamente coloca a las alumnas en parejas, entonces durante la presentación hay una evaluación y retroalimentación entre compañeras siguiendo un “checklist” con los criterios de éxito y finalmente también hay una evaluación y retroalimentación por parte del docente.

“When presenting we do peer feedback, so I would put them in pairs and they will feedback on each other as well as myself as they present...according to a success criteria that I give them” (D1-E)

Docente 2

En el caso de la observación 2 al inicio de la sesión se vio que los agentes retroalimentadores eran tanto el docente como una alumna. El docente 2 retroalimentó a las alumnas al ver si es que estaban en el camino correcto o no respecto al conocimiento previo que tenían respecto al nuevo tema que verían en la sesión. Por otro lado, una de las alumnas se volvió agente retroalimentador para sus compañeras cuando realizó un ejemplo en la pizarra para que así el resto de la clase viera si sus hipótesis sobre lo que era una contracción estaban correctas o, en todo caso, si no se acercaban, tuviesen claro lo que era.

Durante la sesión de la observación 2 se vio que los agentes retroalimentadores eran el docente, las compañeras y las propias alumnas. El protagonismo continuó siendo del docente, quien retroalimentó tanto a alumnas específicas como a todo el salón corrigiendo errores individuales y generales. Se vio que hubo retroalimentación por parte de compañeras cuando le explicaban a sus parejas la forma correcta de cambiar palabras regulares a contracciones de palabras. Finalmente, hubo retroalimentación en donde el agente fue la propia alumna cuando cada una debía utilizar su tabla con los criterios de éxito para comparar cada uno con su trabajo escrito y así ver con cuáles criterios habían cumplido hasta el momento y qué les faltaba incluir/completar o qué debían mejorar.

La entrevista al docente 2 dio a conocer que el principal agente que otorga retroalimentación en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje es el mismo docente. Este suele dar retroalimentación tanto a la clase como grupo como también yendo al sitio de cada alumna mientras trabajan. Además, el docente busca que las propias alumnas se den cuenta de sus errores sin la necesidad de decirles directamente a través de una serie de preguntas a las mismas.

Otro agente retroalimentador que se rescató de la entrevista con el docente 2 son las propias alumnas. Las alumnas mismas pueden retroalimentarse al ver el trabajo que han realizado en esa sesión de enseñanza-aprendizaje y escribir un comentario para ellas mismas junto con una luz del semáforo que indica su entendimiento del tema hasta el momento.

“They write their own feedback, write their own comment and traffic light. Traffic lights are very quick and simple, but sometimes they do not tell you a lot.” (D2-E)

Docente 3

En el caso de la observación 3 se vio que al inicio de la sesión los agentes de retroalimentación fueron tanto el docente como las propias alumnas. El docente 3 fue un agente retroalimentador cuando le mencionó a toda la clase que les devolverá una evaluación que realizaron para que puedan mejorarla. Por otro lado, en esta sesión se realizaron presentaciones por parte de las alumnas sobre sus religiones inventadas. Cada alumna realizó una retroalimentación para sí misma, ya que al final de su presentación debían completar una hoja de autoevaluación. Esta autoevaluación incluía los criterios de éxito para realizar una buena presentación, y las alumnas debían colocar la luz de semáforo (rojo, amarillo o verde) por cada criterio según el grado en que ellas mismas sintieron que los cumplieron. Esto presenta una retroalimentación directa por parte de la propia alumna para que ella tome conciencia sobre lo que hace hasta el momento de manera excelente en una presentación desde su punto de vista y aquello que aún debe mejorar. Este tipo de retroalimentación se observó a lo largo de toda la sesión ya que hubo presentaciones durante toda la sesión.

En el cuerpo de la sesión de la observación 3 se vio que los agentes retroalimentadores fueron tanto el docente como las compañeras y la propia alumna. El docente otorgó retroalimentación a cada alumna en particular luego de que finalizaran sus presentaciones. Este continuó siendo el agente predominante durante la sesión. Luego se vio que las alumnas tomaron un rol más activo durante la sesión. Las alumnas, al hacer su propia autoevaluación luego de su presentación, se convirtieron en agentes retroalimentadores. Finalmente, también se ve que hubo retroalimentación entre compañeras cuando le decían una a la otra cuales habían sido sus fortalezas durante su presentación.

En el caso de la observación 3 se observó que el agente retroalimentador en los últimos minutos de la sesión fue el docente, y como mencionado anteriormente también se observó la continuación de las autoevaluaciones por parte de las alumnas luego de que finalizan su presentación. Por lo tanto los agentes retroalimentadores fueron tanto el docente como las propias alumnas.

En la entrevista con el docente 3 este mencionó que los agentes retroalimentadores en su caso son tanto el docente como las compañeras y las propias alumnas. El docente es el principal agente retroalimentador en el día a día ya que da constante retroalimentación a las alumnas y también cuando se realizan actividades como presentaciones orales o un trabajo de escritura por parte de las alumnas.

El docente 3 da ejemplos de cuando las alumnas retroalimentan a sus compañeras. Por ejemplo, mencionó que en los trabajos de escritura le pide a las alumnas que hablen en parejas y que se retroalimenten una a la otra compartiendo lo que han aprendido y en lo que quieren trabajar aún. También, busca que haya retroalimentación entre compañeras cuando hacen presentaciones orales, donde

usualmente el docente arma parejas para que así cada niña evalúe y retroalimente a una compañera.

“They also give each other peer-feedback” (D3-E)

“Usually in writing I ask them to talk to each other and to share things that they’ve learned, things that they want to work on.” (D3-E)

“I like to have them give peer feedback when they give oral presentations.” (D3-E)

En el caso de las propias alumnas como agentes retroalimentadores esto se da como una autoevaluación y autorreflexión usualmente al terminar un producto pero también puede darse durante el proceso. Además, las alumnas se retroalimentan a sí mismas cuando el docente les pide que muestren sus pulgares arriba, al medio o abajo según su comprensión porque ellas mismas están tomando consciencia de qué tanto entienden y en qué podrían mejorar. El docente 3 intenta que haya retroalimentación por parte de las propias alumnas por lo menos una vez por semana, ya sea dibujando una luz del semáforo en su trabajo o con un comentario escrito. Suele pedirles a las alumnas que hagan un comentario sobre su trabajo hasta el momento sobre todo cuando es un trabajo de escritura. Algo que el docente 3 siente que puede mejorar es que las propias alumnas se retroalimenten en sus tareas una vez que las finalizan y antes de entregarlas al día siguiente.

“Self-feedback, they reflect and give themselves feedback.” (D3-E)

“They also give me feedback by showing their thumbs up or thumbs down, traffic lights not as much this year.” (D3-E)

“Their own feedback I try to do it at least once a week, where they either do a traffic light or a written reflection, especially when it comes to writing I want them to reflect.” (D3-E)

CONCLUSIONES

A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos se pueden realizar las siguientes conclusiones:

1. Se determinó que los docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio hacen uso, en la actualidad, de las tres formas de retroalimentación planteadas, los dos tipos de alcance y los tres agentes de retroalimentación. Sin embargo, la frecuencia de uso de cada tipo de retroalimentación es lo que varía.

Subcategoría: Forma de la retroalimentación

2. La principal forma de retroalimentación que se encuentra en el curso de inglés en cuarto de primaria en la institución educativa de estudio es verbal. Esto es debido al impacto que los docentes consideran que tiene en el aprendizaje de las alumnas por ser de carácter inmediato en el momento del aprendizaje. Las alumnas, al recibir la retroalimentación de forma verbal en el momento, son capaces de realizar cambios y mejoras inmediatas.
3. Los docentes del curso de inglés de nivel cuarto de primaria de la institución educativa de estudio son conscientes que el realizar una retroalimentación de forma escrita toma tiempo y consideran que es de menor impacto al verbal debido a que no se realiza en el momento del aprendizaje en sí sino en un momento posterior.
4. La retroalimentación de forma demostrativa se lleva a cabo en el curso de inglés en cuarto de primaria en la institución educativa de estudio incluso cuando los docentes puede que no se percaten de la misma.

Subcategoría: Alcance de la retroalimentación

5. El alcance de la retroalimentación en el curso de inglés en el nivel cuarto de primaria en la institución educativa de estudio es tanto de forma individual como grupal. Este alcance varía dependiendo de las necesidades que se detectan en cada sesión de aprendizaje en particular.
6. Los docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio consideran que la retroalimentación de alcance individual es de mayor impacto ya que es diferenciada y específica para cada caso.

7. En los momentos en los cuales las alumnas están realizando trabajos en clase de manera individual en el curso de inglés en la institución educativa de estudio el alcance de la retroalimentación es únicamente individual.

Subcategoría: Agentes de la retroalimentación

8. Luego de esta investigación se puede concluir que el principal agente que otorga la retroalimentación como parte de la evaluación del aprendizaje en el curso de inglés en cuarto de primaria en la institución educativa de estudio es el docente.
9. Los docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio reconocen que son los principales agentes retroalimentadores en sus sesiones de aprendizaje como parte de evaluación del aprendizaje de sus alumnas.
10. Los docentes del curso de inglés de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio son conscientes de la importancia de la evaluación entre compañeras, sin embargo saben que hasta el momento no lo aplican con la frecuencia necesaria por un tema de tiempo y que esto es algo que se puede mejorar.
11. Las alumnas de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio se encuentran en la capacidad de retroalimentar a sus compañeras durante las sesiones de clase del curso de inglés sin que esto sea algo planeado ni monitoreado por el docente.
12. Las propias alumnas de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio pueden realizar autoevaluaciones honestas y coherentes, mostrando así que son capaces de ser su propio agente retroalimentador en cuanto a la evaluación de su aprendizaje.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda realizar un estudio posterior para medir el grado de impacto de cada uno de los tipos de retroalimentación que se encontraron siendo aplicados en la actualidad en la institución educativa de estudio
- Se recomienda a los docentes incorporar un mayor número de autoevaluaciones en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje, ya que se ve que las alumnas de cuarto de primaria de la institución educativa de estudio son capaces de ser sus propios agentes retroalimentadores.
- Se recomienda incorporar con mayor frecuencia las evaluaciones entre compañeras. Si bien estas suceden de manera espontánea, pueden también ser planificadas por parte de los docentes como parte de co-evaluaciones.
- Se recomienda continuar con la retroalimentación de forma verbal como protagonista debido a que es la que se aplica y consigue resultados de manera inmediata durante el proceso de aprendizaje.
- Se recomienda continuar aplicando una retroalimentación tanto de alcance individual como de alcance grupal dependiendo de cuando se crea conveniente por parte el docente.

REFERENCIAS

- Aguilar, A. (2014). *Trabajo final presentado para el curso de Investigación y práctica 7*. Lima: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2004). *La evaluación alternativa, develando la complejidad* (pp. 63-86). En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://imago.yolasite.com/resources/SIGAL%20y%20otros,%20La%20evaluacion%20alternativa.pdf>
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*.
- Archer-Kath, J., Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Individual Versus Group Feedback in Cooperative Groups*. *The Journal of Social Psychology*, 134(5), 681-694.
- Bernabé, C., Soria, E. (2019) *Observación – Guía para la elaboración del instrumento*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Black, P. (2009). *Formative Assessment Issues Across the Curriculum: The Theory and the Practice*. *Teacher Based Assessment: An International Perspective on Theory and Practice*, 43(3), 519-524.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*.
- Bloxham, S., Campbell, L. (2010). *Generating dialogue in assessment feedback: Exploring the use of interactive cover sheets*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291-300.
- Castillo, S., Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A
- Cerda, H. (1991). *Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información*. En: Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Díaz, C., Sime, L. (2009a). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Díaz, C., Suárez, G., Flores, E. (2016). *Guía de investigación en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/21165057/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf
- Ellis, N., Loughland, T. (2017). 'Where to next?' *Examining Feedback received by teacher education students*. *Issues in Educational Research*, 27(1), 51-63.
- Escobar, P. (2018). *Evaluación del Aprendizaje*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Hattie, J. (2003). *Formative and Summative Interpretations of Assessment Information*.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición.
- Jiménez, V., Comet, C. (2016). *Los estudios de caso como enfoque metodológico*. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of form in communicative classrooms*, *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación*. Lima: PUCP. Recuperado de: <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>
- Sánchez, S. (2014). *Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas*. *Colindancias: Revista de la Red Regional de Hispanistas de Europa Central*, 5, 283-311.
- Thurlings, M.C.G., Vermeulen, M., Bastiaens, T.J., & Stijnen, P.J.J. (2013). *Understanding feedback: a learning theory perspective*. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- William, D. (2000). *Integrating formative and summative functions of assessment*. Paper presented to Working Group 10 of the International Congress on Mathematics Education, Makuhari, Tokyo.
- William, D. (2012). *Feedback: Part of a System*. *Feedback for learning*, 70(1), 30-34.
- Wilson, D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación*. En "Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea."

ANEXOS

Anexo 1

Guía de observación

Nombre del observador:		Fecha: ___/___/___	Hora de Inicio:	
# Docente observado:		Lugar:	Hora de término:	

El objetivo de la siguiente observación sistemática es conocer cuáles son los tipos de retroalimentación que aplica el docente de cuarto de primaria durante una sesión de clase del curso de Inglés.

Se registrará en los siguientes cuadros de doble entrada la cantidad de veces que se observen los diferentes tipos de retroalimentación planteados:

Al inicio de la sesión (20 primeros minutos):

	Formas de retroalimentación			Descripción de la(s) ocasión(es)
	Verbal	Escrita	Demostrativa	
Por parte del docente y de manera individual				
Por parte del docente y de manera grupal				
Por parte de una compañera y de manera individual				
Por parte de una compañera y de manera grupal				
Por parte de la propia alumna				

Durante la sesión (40 minutos siguientes):

	Formas de retroalimentación			Descripción de la(s) ocasión(es)
	Verbal	Escrita	Demostrativa	
Por parte del docente y de manera individual				
Por parte del docente y de manera grupal				
Por parte de una compañera y de manera individual				
Por parte de una compañera y de manera grupal				
Por parte de la propia alumna				

Comentarios adicionales:

Al final de la sesión (últimos 20 minutos):

	Formas de retroalimentación			Descripción de la(s) ocasión(es)
	Verbal	Escrita	Demostrativa	
Por parte del docente y de manera individual				
Por parte del docente y de manera grupal				
Por parte de una compañera y de manera individual				
Por parte de una compañera y de manera grupal				
Por parte de la propia alumna				

Comentarios adicionales:

Anexo 2

Formato de consentimiento informado:

_____ de _____ del 2019

Yo _____, docente del curso de Inglés del colegio _____ estoy al tanto y doy consentimiento para formar parte de la investigación de la alumna Janice Maritza Freyre Alvarez del Villar sobre *Retroalimentación y aprendizaje de Inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana* para la obtención de su título profesional en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apruebo el ingreso de la alumna a mi sesión de clase de Inglés con las alumnas de cuarto de primaria con el objetivo de que realice una observación de la misma y anote la información correspondiente con fines académicos para su investigación. A la vez, soy consciente de que el reporte final de la alumna no contendrá mi nombre, manteniendo así el anonimato en todo momento.

Se deja constancia de la posibilidad de que me retire de la investigación en cualquier momento sin que esto me perjudique en ninguna forma.

Firma del docente

Anexo 3

Guión de entrevista

Nombre del entrevistador:		Fecha: ____/____/____	Hora de Inicio:	
# Docente entrevistado:		Lugar:	Hora de término:	

El objetivo de la siguiente entrevista semi-estructurada es conocer cuáles son los tipos de retroalimentación que aplica el docente de cuarto de primaria con sus salones del curso de Inglés. Se realizarán las siguientes preguntas al docente y se hará un registro de la entrevista a través de una grabación de audio. Al ser una entrevista semi-estructurada se presentará un espacio en donde se podrán colocar preguntas adicionales que surjan durante la entrevista.

Buenos días/tardes, mi nombre es Janice Freyre y estoy realizando una investigación sobre las prácticas docentes en esta institución referentes a la retroalimentación y aprendizaje de Inglés. Le agradezco primeramente su tiempo y participación para esta entrevista y le pido que conteste a las siguientes preguntas con sinceridad. Toda la información brindada permanecerá de forma anónima.

1. ¿Cómo definiría la palabra “retroalimentación”?
2. ¿Qué tipos de retroalimentación aplica usted con sus clases? (*Indagar y profundizar según los tipos de retroalimentación que se están investigando*)
 - Agentes retroalimentadores (docente, compañera, la misma alumna)
 - Forma de la retroalimentación (verbal, escrita, demostrativa)
 - Alcance de la retroalimentación (grupala, individual)
3. ¿Con qué frecuencia utiliza cada tipo de retroalimentación en un bimestre?
4. En su planificación, ¿Incluye los tipos de retroalimentación que piensa usar?
5. ¿Estos tipos de retroalimentación cambian en la realidad? ¿Cómo así?
6. ¿Cómo decide qué tipo de retroalimentación utilizar en cada ocasión? ¿Hay factores que influyen en su decisión?
7. ¿En qué momentos del proceso de aprendizaje usted planea que haya una retroalimentación?

Preguntas adicionales relevantes durante la entrevista:

Interview Guide

Name of interviewer:		Date: ___/___/___	Starting time:	
# Teacher interviewed:		Place:	Finishing time:	

The objective of the following semi-structured interview is to find out which are the types of feedback that English teachers from Grade 4 apply with their classes. The following questions will be asked to a teacher and there will be an audio recording of the interview. As it is a semi-structured interview, there is a space below in order to write down any additional questions that come out during the interview.

Good morning/afternoon, my name is Janice Freyre and I am doing an investigation about practices of the teachers in this school, referred to feedback and the learning of English. I appreciate your time and participation in this interview, and I ask you to answer all the following questions with honesty please. All the information that you provide will stay anonymous.

8. How would you define the word “feedback”?
9. Which types of feedback do you apply with your classes? *(Ask questions according to the types of feedback that are being investigated)*
 - Agents that provide feedback (teacher, peer, self-reflection)
 - Forms of feedback (oral, written, demonstrative)
 - Extension of the feedback (group, individual)
10. With what frequency do you use each type of feedback in a Bimester?
11. In your planning, do you include the types of feedback you think on using?
12. Do these types of feedback change in reality? How?
13. How do you decide which specific type of feedback to use each time? Are there any factors that influence your decision?
14. At what points in the learning process do you plan for feedback to be provided?

Additional questions during the interview:

Anexo 4

Formato de consentimiento informado:

_____ de _____ del 2019

Yo _____, docente del curso de Inglés del colegio _____ estoy al tanto y doy consentimiento para formar parte de la investigación de la alumna Janice Maritza Freyre Alvarez del Villar sobre *Retroalimentación y aprendizaje de Inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana* para la obtención de su título profesional en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apruebo formar parte de la investigación a través de mi participación en una entrevista grabada con la investigadora en la cual se me realizarán preguntas respecto al fin de la misma. A la vez, soy consciente de que el reporte final de la alumna no contendrá mi nombre, manteniendo así el anonimato en todo momento.

Se deja constancia de la posibilidad de que me retire de la investigación en cualquier momento sin que esto me perjudique en ninguna forma.

Firma del docente

Anexo 5

Codificación de hallazgos:

Código	Significado
D1	Docente 1
D2	Docente 2
D3	Docente 3
A	Alumna
As	Alumnas
E	Entrevistadora

