

Percepción del profesorado de Educación Secundaria sobre la retroalimentación en los procesos de evaluación del alumnado.

Secondary School Teachers' perception about feedback in students' assessment processes.

Perceção dos professores do Ensino Secundário sobre a retroalimentação nos processos de avaliação dos alunos.

Flor M. Mella-Mella
Universidad de Valencia
Valencia, España
flormariamellam@gmail.com
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3790-2967>

María Amparo Calatayud-Salom
Universidad de Valencia
Valencia, España
amparo.calatayud@uv.es
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

Resumen:

Introducción. La retroalimentación es un elemento integral de la evaluación formativa y existe un consenso al señalar que es una de las estrategias más poderosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Objetivo.** Analizar la percepción de las prácticas y creencias de la retroalimentación, como pilar clave de la evaluación formativa, en el contexto chileno. **Metodología.** Es un diseño cuantitativo y de muestreo no probabilístico, donde participaron 100 docentes de enseñanza secundaria, a través de la aplicación de un cuestionario. El instrumento fue validado mediante análisis de fiabilidad de Alpha Cronbach y el tratamiento de los datos se realizó a través de jamovi project 2.3. Se usó una escala tipo Likert, para

posibilita el análisis descriptivo de frecuencias y de ítems. **Resultados.** Un alto porcentaje del profesorado participante cree que la retroalimentación es clave como estrategia de aprendizaje. Contrariamente, presentan bajos valores porcentuales sobre el uso de rúbricas y cuadernos de registro para retroalimentar el progreso de los estudiantes. **Conclusión.** Actualmente es urgente la formación docente en competencias de retroalimentación para favorecer un aprendizaje significativo y formativo.

Palabras claves: aprendizaje, evaluación formativa, educación secundaria, mejora, retroalimentación.

Abstrac:

Introduction. Feedback is an integral element of formative evaluation and there is currently a consensus pointing out that it is one of the most powerful strategies for the teaching-learning process. **Objective.** Analyse the perception of feedback practices and beliefs, as key pillars of formative evaluation, in the Chilean context. **Methodology.** It is a quantitative and non-probabilistic sampling design, in which 100 secondary school teachers participated, through a questionnaire. The instrument was validated through Alpha Cronbach reliability analysis and data processing was performed through Jamovi project 2.3. A Likert-type scale was used to enable descriptive analysis of frequencies and items. **Results.** A high percentage of the participating teachers believes that feedback is key as a learning strategy. On the contrary, they present low percentage values on the use of rubrics and logbooks to feed back the progress of students. **Conclusion.** Nowadays, teacher training in feedback skills is needed to promote meaningful and formative learning.

Keywords: learning, formative assessment, secondary education, improvement, feedback.

Resumo:

Introdução. A retroalimentação é um elemento integral da avaliação formativa e,

atualmente, há um consenso de que é uma das estratégias mais poderosas para o processo de ensino-aprendizagem. **Objetivo.** Analisar a percepção das práticas e crenças da retroalimentação, como pilar fundamental da avaliação formativa, no contexto chileno. **Metodologia.** Trata-se de um desenho amostragem quantitativo e não probabilístico, onde participaram 100 professores do Ensino Secundário, através da aplicação de um questionário. O instrumento foi validado pela análise de confiabilidade de Alpha Cronbach e a análise de dados foi realizado através do jamovi project 2. 3. Foi usada uma escala Likert para permitir a análise descritiva de frequências e itens. **Resultados.** Uma alta percentagem dos professores participantes acredita que a retroalimentação é fundamental como estratégia de aprendizagem. Contrariamente, uma baixa percentagem deles admite utilizar as rubricas e os diários de bordo para retroalimentar o progresso dos alunos. **Conclusão.** Atualmente é necessário que a formação de professores incida sobre competências de retroalimentação para promover uma aprendizagem significativa e formativa.

Palavras-chave: aprendizagem, avaliação formativa, educação secundaria, melhoria, retroalimentação.

Introducción.

El sistema educativo chileno, promueve la normativa de la evaluación formativa, en su artículo N° 4 del Decreto Ley N° 68 del 2018, que comenzó a regir a partir del año 2020 y hasido foco de discusión e investigación, como un nuevo paradigma en evaluación. La evaluación formativa permite identificar las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica de los docentes, favorece la adquisición del conocimiento al propiciar la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes reciben del docente respuesta a sus inquietudes mediante la retroalimentación (Falcón Ccenta et al., 2021). De esta manera, la retroalimentación es un elemento integral de la evaluación formativa, que procura recopilar y proporcionar información sobre el desempeño y comprensión actual del estudiante (Morris et al., 2021), permitiendo aprendizajes significativos en el alumnado y a la vez la mejora de las prácticas docentes. Por lo tanto, debe ser un diálogo y toma de decisiones mutuas

(Barrientos et al., 2019), entre docentes y discentes.

Actualmente, diversos estudios han demostrado que la retroalimentación se encuentra entre las estrategias más poderosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Henderson et al., 2019; Jones, 2020; Morris et al., 2021). Aun así, siguen siendo procesos insatisfactorios para los estudiantes, especialmente cuando los comentarios no incluyen referencias a los cambios que los estudiantes deben hacer para mejorar su aprendizaje (Li & De Luca, 2014).

Apreciar la retroalimentación incluye comprender que la retroalimentación es para mejorar, comprender que el destinatario debe tener un papel activo en el proceso de retroalimentación, apreciar las diferentes formas y fuentes de retroalimentación (...) Emitir juicios comprende las capacidades de juzgar el trabajo propio y el de los demás, participar productivamente en procesos de retroalimentación entre pares y desarrollar habilidades de autoevaluación. Manejar el afecto incluye mantener el equilibrio emocional, evitar estar a la defensiva, tener un diálogo sobre la retroalimentación y luchar por la mejora continua. (Ketonen et al., 2020)

Estas bondades de la retroalimentación bien ejecutadas, ha llevado a invertir esfuerzos para potenciar la calidad de la retroalimentación que entrega el profesorado al estudiantado (Armengol-Asparó et al., 2022). Así, se habla de una retroalimentación efectiva para la mejora cuando: entrega retroalimentación dentro del proceso, para que sean útiles y utilizables para el cambio (Henderson, Ryan, Boud, et al., 2019), se promueve cuando el alumnado cree que todavía puede aprender (Sanmartí, 2020); se incluye comentarios sobre aspectos importantes de la actividad, se menciona objetivos y criterios de evaluación (Armengol-Asparó et al., 2022); se proporcione una oportunidad para que el estudiantado desarrolle sus habilidades y conocimientos durante el proceso (Jones, 2020); se procura que el estudiante tenga claridad acerca del nivel de aprendizaje que requiere alcanzar y que lo pueda comparar con su nivel actual (Anijovich & Cappelletti, 2020) y de esta manera los estudiantes tengan la posibilidad de tomar acción, lo que requiere comprender que el uso de la retroalimentación requiere de la actividad del alumnado, en su calidad de receptor y desarrollar estrategias para actuar sobre la retroalimentación (Ketonen et al., 2020).

En vista de las bondades que presenta la retroalimentación como estrategia de

mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje, nace la inquietud de indagar y analizar sobre la percepción docente acerca de las prácticas y creencias de la retroalimentación, como pilar clave de la evaluación formativa, en el contexto chileno.

Creencias, prácticas y organización de la retroalimentación.

Estudios sobre las creencias sobre la retroalimentación revelan que el foco debe estar puesto sobre la organización y el contenido, que debe contextualizarse, que requiere mucho tiempo y que es un proceso que requiere práctica (Junqueira & Payant, 2015). A esto se agrega, los modos o formas de cómo proporcionar retroalimentación por escrito, basándose en identificar los problemas de los estudiantes, hacer sugerencias específicas y dar explicaciones (Min, 2013). El autoestudio de Min (2013) reveló la importancia de su creencia acerca de explicar a los estudiantes sus problemas en sus comentarios. A la vez evidenció un problema común al que se enfrentan la mayoría de los profesionales que intentan aplicar los conocimientos técnicos de los investigadores a la práctica, que es cómo emitir y cómo procesar el conocimiento técnico en situaciones reales. Así también, estudios sobre la retroalimentación oral, dan cuenta de creencias que entran en conflicto entre la percepción del alumnado y profesorado, donde se mostró que las explicaciones de los criterios de evaluación son insuficientes y se privilegia el uso de elogios para construir una relación a costa de la sinceridad de la retroalimentación (To, 2016).

Estas creencias pueden influir en las prácticas reales en el aula. Es así como estudios han demostrado que las creencias declaradas por los docentes concuerdan en gran parte con sus prácticas (Min, 2013). Aun así, no hay consenso en esta afirmación; toda vez que los profesores pueden ser conscientes de la eficacia de los diferentes tipos de feedback, aun así evitan interrumpir los aprendizajes, comunicaciones o herir sentimientos del estudiantado (Ha & Murray, 2020), puesto que las percepciones de la retroalimentación están estrechamente vinculadas con las emociones (To, 2016).

Por otra parte, la práctica de la retroalimentación ha demostrado ser una poderosa influencia en los aprendizajes, debe usarse con mucho cuidado para alcanzar su potencial, advierten Watling & Ginsburg (2019). Estos autores plantean que, para una retroalimentación eficaz fundada en el aprendizaje, debe ser oportuna, específica, práctica y orientada a la tarea en lugar de a la persona.

El alumno tiene que percibir que no lo están valorando a él, sino el trabajo que se

está analizando y las propuestas han de concretar qué se ha de modificar en cuanto al pensamiento, la acción aplicada, a los modos de expresarse o a los sentimientos, a cómo cambiar a por qué esa decisión puede ser idónea. Los comentarios deben permitirles que se represente posibles caminos para superar las dificultades. (Sanmartí, p. 115, 2020)

Esto conlleva generar un ambiente donde todos se puedan expresar sin miedo (Sanmartí, 2020) y por tanto fomentar en el estudiantado la confianza de que pueden mejorar, siendo *la confianza* un precursor efectivo para el cambio (Hattie, 2017). Además, para que la retroalimentación sea constructiva, debe contener, además, un plan de acción que brinde orientaciones para que el alumnado aprenda a mejorar (Watling & Ginsburg, 2019), pero planificar un proceso de evaluación es algo complejo, puesto que se han de anticipar muchos aspectos y tomar muchas decisiones relevantes (Sanmartí, 2020), más aun considerando cómo se articula la comunicación. La autora señala que el éxito en los aprendizajes dependen en buena parte del feedback, por lo tanto, se ha de cuidar el lenguaje, los comentarios tienen que aportar informaciones que ayuden a entender las razones de las dificultades y de los aciertos, no se trata de alabar. Una buena práctica es empezar siempre por el feedback positivo, explicitando todo lo que conviene conservar de la forma de hacer o pensar. En este sentido, efectuar un buen retorno significa ponerse en el lugar del alumno (a), ajustar lo que se dice y cómo se dice, es decir, personalizar (pp.113 - 135).

Adicionalmente al tipo de feedback entregado durante el proceso, todo plan de acción debe considerar introducir los criterios de evaluación y cómo se asignan las calificaciones a los diversos componentes de la habilidad durante la primera sesión de enseñanza cuando se explican los objetivos y resultados (Jones, 2020). En este sentido el autor plantea que el uso de rúbricas de manera formativa en la retroalimentación ayuda a los estudiantes a comprender hasta qué punto su desempeño ya cumple con los criterios de evaluación y explica cómo mejorar su desempeño posterior; así también le permite a los estudiantes planificar cómo se ha de realizar la tarea y autorregular su trabajo a medida que lo lleva a cabo (Sanmartí, 2020).

Método

Tipo de estudio.

Se trata de una investigación preliminar de diseño cuantitativo y de muestreo no

probabilístico de tipo *snowball* (Baltar & Gorjup, 2012). El estudio recoge y analiza la autopercepción del profesorado participante sobre sus prácticas y creencias de la retroalimentación en el aula.

Participantes.

La muestra estuvo conformada por 100 profesores que imparten enseñanza en niveles de Enseñanza Media en Chile. Se emplearon dos criterios de selección: *ser profesor titulado en Enseñanza Secundaria y encontrarse actualmente impartiendo clases en dicho nivel de enseñanza*. El 69,0% fueron del género femenino y el 31,0% del masculino, cuyas edades oscilan entre 24 a más de 65 años (Tabla 1) y la experiencia como docente de aula va de 1 a más de 20 años (Tabla 2).

Tabla 1.

Edad de los participantes.

Niveles	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Entre 24-34	32	32.0 %	32.0 %
Entre 35-44	27	27.0 %	59.0 %
Entre 45-54	23	23.0 %	82.0 %
Entre 55-64	16	16.0 %	98.0 %
Más de 65	2	2.0 %	100.0 %

Tabla 2.

Experiencia docente de los participantes.

Niveles	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
De 1 a 5 años	19	19.0 %	19.0 %
De 11 a 15 años	21	21.0 %	40.0 %
De 16 a 20 años	10	10.0 %	50.0 %
De 6 a 10 años	21	21.0 %	71.0 %
Más de 20 años	29	29.0 %	100.0 %

Instrumentos.

Se utilizó un cuestionario como instrumento de recogida de información, a través de un formulario de Google forms. Los ítems fueron contruidos a través de un constructo teórico y adicionalmente se tomaron y adoptaron ítems o reactivos propuestos por Mide - UC, 2022 y Chuayffet Chemor et al., 2013. El instrumento fue sometido a un proceso de validación de expertos y validez de confiabilidad de consistencia interna Alpha de Cronbach de 0.889 sobre la dimensión *prácticas de la retroalimentación* (Tabla 3), conformada por 12 ítems a escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuestas, donde 1= *Muy lejana a mi práctica habitual*, 2= *Lejana a mi práctica habitual*, 3= *Cercana a mi práctica habitual* y 4= *Muy cercana a mi práctica habitual*. El coeficiente de confiabilidad para la dimensión *creencias y organización del proceso de retroalimentación* fue de 0.854 (Tabla 4), compuesta por 9 ítems en escala Likert con cuatro opciones en que 1=*Nada*, 2=*Poco*, 3=*Bastante* y 4=*Mucho*.

Resultados.

Este apartado está organizado de manera que presenta los resultados de las dos dimensiones consultadas (Tabla 3 y 4) y adicionalmente se muestra el comportamiento de las dimensiones según rango de edades en la Tabla 5, donde se exhibe sólo los ítems destacados e interesantes de comentar al constatar discrepancias entre algunos rangos de edades.

Dimensión: Práctica de la retroalimentación.

Como se observa en la Tabla 3, los resultados presentan altos porcentajes en los ítems 4, 7 y 1 (*muy cercana a la práctica habitual*) con un 71% y 66% correspondientemente, asociado a contestar preguntas, generar climas de confianza y compartir criterios de evaluación con el estudiantado. Destacan también los ítems 5 y 6 con un 54% cada una, donde los participantes señalan que es *cercana a su práctica habitual* instar al alumnado a reflexionar sobre cómo pueden mejorar y realizar retroalimentación oportuna. Contrariamente, pero con resultados porcentuales más bajos, los ítems 11, 3 y 8, con un 16%, 14,1% y 10% respectivamente, respondieron ser *lejana a su práctica habitual*, retroalimentar de manera individual, instar a expresar sus ideas del porqué y para qué son de interés los objetivos y brindar retroalimentación acerca del progreso del alumnado.

Tabla 3.

Descriptivos y frecuencias de la dimensión: Prácticas de la retroalimentación en el aula.

Ítems	% total de frecuencias por nivel				media	α de Cronbach
	nivel					
	1	2	3	4		
1. Comparto con mis estudiantes los criterios de evaluación de los procesos de aprendizaje.	1.0	1.0	42.0	56.0	3.53	0.888
2. Retroalimentación de forma espontánea a mis estudiantes de manera continua.	0	1.0	46.0	53.0	3.52	0.882
3. Insto a mis estudiantes a expresar sus ideas acerca del por qué y para qué son de interés los objetivos propuestos en la clase.	0	14.1	46.5	39.4	3.16	0.888
4. Respondo a dudas o consultas que surgen durante el desarrollo de la clase de manera efectiva y sintética.	0	1.0	28.0	71.0	3.70	0.883
5. Insto a mis estudiantes a que reflexionen sobre cómo pueden mejorar su proceso de aprendizaje.	1.0	9.0	54.0	36.0	3.25	0.879
6. Realizo retroalimentación oportuna a mis estudiantes, siendo capaz de detectar dificultades en la realización de la o las actividades.	0	8.0	54.0	38.0	3.30	0.884
7. Procuro generar un clima de confianza en el aula, en que mis estudiantes vean el error como algo normal en cualquier proceso de aprendizaje.	0	0	34.0	66.0	3.66	0.883
8. Brindo retroalimentación a mis alumnos acerca de su progreso en el						

aprendizaje indicando lo que han logrado y lo que les falta por lograr.	0	10.0	55.0	35.0	3.25	0.879
9. Retroalimentación y entrega de orientaciones claras del trabajo y desempeño de mis estudiantes indicando cómo puede mejorar.	1.0	8.0	45.0	46.0	3.36	0.879
10. Estimulo y motivo a mis estudiantes a pensar respecto a sus propias habilidades y conocimientos.	0	7.0	47.0	46.0	3.39	0.880
11. Retroalimentación a mis estudiantes habitualmente de manera individual.	1.0	16.0	45.0	38.0	3.20	0.889
12. Retroalimentación a mis estudiantes habitualmente de manera grupal.	0	7.0	40.0	53.0	3.46	0.888

Dimensión: Creencias y organización del proceso de retroalimentación.

Los hallazgos presentaron (Tabla 4) valores porcentuales altos en los ítems 18, 13 y 19, resultando un 66%, 60% y 50% de forma respectiva, donde se constata que el profesorado participante responde “*mucho*” a las creencias de que la retroalimentación ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es clave para realizar una auténtica evaluación y facilita la motivación y ganas de aprender del estudiantado. A pesar de ello, sólo un 13% responde “*mucho*” a recopilar la retroalimentación del alumnado en cuadernos o diario de clases (Ítem 16), resultando además que un 37% y 20% de los participantes contesta “*poco*” y *nada* respectivamente a éste ítem. Adicionalmente se destaca el ítem 15, donde un 28% y 12% de las respuestas de los participantes, señalan “*poco y nada*” al momento de realizar rúbricas para retroalimentar el progreso de sus estudiantes y sólo un 32% contesta “*mucho*”. Finalmente resultó que el 53% de los participantes, respondió “*mucho*” a la hora de retroalimentar al alumnado de manera grupal y sólo 38% lo hace de forma individual en esta categoría (Tabla 3).

Tabla 4.

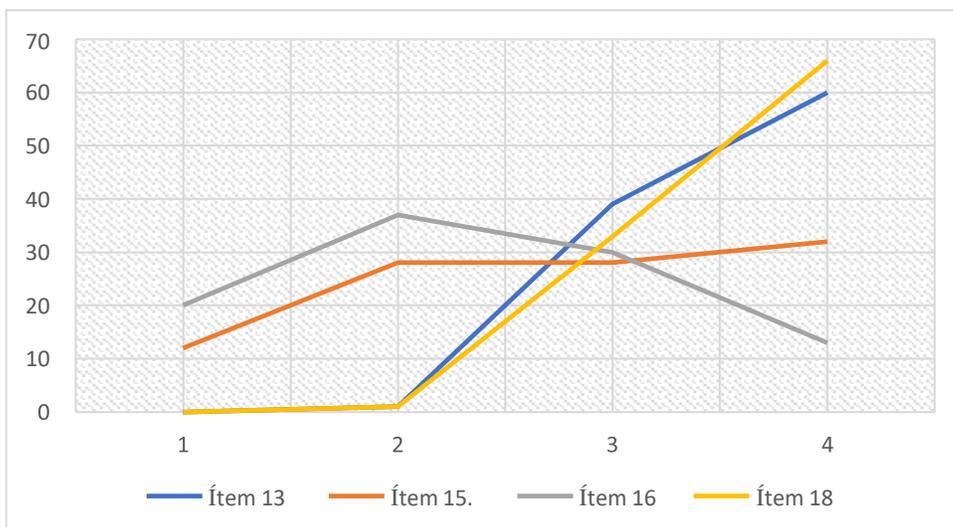
Descriptivos y frecuencias de la dimensión: Creencias y organización del proceso de retroalimentación.

Ítems	% total de frecuencias por nivel				media	α de Cronbach
	1	2	3	4		
13. Creo que la retroalimentación es clave para realizar una auténtica evaluación del aprendizaje.	0	1.0	39.0	60.0	3.59	0.865
14. Considero la retroalimentación que proporcionó a los estudiantes como una fuente de aprendizaje para reconducir la planificación.	0	11.0	48.0	41.0	3.30	0.862
15. Realiza rúbricas para retroalimentar el progreso de mis estudiantes.	12.0	28.0	28.0	32.0	2.80	0.875
16. Recopila la retroalimentación de mis estudiantes en un cuaderno o diario de clase.	20.0	37.0	30.0	13.0	2.36	0.878
17. La retroalimentación que proporciono a mis estudiantes me ayuda a mejorar mi práctica docente.	1.0	3.0	49.0	47.0	3.42	0.856
18. Creo que la retroalimentación ayuda al estudiante a mejorar su proceso de aprendizaje.	0	1.0	33.0	66.0	3.65	0.860
19. Creo que la retroalimentación facilita la motivación y las ganas de aprender del estudiantado.	1.0	7.0	42.0	50.0	3.41	0.853
20. Practico habitualmente la retroalimentación con mis estudiantes.	0	5.0	49.0	46.0	3.41	0.867
21. Doy oportunidad a mis estudiantes para que me proporcionen retroalimentación para mi práctica docente.	3.0	25.0	42.0	30.0	2.99	0.871

Si bien el estudio demostró la importancia que los docentes atribuyen a la retroalimentación en la mejora y clave para una auténtica evaluación de los aprendizajes, donde los participantes señalan *mucho*, con un 66% y 60% en los ítems 18 y 13 respectivamente; las prácticas de uso de instrumentos para retroalimentar el progreso se mostró débil. El 28% y 12% indicó usar *poco* y *nada* las rúbricas en el ítem 16 y un 37% y 20% indicó *poco* y *nada* en uso de cuaderno de registro diario de clases (Figura 1).

Figura 1.

Importancia de la retroalimentación v/s recopilación de la retroalimentación del alumnado.



Comportamiento de las dimensiones según rango de edades.

La presente investigación, muestra que los resultados en los ítems 1,2, 4, 7, 12, 13 y 18 no se presentan diferencias significativas según rango experiencia docente; destacando los altos valores porcentuales de los ítems 13 y 18 en la alternativa *mucho*, cuyos resultados van de 50% a 81% en la respuesta de todos los participantes. Interesante resulta el uso de rúbricas (Tabla 5) en los participantes con mínima y máxima experiencia docente que van de 0 a 5 años y de 16 a 20 años y más de 20, en que los valoresacomunalados de las alternativas *nada* y *poco*, representan un 32,6%, 50% y 58,8% en proporción a cada rango de experiencia señalada. En contraste el profesorado participante detiene entre 11 y 15 años de experiencia, presentó un 52,25% en respuesta a la alternativa *mucho* en este ítem. Al

momento de instar al estudiantado acerca del por qué y para qué son de interés los objetivos (Tabla 5), los participantes presentan discrepancias. El profesorado de menor experiencia, de 0 a 5 años, contesta *nada y poco* en el ítem 3, con un porcentaje acumulado del 36,9% en contraste con el profesorado de 16 a 20 años y más de experiencia que responde *bastante*, con un 70% y 48,3% respectivamente. En cuanto a brindar la oportunidad de que el alumnado retroalimenta su práctica, los participantes de mayor experiencia se mostraron más dispuestos a que el estudiantado evalúe su práctica, resultando un 50% y 48,3% en la opción *bastante*, para los rangos de experiencia de 16 a 20 años y más, que contrasta con el profesorado de 1 a 5 y de 6 a 10 años de docencia que señala *nada y poco*, con valores porcentuales acunados de 31,6% y 33,4% para cada rango.

Tabla 5.

Prácticas, creencias y organización del proceso de retroalimentación que presentan controversias, según experiencia docente.

Experiencia docente por años.	Ítem 3				Ítem15				Ítem 16				Ítem21			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
De 1 a 5	16	21	26,3	36,8	11	31,6	31,6	26,3	31,6	42,1	10,5	15,8	5,3	26	36,8	31,6
De 6 a 10	0	29	42,9	28,6	9,5	19	33,3	38,1	23,8	28,6	33,3	14,3	4,8	29	38,1	28,6
De 11 a 15	0	4,8	57,1	38,1	0	19	28,6	52,4	9,5	28,6	38,1	23,8	4,8	19	38,1	38,1
De 16 a 20	0	0	70	30	40	10	20	30	30	30	30	10	0	20	50	30
Más de 20	0	10	48,3	41,4	14	44,8	24,1	17,2	13,8	48,3	34,5	3,4	0	28	48,3	24,1

Discusión.

El estudio constata que el profesorado participante en la investigación valora altamente generar climas de confianza para que los estudiantes evidencien el error como fuente de aprendizaje. Ciertamente crear un clima de aula de confianza, potencia al estudiantado a participar de sus propios procesos de aprendizaje sin miedo a cometer errores y asimilar la idea de que, si no cometiéramos errores, no podríamos aprender (Sanmartí, 2020). Así también, dicen responder en un alto porcentaje las preguntas que realiza el estudiantado, pero lamentablemente no podemos conocer la naturaleza de la retroalimentación, ni tampoco como el alumnado recibe e interpreta la información de dicho feedback, que se convierte en un factor clave para desarrollar conceptos positivos y valiosos de autoeficacia sobre el aprendizaje, lo que a su vez conduce a un mayor aprendizaje (Hattie

&Timperley, 2007).

Los participantes son conscientes de la importancia de la retroalimentación formativa para la mejora del proceso de aprendizaje, resultado que es respaldado por el estudio de Jones (2020), quien concluye que, comprometerse con la retroalimentación brindada es un factor clave en el proceso de aprendizaje y mejora en el desempeño. La evidencia sobre esta efectividad, queda constatada en el estudio realizado por Hattie (2017), quien señala que el tamaño de efecto medio es de 0,70 que es dos veces el efecto medio del resto de efecto de enseñanza, situándose entre las diez primeras influencias en el rendimiento. Contradictoriamente a las creencias del profesorado participante, resulta débil el uso de rúbricas o cuadernos de registro como práctica para retroalimentar el proceso acerca del desempeño, comprensión y progreso de sus estudiantes (Tabla 4). Las rúbricas ayudan a los estudiantes ya que a través de ellas comprenden hasta qué punto su desempeño cumple con los criterios de evaluación y explica cómo mejorar su desempeño posterior (Jones, 2020). Valorar esta información es relevante, ya que es un insumo que sirve para modificar las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes (Morris et al., 2021).

La indagación muestra además, que un alto porcentaje de los participantes tiene en cuenta algunas de las características del feedback dado y recibido planteadas por Armengol-Asparó et al. (2022), especialmente en lo que dice en relación con compartir los criterios de evaluación (Tabla 3). Desafortunadamente este resultado no es complementado con el uso de instrumentos que permitan a los estudiantes apropiarse de los criterios de evaluación, como puede ser el uso de rúbricas (Sanmartí, 2020) que obtuvo bajos valores porcentuales. En este sentido, la inclusión de los criterios de evaluación de las sesiones impartidas, en rúbricas y acompañada de retroalimentación oral basada en los criterios, se espera que mejore el valor de la retroalimentación como herramienta de aprendizaje (Jones, 2020).

En cuanto a la retroalimentación de manera individual v/s grupal, esta última resultó ser la manera más usada al momento de organizar el feedback. En este sentido los estudios revelan que la diferencia de medias no es significativa, entre el caso de dar feedback en grupo y el que se da de forma individual (Armengol-Asparó et al., 2022).

Finalmente, la indagación presenta algunas diferencias entre el profesorado participante y su relación con la experiencia docente. Los resultados mostraron que los docentes situados en los extremos, entre los 0-5 años de experiencia y 16 a 20 años y más de 20, usan en menor medida de rúbricas para retroalimentar progresos. En este sentido, un estudio realizado en Chile revela que los estudiantes del penúltimo año de formación de

la carrera de Pedagogía Básica (educación primaria) reconocen no haber tenido formación académica, es decir, no haber tratado el tema de la retroalimentación en alguna de sus asignaturas (Contreras & Zúniga, 2019), quizá esto explique los resultados de los participantes de menor experiencia. Por otro lado, el profesorado de mayor experiencia presentó valores porcentuales más altos al señalar que usa *nada y poco* las rúbricas, puede verse influenciado por la falta de formación para entender la retroalimentación como proceso, diálogo y autorregulación (Anijovich & Cappelletti, 2020; Armengol-Asparó et al., 2022; Barrientos et al., 2019; Hattie, 2017; Henderson, Ryan, & Phillips, 2019; Jones, 2020; Quezada & Salinas, 2021; Pérez & González, 2019; Sanmartí, 2020) que son conceptualizaciones relativamente emergentes a la concepción tradicional centrada en el docente. A lo anterior se agrega que el profesorado de mayor experiencia, resultó aceptar en mayor porcentaje, que el estudiantado evalúe su práctica, quizá esto se deba a que la experiencia docente marca una diferencia en la calidad de la comunicación con los estudiantes como lo corroboró el estudio realizado por Loredó et al. (2018).

Conclusiones.

Al analizar la autopercepción del profesorado participante acerca de sus prácticas, creencias y organización de la retroalimentación, los resultados evidencian una concordancia con los planteamientos teóricos sobre la importancia atribuida a la retroalimentación para la mejora de los discentes. De esta manera, la investigación mostró un compromiso con generar climas de confianza con el alumnado, compartir los criterios de evaluación y contestar preguntas durante el proceso. Lamentablemente los resultados, mostraron debilidad al momento de plantar si recogen evidencias del progreso y comprensión de sus estudiantes, a través del uso de instrumentos. Sin duda es factor a potenciar, en la formación inicial y permanente del profesorado, donde se incluyan la organización del proceso y la puesta en práctica de feedback oral y escrito, para avanzar en la calidad de la evaluación formativa.

Si bien, se presentaron algunas discrepancias entre el profesorado con mayor o menor experiencias de trabajo en el aula, como fue el uso de rúbricas, reflexionar en torno a los objetivos y posibilitar que el alumnado retroalimenta su propia práctica, en general los resultados no presentan mayores diferencias de autopercepción en los demás ítems consultados.

Como limitantes a la investigación podemos señalar que la muestra no es representativa de la población de educación secundaria en Chile. Se han considerado

criterios de homogeneidad correspondiente al nivel de enseñanza del profesorado de educación secundaria y el de encontrarse laboralmente activo. Esta delimitación de la muestra nos puede entregar luces del camino a seguir en el trabajo de la retroalimentación en educación secundaria y, en especial, fomentar investigaciones basadas en la observación de aula y proyectos de intervención mediante la puesta en práctica de propuestas técnicas sobre el uso de instrumentos de recogida de información tanto para docentes como para discentes. Sin lugar a dudas, se ha evidenciado una falta de formación en materia de retroalimentación. Indudablemente, la retroalimentación es clave para favorecer una auténtica evaluación formativa que facilite aprender de la evaluación realizada de los aprendizajes de los estudiantes. Esta investigación ha evidenciado esta necesidad. Pues bien, ¿a qué estamos esperando?. Iniciemos el camino hacia prácticas de retroalimentación.

Referencias.

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Armengol-Asparó, C., Mercader, C., & Ion, G. (2022). Making peer-feedback more efficient: what conditions of its delivery make the difference?. *Higher Education Research and Development*, 41(2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1840527>
- Baltar, F., & Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149. <https://doi.org/10.3926/ic.294>
- Chaudhry, N. A., & Arif, & manzoor. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*, 5(4), 56-64. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p56>
- Chuayffet Chemor, E., Martínez Olivé, A., Balbuena Corro, H., Villagordoa Mesa, I., Cervantes Mesa, G., Morales garza, R., & Cárdenas Sandoval, L. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Cuauhtémoc: Secretaria de Educación Pública.
- Falcón Ccenta, Y., Aguilar - Hernando, J., Luy-Montejo, C. A., & Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1041. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Ha, X. Van, & Murray, J. C. (2020). Corrective feedback: Beliefs and practices of Vietnamese primary EFL teachers. *Language Teaching Research*, 1(31).

- <https://doi.org/10.1177/1362168820931897>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). *The usefulness of feedback*. 22(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Hernán, E. B., Pastor, V. M. L., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). Why do I do formative and share assessment and/or assessment for learning in physical education? The influence of Teacher Education. *Retos*, 35(36), 37–43. https://www.researchgate.net/publication/331044739_Why_do_I_do_formative_and_share_assessment_andor_assessment_for_learning_in_physical_education_The_influence_of_Teacher_Education
- Jones, D. (2020). The intrinsic value of formative assessment and feedback as learning tools in the acquisition and improvement of a practical legal skill. *Law Teacher*, 54(3), 443–454. <https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1717830>
- Junqueira, L., & Payant, C. (2015). “I just want to do it right, but it’s so hard”: A novice teacher’s written feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19–36. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2014.11.001>
- Ketonen, L., Nieminen, P. & Hähkiöniemi, M. (2020). The development of secondary students’ feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Loredo, J., García, B., Mendoza, N., & García, M. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: La planeación, conducción y evaluación? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 54(54), 147–170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835802>
- Min, H.-T. (2013). A case study of an EFL writing teacher’s belief and practice about written

- feedback. *ResearchGate*, 41(3), 625-638.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.018>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, | Lindsey. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education, BERA* 9(3), e3223. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Pérez, G. C., & González, C. G. Z. (2019). Practices and conceptions of feedback in initial teacher training. *Educ. Pesqui* [online], 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Quezada, soledad, & Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225–251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- To, J. (2016). “This is not what I need”: conflicting assessment feedback beliefs in a post- secondary institution in Hong Kong. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 447–467. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226588>
- Watling, C. J., & Ginsburg, S. (2019). Assessment, feedback and the alchemy of learning. *Medical Education*, 53, 76–85. <https://doi.org/10.1111/medu.13645>