

2016-01-01

Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación

Alexis López

Educational Testing Service (ETS), alopez@ets.org

Karime Osorio Sánchez

Gimnasio Colombo Británico, lickarimeo@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

López, A., y K.Osorio Sánchez. (2016). Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 43-64. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2829>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación

Alexis López

Educational Testing Service (ETS), Estados Unidos
alopez@ets.org

Karime Osorio Sánchez

Institución Gimnasio Colombo Británico
lickarimeo@hotmail.com



Resumen: El propósito principal de este estudio es el de examinar las percepciones que tienen los estudiantes de un programa de maestría acerca de la forma como reciben retroalimentación y la calidad de esta. Se encontró que los estudiantes la reciben de muchas maneras, y la mayoría de ellos tienen una percepción positiva sobre el papel que esta cumple en el proceso de aprendizaje. En general, los estudiantes consideran que la retroalimentación es formativa cuando el docente permite que la usen, y cuando es constructiva, oportuna, clara y relevante. Lo más importante en el proceso de retroalimentación es que los estudiantes pueden usar la información que reciben para mejorar el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación formativa, proceso de aprendizaje, retroalimentación, retroalimentación formativa.



Recibido: 23 de septiembre de 2015
Aceptado: 26 de marzo de 2016

Cómo citar este artículo: López, A. A. y Osorio Sánchez, K. (2016). Percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 43-64. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2829>



Student Perceptions of Formative Feedback in the Evaluation Process

Abstract: The main goal of this study is to examine the perceptions of students from a master's program about how they receive feedback and the quality of such feedback. Results show that students receive it in different ways, and most of them have a positive perception of its role in the learning process. Overall, students believe that feedback is formative when teachers allow them to use it and when it is constructive, timely, clear and relevant. The most important thing in the feedback process is that students can use the information they receive to improve the learning process.

Keywords: learning assessment, formative evaluation, learning process, feedback, formative feedback.



Percepções de estudantes sobre a retroalimentação formativa no processo de avaliação

Resumo: O propósito principal deste estudo é o de examinar as percepções dos estudantes em quanto a um programa de mestrado sobre a forma como recebem retroalimentação e a qualidade desta. Constatou-se que os estudantes a recebem de muitas maneiras, e a maioria deles têm uma percepção positiva sobre o papel que esta cumpre no processo de aprendizagem. Geralmente, os estudantes consideram que a retroalimentação é formativa quando o docente permite que a usem, e quando é construtiva, oportuna, clara e relevante. O mais importante no processo de retroalimentação é que os estudantes podem usar a informação que recebem para melhorar o processo de aprendizagem.

Palavras chave: avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, processo de aprendizagem, retroalimentação, retroalimentação formativa.



Introducción

U n aspecto importante de la evaluación formativa es el poder retroalimentar continuamente a los estudiantes para que sepan qué meta deben alcanzar, si la han alcanzado, y lo que tienen que hacer para alcanzarla (Brookhart, 2007). La manera como se usa la información que se recoge sobre los aprendizajes de los estudiantes es fundamental en la evaluación formativa. Como el objetivo principal de la evaluación formativa es proveer información para la toma de decisiones encaminadas al mejoramiento, la retroalimentación se vuelve útil para los estudiantes solo cuando les sirve para guiar su proceso de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998). Igualmente, es efectiva únicamente cuando les sirve para empoderarse de su proceso de aprendizaje; es decir, cuando dejan de ser receptores pasivos de información y pasan a ser participantes activos que toman responsabilidad y dirigen su propio proceso de aprendizaje (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2002).

Teniendo en cuenta la importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación, el propósito principal de este estudio es el de examinar las percepciones que tienen los estudiantes de un programa de maestría en educación acerca de la forma como la reciben y su calidad. En particular, este artículo trata de contestar las siguientes tres preguntas de investigación: 1) ¿Cómo es el proceso de retroalimentación en el programa de maestría en educación? 2) ¿Qué percepciones tienen los estudiantes del programa de maestría en educación sobre esta? 3) ¿Qué tipo de retroalimentación creen los estudiantes del programa que es más propicia para el mejoramiento de su proceso de aprendizaje?

Marco teórico

Evaluación formativa

McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño. Por consiguiente, se puede concluir que el propósito principal de la evaluación formativa es el de promover el aprendizaje (Bennett, 2011). Para poder hacer esto, se deben cumplir estas tres condiciones importantes: 1) los estudiantes deben tener un objetivo de aprendizaje claro, 2) deben poder monitorear su proceso de aprendizaje comparando su desempeño actual con uno ideal o deseado, y 3) deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado o para disminuir la brecha entre el desempeño actual y el esperado (Gipps, 1994).

En un sentido más amplio, la evaluación formativa puede ser entendida como la recolección, evaluación y uso de información que ayuda a docentes y estudiantes a tomar decisiones encaminadas al mejoramiento (McMillan, 2007). Algo que caracteriza a las evaluaciones formativas es que estas les permiten a los profesores diagnosticar a los estudiantes; en particular, les permiten saber dónde se encuentran, hacia dónde deben ir y qué pueden hacer para llegar hasta ese punto (William y Lealhy, 2007). El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere una evaluación continua, para lo cual se sugiere tener en cuenta los propósitos de la evaluación formativa, entendida como una evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, en la cual el profesor obtiene información con el propósito de generar mayor interés y motivación en los estudiantes por aprender (Brookhart, 2007).

Retroalimentación

Según Wiggins (1993), se considera como retroalimentación aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado. De esta manera, el estudiante puede entender en qué etapa se encuentra dentro de su proceso de aprendizaje y hasta qué punto se espera que llegue. La retroalimentación es formativa cuando les proporciona oportunidades positivas de aprendizaje a los estudiantes con el fin de mejorar sus experiencias de aprendizaje y su motivación (Irons, 2007). Aunque algunos profesores la

dan a sus estudiantes, esta es formativa únicamente si los estudiantes la usan; por lo tanto, los docentes deben permitir y dar tiempo para que ellos la pongan en práctica. El uso de esta herramienta ayuda a que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje. Entre las características principales de la retroalimentación efectiva se encuentran las siguientes: es clara y significativa para el estudiante; es descriptiva (información cualitativa); se enfoca en los objetivos de aprendizaje y los criterios necesarios para ser exitoso; se centra en la tarea que están haciendo los estudiantes; identifica fortalezas y áreas por mejorar, y sugiere estrategias para progresar (López, 2010).

La retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos, y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar. Además, los docentes deben establecer un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva. La retroalimentación ayuda a los estudiantes a desarrollar estándares de calidad para realizar sus trabajos y a reflexionar sobre sus aprendizajes. Bruno y Santos (2010) hacen hincapié en la necesidad de ser conscientes de las competencias de los estudiantes, para dar respuestas puntuales y utilizar la información de manera sistemática, lo cual determinará la eficacia de esta. La retroalimentación es una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ya que da pautas para ayudarles a disminuir la brecha entre su nivel actual y el deseado.

Black y Wiliam (2004) afirman que el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al docente ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para su mejoramiento. Es por esto por lo que el proceso de retroalimentación debe ser inmediato, continuo y relevante (López, 2010). Por retroalimentación relevante se entiende que los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje.

En resumen, la literatura sobre la evaluación formativa se centra en sus beneficios y en el impacto que tiene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es claro que hacen falta más estudios sobre las percepciones y las creencias de los estudiantes sobre la retroalimentación efectiva, sobre todo en el contexto colombiano. Esto se debe a que esta solo es efectiva si el estudiante la usa adecuadamente; por lo tanto, es de suma importancia

conocer cómo la perciben ellos y la forma de usarla. Un estudio como el que se presenta aquí arroja luz sobre la mejor manera de involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de evaluación y sobre la mejor manera de proporcionarles retroalimentación formativa.

Metodología

El estudio

En el estudio se adoptó un diseño de estudio de casos, ya que permiten tener una perspectiva más profunda sobre un tema en particular (Stake, 1995). Un estudio de caso es la exploración de un sistema delimitado que es fuente de información rica a través del uso de diversos instrumentos (Creswell, 1998). Esta investigación es mixta secuencial. Primero se recogieron datos cuantitativos (encuesta) y luego datos cualitativos (entrevistas), pero se le dio más importancia a la parte cualitativa, ya que el objetivo es entender a profundidad el caso. Según Creswell (2005), la recolección de datos en los estudios de caso se caracteriza por usar varios instrumentos, por ser extensa y detallada, y por depender principalmente de datos cualitativos. El uso de múltiples fuentes de evidencia permite la convergencia de métodos de investigación y se considera como parte integral de los estudios de caso.

48



El caso

El estudio se realizó en el programa de maestría en educación de una universidad de carácter privado en Bogotá. El programa tiene una duración de dos años y su objetivo es formar profesionales para el diseño de ambientes de aprendizaje efectivos, participativos, críticos y reflexivos. Se dirige a profesionales en todas las disciplinas, personas con experiencia en administración y planeación educativa, que deseen desempeñarse como investigadores en educación o que trabajen en educación, no necesariamente relacionadas con instituciones de educación formal, todo esto con el propósito de mejorar sus prácticas pedagógicas. La maestría ofrece un programa flexible en el sentido que los estudiantes tienen diferentes alternativas para completarlo dependiendo de sus necesidades e intereses. También cuenta con un grupo de docentes altamente calificados, quienes trabajan en diversas áreas relacionadas con educación. El programa ofrece

diferentes concentraciones, las cuales son elegidas directamente por los estudiantes. Las concentraciones que ofrece el programa son: 1) pedagogía; 2) gestión de instituciones educativas; 3) educación para el bilingüismo; 4) educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (CTIM); 5) tecnologías de información y comunicación en educación (TIC), y 6) educación matemática. El estudio se llevó a cabo con los estudiantes de la maestría en educación por ser un contexto cercano y de fácil acceso, y por considerar que los estudiantes de este programa trabajarán en contextos educativos en los que pueden tener la oportunidad de crear una cultura positiva de la evaluación del aprendizaje.

Participantes

Se les envió una invitación a todos los estudiantes para que participaran en este estudio a través de una encuesta en línea. Al final la contestaron 70 estudiantes, pertenecientes a todas las concentraciones que ofrece el programa (tabla 1). Además, diez de estos estudiantes fueron seleccionados para participar en una entrevista (tabla 2). Este grupo de estudiantes fue seleccionado por conveniencia y utilizando un método de muestreo de máxima variación, con el fin de obtener una muestra balanceada y representativa: cuatro hombres y seis mujeres; cinco estudiantes que hubiesen tomado el seminario de evaluación del aprendizaje y cinco que no lo hubiesen tomado; cinco estudiantes de primer año y cinco de segundo, y dos estudiantes de cada concentración excepto por educación matemática. No se escogió esta concentración por tener un horario y currículo diferente a las demás.

Tabla 1. Información sobre los participantes en la encuesta

Concentración	Número de estudiantes
Pedagogía	15
Gestión de instituciones educativas	15
Educación para el bilingüismo	13
Educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (CTIM)	11
Tecnologías de información y comunicación en educación (TIC)	12
Educación matemática	5

Fuente: encuesta a estudiantes.

Tabla 2. Información sobre los estudiantes entrevistados

Nombre	Concentración	Curso previo en evaluación	Año
Gabriel	Pedagogía	Sí	Segundo
Diego	Pedagogía	No	Primero
Teresa	Gestión	Sí	Primero
Rocío	Gestión	No	Segundo
Claudia	Bilingüismo	Sí	Segundo
Elvira	Bilingüismo	No	Primero
Marta	CTIM	Sí	Segundo
Juan	CTIM	No	Primero
Renata	TIC	Sí	Primero
Eduardo	TIC	No	Segundo

Fuente: encuesta a estudiantes.

50

Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Yin (2003), es más probable que los resultados de un estudio de caso sean convincentes y precisos si se basan en diversas fuentes de información corroborativa. Por lo tanto, en este estudio se utilizaron dos fuentes de información: encuestas y entrevistas. Estos instrumentos permitieron tener una visión más balanceada, integral y profunda sobre el uso de la retroalimentación formativa en el proceso de evaluación en un programa de maestría en educación. A continuación se describe cada uno de estos instrumentos de recolección de datos.

Encuesta

Se realizó una encuesta a estudiantes del programa a través de Internet (www.surveymonkey.com) que contaba con ocho preguntas: siete cerradas y una abierta. La encuesta se aplicó durante el segundo semestre de 2011. Tuvo como objetivo obtener información sobre el proceso de retroalimentación en el programa, la forma como los estudiantes la reciben, la frecuencia con que la reciben y las percepciones sobre su utilidad. Los temas tratados en la encuesta fueron abordados nuevamente en las entrevistas y nos

permitió que se pudiera comparar y contrastar los hallazgos encontrados en cada uno de los instrumentos de recolección de datos.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 10 estudiantes. Estas entrevistas cualitativas nos permitieron descubrir lo que estos estudiantes sienten y piensan acerca de su contexto particular (Hatch, 2002). A través de tales entrevistas se pudieron comprender las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación formativa, lo cual permitió reconstruir eventos en los que no hubo participación directa por parte de los investigadores (Rubin y Rubin, 1995). Las entrevistas se realizaron en la oficina de los investigadores durante el segundo semestre de 2011. Estas duraron aproximadamente entre 45 y 60 minutos cada una, y fueron grabadas en su totalidad para que se pudieran transcribir y analizar más adelante. Por medio de las entrevistas se pusieron de manifiesto las experiencias de los estudiantes en el uso de la retroalimentación formativa, y las opiniones y percepciones de los participantes.

Análisis de datos

Datos cuantitativos

Las encuestas se analizaron usando estadística descriptiva (tablas de frecuencia) en SPSS. Este análisis permitió determinar información para caracterizar a los estudiantes que completaron la encuesta, e información sobre la manera como los estudiantes reciben retroalimentación, la frecuencia con que la reciben, sus percepciones sobre esta en el proceso de evaluación y en el proceso de aprendizaje, y la forma como la utilizan.

Datos cualitativos

El análisis de las entrevistas se realizó usando teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y el método interpretativo de Hatch (2002). La idea principal del método de teoría fundamentada es la de leer y releer los datos para encontrar ideas recurrentes y las relaciones entre ellas. En el método de Hatch (2002), los investigadores transformaron los datos en categorías descriptivas siguiendo los siguientes pasos: 1) se transcribieron todas las

entrevistas y se archivaron en Word; 2) se leyeron todos los datos cuidadosamente varias veces para poder entender el caso; 3) se codificaron los datos usando categorías emergentes, lo cual implicó identificar temas recurrentes que emergieron directamente de los datos (se utilizó inicialmente una codificación abierta y luego se formaron categorías relacionando los códigos entre ellos); 4) se realizó una codificación focalizada para jerarquizar las categorías y determinar la relación entre ellas, esto ayudó a presentar una narrativa teórica sobre la interpretación de los datos. 5) A lo largo del proceso de análisis de datos se escribieron memos; estos son textos cortos que se usaron para reflexionar sobre los datos y sirvieron para monitorear el proceso de análisis y para escribir las interpretaciones.

Finalmente, los investigadores organizaron los datos en una matriz para integrar y comparar los resultados del método cuantitativo (encuesta) con la de los datos cualitativos (entrevistas) y realizaron un análisis sistemático de los datos. Los temas recurrentes que emergieron directamente de los datos fueron los siguientes:

- 52 ■
- El proceso de retroalimentación: las diferentes formas y frecuencias en que los estudiantes reciben información sobre su proceso de aprendizaje.
 - La utilidad de la retroalimentación: las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre las diferentes formas de darla que son apropiadas para mejorar el proceso de aprendizaje.
 - Aspectos negativos de la retroalimentación: las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre las diferentes formas de darla que no son apropiadas para mejorar el proceso de aprendizaje.

Hallazgos principales

El proceso de retroalimentación

De acuerdo con la encuesta, se halló que los estudiantes del programa de maestría en educación reciben retroalimentación de diferentes maneras (tabla 3). La forma más común es con comentarios escritos en los trabajos que entregan (82,9%) y la segunda forma más común es a través de matrices de calificación (68,6%). Otras formas comunes de retroalimentar a los estudiantes es por medio de comentarios orales a todo el curso (53,8%) y mediante la comunicación personal con el docente en el aula de clase o

en horas de oficina (47,5%). La coevaluación (47,1%) y la autoevaluación (48,6%) también son usadas para recibir retroalimentación. También se encontró que las formas menos comunes para retroalimentar a los estudiantes es por medio de listas de chequeos (32,9%) y de foros virtuales (31,4%).

Tabla 3. Forma como se da retroalimentación a los estudiantes

Forma	Porcentaje
Con comunicación personal con el docente	47,5
Con comentarios orales a todo el curso	53,8
Con comentarios escritos	82,9
Con una lista de chequeo	32,9
Con una matriz de calificación	68,6
Con autoevaluación	48,6
Con coevaluación	47,1
Con foros virtuales	31,4

Fuente: encuesta a estudiantes.

A través de las entrevistas se pudo constatar que la forma más común de retroalimentación es con la entrega de trabajos o evaluaciones. Un estudiante comenta que los productos entregados “son regresados con retroalimentación” (Gabriel, estudiante de Pedagogía). De manera similar, otro estudiante comenta que “la mayoría de las veces entregan retroalimentación por escrito, con comentarios insertos en los textos” (Renata, estudiante de TIC). Por otro lado, se halló que a veces se da personalmente con comentarios en clase o a través de tutorías. En cuanto a los comentarios en clase, los estudiantes anotan que muchas veces los docentes dan retroalimentación general a todo el curso. Al respecto, un estudiante aclara lo siguiente: “los profesores generalmente dan información a todo el curso sobre las evaluaciones o trabajos” (Diego, estudiante de Pedagogía). En relación con las tutorías, estas se dan solo si el estudiante las solicita. Por ejemplo, un estudiante explica que reciben retroalimentación en las tutorías de esta manera: “cuando uno hace directamente la tutoría, pero uno es el que busca al docente. Si no lo busco me quedo sin esa retroalimentación” (Rocío, estudiante de Gestión). También la reciben de sus compañeros cuando hacen trabajos en grupo. Al respecto, un estudiante hace este comentario:

“mis compañeros me han retroalimentado y yo he contribuido con la retroalimentación” (Teresa, estudiante de Gestión). Como asegura un estudiante, esta se da “también en actividades de grupo. Uno se retroalimenta con el otro y viceversa” (Gabriel, estudiante de Pedagogía).

La mayoría de la retroalimentación que reciben los estudiantes de la maestría en educación es a través de interacciones con los docentes que se dan de diferentes maneras. Según uno de los estudiantes, la comunicación con los docentes se da generalmente por medio de comentarios escritos en los trabajos, en la matriz de calificación, en los diarios y de forma virtual en correos electrónicos o foros (Elvira, estudiante de Bilingüismo). Aunque la mayoría de la retroalimentación que obtienen los estudiantes de la maestría en educación la reciben del docente, también existen otras fuentes. Por ejemplo, algunos estudiantes manifestaron que la han recibido de monitores o asistentes. Acerca de esto, un estudiante comenta que la recibe “no solamente de los docentes sino también de los que apoyan la clase” (Teresa, estudiante de Gestión). De igual modo, los estudiantes afirman que también reciben retroalimentación de sus compañeros de clase. Un estudiante comentó que la recibe de esta manera: “a través de las conversaciones que tengo con mis compañeros” (Eduardo, estudiante de TIC). Finalmente, otra forma común de recibirla es mediante autoevaluaciones en las que el estudiante puede reflexionar sobre su propio aprendizaje. Un estudiante explica lo siguiente: “la maestría brinda esa oportunidad de conocer esa reflexión autocrítica sobre el trabajo que uno hace” (Gabriel, estudiante de Pedagogía).

En cuanto a la frecuencia con que reciben retroalimentación, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados considera que esta es continua. Según la encuesta (tabla 4), la mayoría de los estudiantes siempre la reciben (41,4%) o casi siempre (51,4%). Solo un porcentaje bajo la recibe en raras ocasiones (2,9%). A través de las entrevistas se pudo confirmar que los estudiantes consideran que la retroalimentación que reciben en el programa de maestría de educación es continua. Al respecto, un estudiante anota que a él le parece “constante”. Aclara además: “[en] las mismas clases uno siempre está recibiendo retroalimentación cuando está haciendo trabajo colaborativo; el docente siempre está muy pendiente de cómo uno está aportando” (Diego, estudiante de Pedagogía). Pero como se da generalmente con los trabajos escritos, la frecuencia con que se da depende mucho de la cantidad de trabajos que tienen que entregar en cada una de las clases. Esto se evidencia en el comentario de uno de los estudiantes: “la

frecuencia siempre está supeditada a los productos” (Claudia, estudiante de Bilingüismo).

Tabla 4. Frecuencia con que los estudiantes reciben retroalimentación

Frecuencia	Número de estudiantes
Siempre	29
Casi siempre	36
Algunas veces	3
Rara vez	2

Fuente: encuesta a estudiantes.

Utilidad de la retroalimentación

Según la encuesta, los estudiantes usan la retroalimentación para diversos propósitos (tabla 5). Comúnmente se usa para mejorar su desempeño académico (60%) y para guiar el proceso de toma de decisiones encaminadas al mejoramiento (60%). Otros la utilizan para corregir sus errores (55,7%) y para superar sus dificultades (52,9%). Infortunadamente, también hay un porcentaje bajo de estudiantes que no utiliza la retroalimentación que reciben (8,6%) y otros la usan simplemente para darle gusto al profesor (17,1%).

55

Tabla 5. Uso de la retroalimentación

Uso	Número de estudiantes
Para corregir errores	39
Para mejorar desempeño	42
Para tomar mejores decisiones	42
Para superar dificultades	37
Para darle gusto al docente	12
No la utiliza	6

Fuente: encuesta a estudiantes.

En las entrevistas también se halló que los estudiantes del programa de maestría en educación usan la retroalimentación de diferentes maneras. Unos estudiantes aclaran que esta sirve para mejorar el proceso de aprendizaje. Sobre esto, uno de los participantes explica que la utiliza “para mejorar el desempeño” (Juan, estudiante de CTIM). Otros la usan para constatar si sus desempeños cumplen con las expectativas trazadas. Por ejemplo, uno de los estudiantes comenta que utiliza la retroalimentación de esta manera: “para contrastar si el producto que entrego cumple con los requisitos exigidos” (Claudia, estudiante de Bilingüismo). Por último, otros estudiantes dicen que la retroalimentación sirve para tomar decisiones sobre lo que deben hacer. Un estudiante afirma que la utiliza “para decidir qué deb[e] hacer o qué no deb[e] continuar haciendo” (Diego, estudiante de Pedagogía).

Por otro lado, algunos estudiantes ven la retroalimentación como una oportunidad para validar sus aprendizajes. En relación con esto, un estudiante comenta que esta “confirma lo que uno está aprendiendo” (Renata, estudiante de TIC). Así mismo, tal herramienta le da al estudiante una guía o pautas para mejorar su proceso de aprendizaje. Una estudiante comenta lo siguiente: “generalmente corrijo. Vuelvo a corregir la entrega o empiezo a revisar la literatura. Esto me ayuda a entender mejor los conceptos y a aclarar dudas” (Elvira, estudiante de Bilingüismo). Por otro lado, otra estudiante comentó lo siguiente: “el proceso de evaluación me ayudó a verificar mis avances en el proceso de aprendizaje gracias a la retroalimentación clara y oportuna dada por la docente” (Rocío, estudiante de Gestión). Por último, otro estudiante explica que la retroalimentación permite profundizar sus aprendizajes. Al respecto, comenta lo siguiente: “me ha ayudado a integrar otras perspectivas a la que yo venía manejando en el trabajo; entonces amplía un poco el horizonte. Me ha permitido hacer otras preguntas e indagar un poco más en temas que al principio no me parecían relevantes pero que en los comentarios del profesor sí se puntualizan” (Gabriel, estudiante de Pedagogía).

De igual modo, la gran mayoría de los estudiantes consideran que la retroalimentación es muy valiosa porque los ayuda a ser más críticos sobre sus aprendizajes y permite aplicar lo que van aprendiendo. En cuanto a esto, una estudiante comenta: “uno mira la nota y después los comentarios. Entonces vuelvo a revisar el documento, miro porque fallé, miro si realmente fallé. Es algo que uno usa para no volver a cometer los mismos errores. Yo siempre tengo en cuenta lo que me han dicho, sobre todo para

próximas oportunidades, para no volver a cometerlo” (Claudia, estudiante de Bilingüismo).

Algo que vale la pena anotar es que algunos estudiantes valoran la retroalimentación que reciben de sus compañeros. Por ejemplo, para unos esta enriquece el proceso de aprendizaje. Con relación a esto, una de las estudiantes entrevistadas manifiesta lo siguiente: “permite que tú veas otras cosas teniendo en cuenta que aquí en la maestría hay gente que viene de otros campos, de otras carreras. Esto hace que el proceso sea más enriquecedor y que la retroalimentación sea muy constructiva” (Marta, estudiante de CTIM). De manera similar, este tipo de retroalimentación también es importante porque sirve para aclarar dudas. Una estudiante comenta que “cuando hay una pregunta que no está clara, uno habla con los compañeros. Más bien es como esa dinámica de trabajo en grupo que sirve para aclarar dudas” (Elvira, estudiante de Bilingüismo). Por último, esta forma de retroalimentación es útil para identificar aspectos por mejorar. Una estudiante aclara lo siguiente: “la retroalimentación de los compañeros es clave a la hora de uno darse cuenta de falencias y tratar de mejorar sus trabajos” (Renata, estudiante de Gestión).

Otro aspecto positivo en el proceso de retroalimentación es el uso de las matrices. Muchos estudiantes sienten que las matrices de evaluación son instrumentos muy valiosos. Con respecto a esto, una de las estudiantes comenta lo siguiente: “la matriz te va diciendo que estás en la mitad, que estás lejos de tu punto, o que estás en el punto en que deberías estar. Las matrices van manejando diferentes niveles de desempeño y ellas te van indicando si el logro está en el punto que debería estar” (Marta, estudiante de CTIM).

A través de las entrevistas y las encuestas también se halló que la gran mayoría de los estudiantes tiene una percepción positiva sobre el proceso de retroalimentación. Conforme a las opiniones de los estudiantes, esta les permite ser más constantes en el aprendizaje. Una de las estudiantes aclara que la retroalimentación es formativa “cuando te dice en qué estás bien, en qué estás fallando. La persona tiene que mirar hacia atrás y decir qué está haciendo mal y cómo debo corregir” (Elvira, estudiante de Bilingüismo). También es importante para guiar el proceso de aprendizaje en el sentido que va dando información sobre sus desempeños. Una estudiante comenta que es imprescindible si cumple esta condición: “cuando te dicen en qué estás bien y sobre todo en qué estás fallando, qué estoy haciendo mal y cómo lo debo corregir” (Elvira, estudiante de Bilingüismo).

Según la encuesta, la forma más adecuada para retroalimentar a los estudiantes es a través de comentarios por parte del docente (tabla 6). Estos comentarios pueden ser escritos u orales. Lo que más valoran los estudiantes es que estos comentarios son personalizados. Otro porcentaje alto de estudiantes considera que los comentarios generales que los docentes hacen a todo el curso también son adecuados. Igualmente, los estudiantes observan que las matrices de evaluación, las coevaluaciones y las autoevaluaciones son también formas adecuadas para dar retroalimentación. De hecho, las matrices son útiles para darla por parte del docente, de compañeros y de ellos mismos. Conforme a los resultados de la encuesta, se pudo evidenciar que el 81,7% de los estudiantes consideran que las matrices de evaluación aportan en su proceso de aprendizaje. Entre las formas de retroalimentar que los estudiantes consideran poco o nada adecuadas se encuentran las listas de chequeo y los foros virtuales.

Tabla 6. Utilidad de la retroalimentación según la encuesta

Forma	Muy adecuada (%)	Adecuada (%)	Poco adecuada (%)	Nada adecuada (%)
Comunicación personal con el docente	65,0	30,0	5,0	0,0
Comentarios orales a todo el curso	23,1	59,0	15,4	2,6
Comentarios escritos	61,0	36,6	2,4	0,0
Lista de chequeo	21,1	47,4	18,4	13,2
Matriz de calificación	57,9	31,6	7,9	2,6
Autoevaluación	33,3	51,3	15,4	0,0
Coevaluación	33,3	51,3	15,4	0,0
Foros virtuales	12,5	18,8	6,3	62,5

Fuente: encuesta a estudiantes.

Aspectos negativos de la retroalimentación recibida

Uno de los aspectos del proceso de retroalimentación que no les gusta a algunos estudiantes es que a veces esta no es oportuna y por lo tanto no permite tener un impacto positivo sobre el aprendizaje. Por ejemplo,

uno de los estudiantes comenta que en uno de sus cursos “no les entregaban la retroalimentación a tiempo. A veces pasa una semana larga y no entregaban la retroalimentación” (Diego, estudiante de Pedagogía). Este mismo estudiante explica igualmente: “a veces entregan productos y se demoraban dos meses para devolverles comentarios. Ya ni nos acordamos qué fue lo que hicimos”. Tal problema es resultado del profesor que da retroalimentación demasiado tarde, al final de una unidad o del curso, lo cual no le da mucha oportunidad al estudiante para que aprenda de la evaluación o para que tome correctivos si se requieren. De manera similar, otro estudiante aclara: “algunas veces hay casos especiales donde se haya demorado mucho el profesor. Se queda uno sin saber cómo fue la cosa, pero es más cuestión del profesor que del sistema de evaluación del programa” (Gabriel, estudiante de Pedagogía). Si la retroalimentación no se da a tiempo, el estudiante pierde todo su esfuerzo y la oportunidad de tomar correctivos.

Otro problema con la retroalimentación que reciben algunos estudiantes es que a veces no es relevante. Una estudiante comenta que “a veces los comentarios son ambiguos” (Marta, estudiante de CTIM). Según los estudiantes, algunos docentes hacen comentarios ambiguos como “di más” o “¿qué es esto?”. En estas ocasiones el estudiante no sabe exactamente cómo interpretar estos comentarios y no es claro lo que tienen que hacer para mejorar. Por otro lado, los comentarios de los docentes se enfocan primordialmente en la forma y no en el contenido. Según las entrevistas, algunos estudiantes afirman que la mayoría de los comentarios que hacen algunos docentes se enfocan sobre todo en la forma. Sin embargo, una estudiante dice que la retroalimentación en la forma también es importante siempre y cuando se den comentarios sobre el contenido: “luego me di cuenta que la forma es una base para luego retroalimentar el contenido. Cuando el trabajo está muy mal de forma” (Rocío, estudiante de Gestión).

Así mismo, se halló que para algunos estudiantes la retroalimentación que reciben no es formativa como tal; es decir, el profesor hace comentarios pero no permite que los estudiantes corrijan. De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, algunos docentes no dan espacio para que ellos la usen para mejorar el proceso de aprendizaje. Un estudiante dice que deben existir “espacios para la discusión porque a veces hay retroalimentación pero no hay derecho como de réplica, no te explican por qué lo que hiciste está mal” (Gabriel, estudiante de Pedagogía).

De igual manera, aunque se tienen objetivos claros en los cursos, algunos estudiantes sienten que la retroalimentación no sirve como un termómetro para saber en qué punto están y qué tanto se está avanzando hacia ese objetivo. Algunos afirman que no hay explicación sobre las acciones que se deben tomar para mejorar. Al respecto, un estudiante comenta: “no es claro lo que he hecho bien, lo que he hecho mal, lo que tengo que cambiar y por qué saqué la nota que saqué” (Claudia, estudiante de Bilingüismo). Esto implica que en muchas ocasiones no hay seguimiento a la retroalimentación que reciben, y el único tipo de seguimiento es a través de tutorías, pero generalmente el estudiante es el que toma la iniciativa para hablar con el docente.

La mayoría de los estudiantes también manifiestan que la retroalimentación se enfoca en aspectos negativos. Es decir, cuando un estudiante hace un trabajo de calidad, la retroalimentación tiende a ser muy limitada. En estos casos, los docentes hacen comentarios tales como “excelente trabajo”, “muy bien”, y en algunas ocasiones no aparece ningún comentario. A estos estudiantes les gustaría tener más información sobre qué hacen bien y qué podrían hacer para mejorar sus desempeños. Una estudiante explica: “aunque hice bien el trabajo, me gustaría saber qué puedo hacer para mejorarlo aún más” (Teresa, estudiante de Gestión).

Por otro lado, algunos participantes tienen una percepción negativa de la retroalimentación de los compañeros. Algunos la consideran muy limitada y consideran que no aporta mucho en su proceso de aprendizaje. Lo anterior se puede ver en el comentario que hace una de las participantes: “no he estado muy de acuerdo con la coevaluación, puesto que los compañeros no toman en serio el ejercicio y por lo tanto sus comentarios no aportan nada nuevo en la mayoría de los casos” (Renata, estudiante de TIC). De manera similar, otro estudiante comenta lo siguiente: “me parecería interesante trabajar en la utilización del mecanismo de coevaluación, aunque en las experiencias que he tenido sobre su utilización, al igual que con el trabajo colaborativo, no ha sido satisfactorio, porque en general no se logra la retroalimentación que uno esperaría, se torna muy superficial” (Juan, estudiante de CTIM).

Por último, algunos estudiantes manifestaron que a veces no consideran apropiada la forma como se da la retroalimentación. Comentan también que la que reciben no es muy constructiva. Por ejemplo, una estudiante afirma: “algunas veces son un poco duros. Algunas veces te derrumban cuando tu

trabajo no es perfecto” (Elvira, estudiante de Bilingüismo). La forma como se da la retroalimentación es importante y no debería afectar la autoestima de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

En este estudio se halló que los estudiantes reciben retroalimentación de muchas maneras, incluyendo comentarios escritos de los docentes, interacciones con docentes en clase, tutorías y de manera virtual. Los estudiantes también la reciben a través de matrices, coevaluaciones y autoevaluaciones. La mayoría de ellos tiene una percepción positiva sobre el papel que cumple la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, y considera que es formativa o efectiva cuando el docente permite que la usen, y cuando es constructiva, oportuna, clara y relevante. Aunque la mayoría de los estudiantes de este programa reconoce que la retroalimentación es esencial en su proceso de aprendizaje, algunos de ellos manifiestan que no están satisfechos con la que reciben, ya que es poco efectiva, se caracteriza por ser muy enfocada en la forma, por ser ambigua y, en ocasiones, por no ser oportuna, lo cual no permite que los estudiantes la utilicen para el mejoramiento.

Las diferentes formas de retroalimentación que se dan en este programa pueden tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero su efectividad depende de la calidad de la información que reciban. Para que la retroalimentación sea formativa esta debe ser constructiva; es decir, debe motivar a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes y debe contribuir a estimularlos como aprendices (Baume, 2008). De igual manera, debe ser también oportuna para permitir que los estudiantes la utilicen y puedan aplicarla en trabajos futuros. Por lo tanto, los estudiantes deben recibirla lo más pronto posible. Si esta se entrega a tiempo, permite que la interioricen y la apliquen (Hattie y Timperley, 2007). Por el contrario, si no es oportuna, los estudiantes pierden la oportunidad de aplicarla de una manera adecuada, encaminada hacia el mejoramiento (López, 2010).

Otro punto importante para tener en cuenta para que la retroalimentación sea efectiva o formativa es que sea clara, es decir: los estudiantes deben ser capaces de interpretar la información que reciben y aplicarla de una manera adecuada. Cuando no es clara, no pueden usarla porque no tiene ningún sentido para ellos o no entienden el propósito de la información que

reciben (Duncan, 2007). Así mismo, la retroalimentación debe ser relevante. Esto implica que su propósito principal debe ser el de apoyar el aprendizaje. Por ende, esta debe estar alineada con los objetivos de aprendizaje. Uno de sus objetivos principales es permitir que el estudiante pueda alcanzar las metas trazadas en un curso o programa (Hattie y Timperley, 2007). Por lo tanto, la retroalimentación debe darle al estudiante información sobre las metas de aprendizaje, si las ha alcanzado y lo que debe hacer para alcanzarlas (Black y Wiliam, 2004).

Por último, se debe recalcar que no solamente es importante retroalimentar a los estudiantes de manera efectiva, también es indispensable permitir que ellos la usen de forma adecuada para que la evaluación sea verdaderamente formativa (Wiggins, 1993). En los hallazgos, al igual que en otros estudios (por ejemplo, Duncan, 2007; López, 2010), se encontró que es común que los estudiantes no lean con detalle o no usen los comentarios que reciben de los docentes. El problema puede ser que algunos de ellos perciban la retroalimentación como un proceso aislado, desconectado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto obedece de pronto a que muchos estudiantes la ven tan solo como algo que los docentes que hacen (Taras, 2003). Por lo tanto, es importante permitir que el estudiante participe de forma directa en el proceso de retroalimentación, ya que este es más efectivo cuando involucra activamente a los estudiantes. Es decir, la retroalimentación debe ser parte integral del sistema de evaluación, el cual debe estar centrado en los estudiantes. Una forma de involucrarlos más es diseñando evaluaciones en las que puedan ver directamente los beneficios de prestarle más atención a la retroalimentación. Esto se puede hacer segmentando los trabajos en etapas o entregas, y dando retroalimentación al final de cada una de ellas. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de documentar cómo incorporan la retroalimentación que reciben.

Lo más imprescindible en el proceso de retroalimentación es que los estudiantes pueden usar la información que reciben para mejorar el proceso de aprendizaje. Por esta razón, se debe hacer de manera permanente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, brindándole al estudiante la oportunidad de usarla antes de terminar el proceso. Finalmente, la retroalimentación relevante consiste en que los comentarios que se hacen a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. Lo importante es que ellos puedan entender y usar la información que se les da sobre sus

desempeños. Esta es la única manera en que se puede hacer una integración total entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Referencias

- Baume, D. (2008). *First words: Giving feedback to students*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principals, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. y Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability* (pp. 20-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 29-42). Nueva York: Teachers College.
- Bruno, I. y Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(113), 111-120.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Duncan, N. (2007). Feed-forward: Improving student' use of tutor comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falner Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Irons, A. (2007). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Nueva York: Routledge.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). Nueva York: Teachers College.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback in student self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549-565.
- William, D. y Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). Nueva York: Teachers College.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey Bass.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

