

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



**“IMPACTO DE LA RETROALIMENTACIÓN EN ESTUDIANTES DE
PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN”**

**Seminario de investigación para optar al Grado Académico de
Licenciado en Educación**

PROFESOR GUÍA: SR. ALADINO ARANEDA VALDÉS
ESTUDIANTES: HUBERTO BERRÍOS GARCÉS
EVELYN CABEZA ESPINOZA
OSCAR NOVA MUNDACA
GUSTAVO SALAZAR CARRILLO
CATALINA TRONCOSO FUENTES

CONCEPCIÓN, ENERO DE 2017

AGRADECIMIENTOS

Humberto Berríos Garcés:

Agradezco a mi familia, en especial, a mi hijo Cristian por enseñarme cada día a ser una mejor persona.

Evelyn Cabeza Espinoza:

Agradezco a Dios por darme todas las fuerzas durante estos años de estudio; a mi familia por permitirme cumplir este gran paso, en especial a mis padres y abuelos, quienes estuvieron estrechamente relacionados con el cumplimiento de esta meta; y a Israel por su constante apoyo y preocupación.

Oscar Nova Mundaca:

Agradezco a mis padres y hermanos por el apoyo incondicional durante este proceso, también a mis primas y padrinos por la ayuda brindada. Finalmente agradezco a Catalina por ser un pilar fundamental en este largo camino.

Gustavo Salazar Carrillo:

Agradezco a Dios por acompañarme en todo momento, a mis padres por darme la posibilidad de cumplir esta meta, a Maite por haber sido un pilar fundamental durante todo el proceso y, finalmente, a mis abuelos por su enorme cariño y preocupación en todo momento.

Catalina Troncoso Fuentes:

Agradezco a mis padres, Norma y Carlos; a mis tíos Laura y Pedro por hacer posible este logro; y a Oscar, por apoyarme y ser mi pilar.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	3
1. Planteamiento del problema	4
2. Justificación del problema	5
3. Supuestos	7
4. Objetivos de la investigación	7
4.1 Objetivo general	7
4.2 Objetivos específicos	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
1. Evaluación educacional	10
2. Evaluación Formativa	15
3. Retroalimentación o feedback	21
4. Retroalimentación en la actualidad	22
5. Metacognición	24
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	27
1. Tipo de investigación	27
2. Técnicas de investigación	28
2.1 Cuestionario	29
2.2 Descripción del cuestionario	29
3. Muestra	31
4. Descripción de la población	31
5. Cantidad de estudiantes por curso	32
6. Técnica de procesamiento de la información	33
6.1 Tabulación de la información	33

6.2 Análisis cuantitativo de los datos	33
7. Plan de trabajo	35
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	38
1. Distribución de la muestra	38
2. Resultados	39
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	64
1. Conclusiones	64
2. Limitaciones	65
3. Proyección de la investigación	66
LISTA DE TABLAS	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	
Escala de impacto	
Carta de autorización para la aplicación de cuestionarios	
Matriz de datos	

RESUMEN

La presente tesis constituye una investigación de tipo descriptiva que tiene por objetivo caracterizar el impacto que ha generado, en el rendimiento académico de estudiantes, aquellas actividades y acciones de retroalimentación realizadas por los docentes de cuatro establecimientos educacionales de las comunas de: Lota, Coronel, Concepción y Talcahuano, como parte del proceso de evaluación de los aprendizajes. Para ello, se utilizó la escala de impacto patentada por el proyecto FAD2/2016 de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dicho instrumento de evaluación se aplicó a una muestra total conformada por 196 estudiantes de 1° medio.

Los resultados generales muestran que el impacto que genera la retroalimentación en la muestra es MODERADO-ALTO. Además, los estudiantes consultados evidencian un mayor impacto de la retroalimentación en la dimensión metacognición, mientras que la dimensión con menor impacto registrado resultó ser la de fortalecimiento del aprendizaje.

Se concluye que las prácticas docentes referentes a la retroalimentación en dichos establecimientos educacionales no logran alcanzar un impacto MUY ALTO y poseen una disminución en lo que respecta al acompañamiento y apoyo del estudiante en sus procesos de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito constatar el impacto, entiéndase éste como efecto, que tienen las actividades de retroalimentación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Black & Wiliam (1998) retroalimentación o feedback corresponde a un proceso de comunicación y ajuste de resultados, el cual se traduce en dar al estudiante la inmediata y oportuna información acerca de su desempeño, para que este realice las correcciones necesarias con el objetivo de mejorar su competencia.

Este proceso no se encuentra restringido sólo a corregir errores y/u omisiones por parte del estudiante para que éste se vuelva cada vez más competente, sino que también para que se dé cuenta de sus logros, a modo de estimularlo a alcanzar mejores resultados en sus diversas tareas.

Si bien, dichas prácticas son claramente vitales, ya que favorecen la motivación del estudiante por aprender, además de facilitar y asegurar el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a diversos factores, el proceso se ve menguado debido a diversos factores que se traducen en prácticas que no logran los objetivos pretendidos. Por ello, se estableció la necesidad de identificar cuál es el impacto que los estudiantes tienen acerca de las prácticas de retroalimentación docente.

Para esto, se utilizó un cuestionario elaborado por un grupo de académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (desde ahora, UCSC), el cual se enmarca dentro del proyecto FAD2/2016.

El instrumento consta de cuatro dimensiones que abordan diferentes aspectos del proceso de retroalimentación: La dimensión “Gestión del Error”, menciona algunas prácticas que permiten reducir las posibilidades de errar por parte de los estudiantes, además de favorecer la auto detección de sus errores. “Fortalecimiento del aprendizaje”, involucra acciones que propician un rol activo del estudiante, lo que incentiva la participación de este. “Motivación del Aprendizaje”, contempla prácticas que persiguen alentar y asegurar la motivación del estudiante. Y, finalmente, “Desarrollo de la Metacognición”, apunta a incentivar el autoconocimiento y autorreflexión del alumnado sobre sus propios procesos de aprendizaje.

El objetivo de esta investigación persigue describir el impacto que los estudiantes de primer año medio tienen como receptores directos e indirectos del efecto de retroalimentación. Para ello, la investigación que se lleva a cabo es de tipo descriptivo y la muestra se obtuvo de cuatro establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, en donde la técnica de recolección de datos fue la aplicación de un cuestionario, cuya información fue tabulada y sometida a un Análisis Cuantitativo de Datos.

ELIMINAR HOJA

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1. Planteamiento del problema

En el transcurso de las prácticas pedagógicas fue posible evidenciar que algunos de los docentes priorizan ciertos métodos de enseñanza, de corte conductista, por encima de otras metodologías constructivistas, como lo es favorecer la retroalimentación de los estudiantes, proceso abiertamente conocido como facilitador y asegurador del aprendizaje, el cual debería encontrarse presente en cada uno de los momentos pedagógicos.

Lamentablemente las buenas prácticas docentes se ven constantemente enfrentadas y mermadas por factores externos al proceso enseñanza aprendizaje, como la optimización del tiempo y de recursos, la homogeneización al momento de evaluar, la preocupación por pruebas estandarizadas como P.S.U y S.I.M.C.E, o simplemente, la cantidad de contenidos exigidos por el MINEDUC desde sus Planes y Programas de Estudio, influyendo directamente en las prácticas docentes, cuyo resultado se traduce en, por ejemplo, escasas instancias de retroalimentación y recursos humanos para paliar las inquietudes de todos los estudiantes.

Bajo esta mirada, surge la idea de preguntarse por una práctica que nos parece indiscutiblemente necesaria para asegurar un real aprendizaje, la retroalimentación de los saberes. Entonces, ¿los docentes de aula de la asignatura de Lenguaje y Comunicación retroalimentan a sus estudiantes

durante todas las clases? De ser así, ¿cuáles son las áreas más trabajadas por los docentes? Y, ¿hay prácticas pedagógicas que los docentes simplemente no desarrollen? Estas interrogantes son abordadas en la investigación.

2. Justificación del problema

“La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa.” Ávila, P (2009). Los diversos estudios han demostrado que la retroalimentación es uno de los momentos más enriquecedores dentro del ámbito educativo. Al respecto, la misma autora menciona que las actividades de retroalimentación permiten “describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro”. La investigación educativa ha demostrado que la retroalimentación es uno de los momentos más enriquecedores dentro del ámbito educativo y, por ende, de suma importancia para los estudiantes, ya que los ayuda en la toma de decisiones y en la internalización de sus aprendizajes. El profesor es el encargado de guiar el proceso de enseñanza, acción que resulta ser una tarea compleja, tal como señala Delacôte (1996) en la siguiente cita:

El papel del docente se define como el de un acompañante cognitivo.

En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios el

procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable: el maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito. El acompañante cognitivo debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego, poco a poco, ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos.

Para llevar a cabo esta acción de exteriorización de los procesos mentales, es fundamental que dentro de una clase exista un feedback, ya que resulta ser el único momento óptimo para que el docente se de cuenta si los estudiantes están aprendiendo o han entendido lo que se está enseñando y poder reforzar las áreas en donde se presente mayor dificultad. Por ello, no basta con esperar los resultados de una evaluación aplicada para saber si se ha aprendido algo o no. Práctica que, además, genera una información tardía y descontextualizada respecto de la materia que se está estudiando.

3. Supuestos

Las actividades de retroalimentación tienen un alto impacto en el rendimiento de los estudiantes.

El proceso de retroalimentación, evidentemente, es un proceso que privilegia el aprendizaje de sus alumnos. Por lo tanto, un docente que retroalimenta sus clases, le entrega mayores oportunidades y posibilidades de aprendizaje efectivo a sus estudiantes. Una tarea que la mayoría de los docentes debiera realizar.

4. Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo General

Describir el impacto que ha generado en el rendimiento académico de estudiantes aquellas actividades y acciones de retroalimentación realizadas por los docentes de diversos establecimientos educacionales como parte del proceso de evaluación de los aprendizajes.

4.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar el indicador mayor, menor y la desviación estándar de la dimensión “Gestión del Error”, para determinar si las prácticas del docente permiten reducir las posibilidades de error de los estudiantes.

- b. Identificar el indicador mayor, menor y la desviación estándar de la dimensión “Fortalecimiento del Aprendizaje”, para determinar si efectivamente el docente fomenta un rol activo y participativo sus estudiantes.
- c. Identificar el indicador mayor, menor y la desviación estándar de la dimensión “Motivación hacia el Aprendizaje”, para establecer si el docente favorece la motivación de sus estudiantes alentándolos a aprender.
- d. Identificar el indicador mayor, menor y la desviación estándar de la dimensión “Desarrollo de la Metacognición”, para establecer si el docente incentiva al autoconocimiento por parte del estudiante, promoviendo la autoreflexión de estos acerca de sus procesos de aprendizaje.
- e. Caracterizar los resultados obtenidos en cuatro establecimientos educacionales, para determinar la percepción general que tienen los estudiantes respecto al impacto de la retroalimentación en sus rendimientos académicos.

ELIMINAR HOJA

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Evaluación Educacional

Evaluación es un término que se comenzó a emplear en 1845 en la ciudad de Boston, Estados Unidos. Fue ahí donde por primera vez se utilizó la evaluación como un medio que, mediante calificaciones, serviría desde entonces, para medir logros en tareas u objetivos previamente establecidos. A pesar de ello, hoy la evaluación ha tomado un enfoque que la convirtió en una etapa del proceso educativo que está dirigida a orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo (Castillo, et al 2010). En este sentido, la evaluación pasó a ser parte de un proceso mediante el cual se pueden medir ciertos logros que sirven para alcanzar un mejoramiento continuo.

Entendemos por evaluación el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podrá ser cuantitativa o cualitativa –de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida- para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidas para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar

decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (Lukas y Santiago, 2004)

Gracias a la uniformidad del concepto evaluación, definirlo no es tarea fácil, dado que por ser un término polisémico podemos encontrar diversas definiciones, pero para efectos de esta investigación basta con recoger aquellas que se encuentran dentro de un marco pedagógico. Uno de los primeros conceptos de evaluación se refiere a ella como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo” Suchman (1972), citado por Castillo, et al (2010), es decir, existe una recopilación de información que ayudará a tomar decisiones que apunten a alcanzar objetivos de un programa educativo, como lo puede ser el currículo nacional chileno.

Posteriormente, con el pasar de los años el concepto de evaluación fue variando, tal como señala Benedito (1990), citado por Castillo, et al (2010) “evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el procesos educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar el alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general”, según este autor, la evaluación se entiende como un acto necesariamente integral, centrado en un proceso de aprendizaje más que en un fin curricular. Y, Finalmente se debe mencionar que el concepto se mantiene en una línea similar, puesto que, según Serpa Naya (2008), citado por Castillo, et al (2010) “la evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se 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”, es decir, se mantiene la idea de seguir el proceso educativo de

los estudiantes para identificar no sólo las debilidades, sino que también los logros obtenidos, llevando todo esto a un mejoramiento en la calidad educativa, considerando a todos sus actores.

Ante lo anterior se puede afirmar que el concepto evaluación ha evolucionado de manera alentadora desde sus inicios hasta los últimos años. Esto, porque se hace cada vez más evidente la importancia que tiene la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza, más allá de ser utilizada sólo al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de verificar si se obtuvo o no algún aprendizaje durante el tiempo en que se realizó una tarea.

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ella. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que se utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. (Álvarez Méndez,s.f, p. 12)

En este sentido, la evaluación es una práctica que no debería estar limitada a evaluar sólo contenidos, sino que también debe tener en cuenta distintos

aspectos que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes: la habilidades, las actitudes y los 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, entre otras (Castillo, 2010).

En un término más amplio de la palabra, se puede decir que evaluación tiene como propósito mejorar la calidad educativa. La función de la evaluación en el ámbito didáctico se ocupa de ayudar a desarrollar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las mejores condiciones posibles dentro del espacio escolar y académico (Castillo, 2010). En este sentido, es responsabilidad del educador concebir la evaluación como un eje fundamental para lograr un cambio en las prácticas educativas al momento de planificar qué y cómo se evaluará. Ante esto, se puede mencionar que la evaluación pone al descubierto parte del llamado *currículum oculto* del profesorado (Ballester, et al, 2008), ya que en sus manos está hacer un cambio en su propia valoración. Tal como señala Ballester, et al (2008) innovar en el diseño de unidades didácticas e innovar en evaluación son, pues, actividades inseparables que se condicionan mutuamente.

En la base de la concepción actual de la evaluación, tanto en la que se asienta en la normativa educativa, como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica evaluación. En primer lugar, hay que considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y

contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan cumplir las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

1.^a fase: Obtener información. Mediante la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2.^a fase: Formular juicios. Los datos obtenidos deben permitir fundamental el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3.^a fase: Tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible, se deberán tomar las decisiones que convengan en cada caso. (Castillo, et al 2010, p.17)

En cualquiera de los casos, la evaluación siempre debe estar considerada dentro de los procesos educativos que la convierta en una acción pedagógica que permita 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 han conseguido las finalidades y competencias básicas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa (Castillo, 2010).

En definitiva, la evaluación no puede situarse sólo al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, porque tal como afirman Allal, (1988); Jorba y Sanmartí, (1992) citados por Ballester (2008), hay diversas modalidades de evaluación caracterizadas por el momento en que se realizan y por el objetivo que persiguen: antes de la enseñanza (inicial), durante la enseñanza (formativa) y después de la enseñanza (sumativa). Además de lo anterior, la concepción actual de lo que es evaluación la sitúa como una práctica que debe ser: continua, global, integradora, e individualizada y, a la vez, debe ser un instrumento de acción pedagógica para que pueda regular el procesos educativo, con la finalidad de mejorarlo y personalizarlo.

2. Evaluación formativa

Durante el último tiempo, el interés por la evaluación formativa ha ido en aumento. Esto puede asociarse a los cambios de paradigmas surgidos con el pasar de los años, ya que, en un comienzo, se privilegiaban los métodos conductistas que sostenían la idea de que el estudiante era una especie de envase que debía ser llenado con contenidos. Sin embargo, en la actualidad han tomado mayor empoderamiento los métodos educacionales constructivistas, que entregan un papel protagónico al estudiante, quien debe construir sus propios aprendizajes.

Aún no se ha podido establecer una definición universal para el término de evaluación formativa, sin embargo, existen algunas referencias que denotan

el significado más común que se le otorga. Por ejemplo Brookhart (2009) define la evaluación formativa como un proceso:

Mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos.

Resulta interesante observar la evaluación formativa como una especie de espejo que refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo, pues la imagen reflejada no solo repercute en el estudiante, quien se entera de su rendimiento en pleno desarrollo de su proceso educativo, sino que también constituye una herramienta de monitoreo para el profesor.

Otra posible definición es aportada por Popham (2013), quien señala que la evaluación formativa es:

Un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales.

La evaluación formativa cumple un rol de monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje que beneficiaría tanto al docente como al estudiante. No obstante, el concepto se amplía hacia un rol más protagónico e incluso

transformador al momento de plantearse como una acción. Dicha acción se ve reflejada cuando se habla de la “utilización” o de los “usos” que pueden ser aplicados a esta evaluación que, claramente, tendría lugar dentro de un proceso previamente planificado.

Para que la evaluación formativa cumpla su papel protagónico es necesario que el profesor, dentro de los actos que suponen evaluaciones educativas, permita que estas participen del proceso evaluativo, y no solo eso, sino que ellas sean el proceso mismo (Popham, 2013). De esta manera, la autora también plantea que:

No es la naturaleza del examen la que se gana la etiqueta de “formativo” o “sumativo”, sino el uso que se dará a los resultados de ese examen. Si el propósito de un determinado examen es proporcionar, tanto a los profesores como a los alumnos, la evidencia que necesitan para realizar unos ajustes justificados, entonces ese examen estará jugando un buen papel dentro del proceso de evaluación formativa.

Entonces, es el uso planificado que se le da a la evaluación lo que la vuelve formativa o no. Vale decir, si llevamos la idea en un plano pragmático, si a los estudiantes se les aplica una evaluación con un fin formativo, esta no puede agotarse en una o dos instancias, debido a que la evidencia del proceso sería insuficiente. La evaluación formativa presupone y requiere de esa participación total del proceso.

La evaluación formativa pretende erradicar la concepción de que evaluar es sinónimo de medir resultados finales. Al respecto, veamos la siguiente cita:

La evaluación formativa o procesual cumple una función reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual nos permite llevar a cabo ajustes y adaptaciones de manera progresiva durante el curso porque se centra más que en los resultados del aprendizaje en los procesos que se ponen en juego para el logro de tales resultados. Sólo centrados en los procesos podremos identificar áreas de oportunidad para poder ofrecer una retroalimentación apropiada a los estudiantes, de manera que ellos sepan qué es aquello que deben hacer o ajustar de su proceso para alcanzar los resultados esperados. (Leyva, 2010)

La esencia de la evaluación es poder detectar las fortalezas y debilidades de un determinado sujeto o acción. Desde ese foco se vuelve una prioridad realizar la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y no al final del procedimiento, pues no habría tiempo de realizar acciones remediales para mejorar lo débil, reforzar lo fuerte o para cambiar lo que no está bien o no ha dado resultado.

Popham (2013), citado en Scriven (1967), señala que:

Si se evalúa la calidad de una versión temprana de un programa educativo mientras el programa es aún maleable – susceptible de mejorarse mediante la evaluación de sus resultados- esto constituirá

una evaluación formativa. En cambio, cuando se evalúa la versión final ya madura de un programa educativo para tomar una decisión en relación a su continuación o a su fin, eso constituirá una evaluación sumativa.

Este ejemplo resulta aplicable también al contexto aula, ya que si un docente evalúa solo la versión final de un trabajo, vale decir, informe, ensayo y/o prueba, etc. Estaría evaluando el cierre de un proceso de aprendizaje, y por lo tanto, la decisión a tomar será en base a una evaluación sumativa. Mientras que si la evaluación se aplica desde un comienzo, el alumno podrá conocer cuál es su proceso gracias a la serie de revisiones y, finalmente, presentar distintas intervenciones para lograr una mejora. En este caso, dicha evaluación corresponde a una de tipo formativa.

Una de las tantas labores del profesor dentro de la sala de clases es actuar como guía y ente motivador para los estudiantes. Al respecto Fasce (2009) señala que: “El eje central de la evaluación formativa es proveer retroalimentación al estudiante sobre su progreso y sus debilidades, tendiendo a favorecer sus habilidades de aprendizaje.” Una evaluación que no posee carácter formativo no podrá ayudar a mejorar las habilidades de los estudiantes, he ahí su vitalidad.

López (2012) señala que: “Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumnado aprenda más y a que el profesorado

aprenda a mejorar su práctica docente.” La evaluación formativa posee estos dos aspectos fundamentales. Si bien, por un lado, los estudiantes resultan beneficiados pues tienen posibilidades para mejorar su aprendizaje, a veces se olvida que realizar prácticas formativas ayuda a mejorar la práctica docente de cada profesor. Dicha acción resulta transformadora para la labor pedagógica y de esa forma se pueden erradicar las clases centradas en el traspaso de contenido sin un objetivo transversal y en las evaluaciones estandarizadas que no demuestran un reflejo de la realidad aprendida.

En el transcurso de esta revisión se ha mencionado un corpus diverso de roles atribuibles a la evaluación formativa. Si recordamos algunos de ellos, se desprenden la evaluación como un rol procesual, por ejemplo, en donde los maestros pueden intervenir y tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brookhart, 2009) Un rol regulador que permite ajustar y adaptar el curso centrándose en los procesos, y de esta manera, ofrecer una retroalimentación apropiada a los estudiantes (Leyva, 2010) O finalmente, el rol de proveer de retroalimentación al estudiante sobre sus propios procesos, progresos y debilidades (Fasce, 2009).

No obstante, la cualidad principal a destacar es que exista una instancia de regreso de información, vale decir, de un proceso de retroalimentación para el docente y los estudiantes. Es aquí cuando la evaluación formativa cumple un rol transformador, ya que puede permitir e incentivar un ajuste en el proceso enseñanza aprendizaje.

Por último, es fundamental reconocer la importancia de la evaluación formativa, ya que es la única forma que existe para que se deje de pensar que la evaluación sumativa, al final del proceso de enseñanza, es la única válida para respaldar el trabajo docente y lo que aprendieron los estudiantes.

3. Retroalimentación o feedback

El concepto de Feedback surgió partir del modelo tradicional de comunicación creado por Shannon (Shannon, 1948). Este concepto se basa en la idea de interacción entre efecto y causa. Así, en todo proceso y sistema social se reconoce un intercambio circular de información entre al menos dos partes, que ayuda a organizar ese sistema. El Feedback permite recalcar características positivas y negativas, así como también guiar el trabajo o proceso a realizar. En la mayoría de los diccionarios o artículos de habla inglesa aparece el término Feedback, sin embargo, su traducción al español corresponde a lo que conocemos como retroalimentación. Hoy en día ambos términos son correctamente aceptados.

Originalmente el término se acuñó como un proceso de comunicación y ajuste de resultados para el control de los errores. Debido a que el concepto se vinculó con campos de la ciencia, la tecnología y la industria, esto se puede entender con su definición original, un mecanismo de control de los sistemas dinámicos.

Cuando comenzó a aplicarse a las teorías del aprendizaje y a la educación, inicialmente se asociaba a la retroalimentación con el conocimiento de los resultados de evaluación (como por ejemplo las respuestas a las preguntas de una prueba), que podían clasificarse como correctas o incorrectas. En su primera etapa se basaba más en los modelos de enseñanza-aprendizaje memorísticos y conductistas, ya que se les recalca a los estudiantes que estudiando mucho podrían mejorar sus calificaciones. La educación ha cambiado su énfasis hacia el desarrollo de habilidades complejas, paralelamente la retroalimentación se ha complejizado al mismo tiempo. Hoy día el feedback es crucial para los modelos de Evaluación para el aprendizaje y Evaluación Formativa. De hecho es, quizás, el componente fundamental en ambos enfoques.

4. Retroalimentación en la actualidad

Hoy, el concepto de retroalimentación alude a la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia o deseado (de aprendizaje o desempeño), información que es usada y debe servir para cerrar esta brecha (Sadler, 1989).

Existe una amplia literatura que aborda el tratamiento del error, mucha de esta se ha referido a problemáticas que tienen que ver cómo y cuándo se debería corregir en el aula y a su vez quién es el responsable de hacerlo (Ellis, 1997). Por ende, se ha de considerar que el rol de todo docente es otorgar tanto feedback positivo como feedback correctivo, con el fin de tratar

los errores y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la simple entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora. Aumentar los límites de la retroalimentación para que ésta promueva el aprendizaje complejo tiene consecuencias trascendentales.

A su vez, es importante señalar que la retroalimentación no solamente otorga un beneficio al estudiante, sino que también beneficia a quien ejecuta la retroalimentación (en este caso el docente). Sadler (1989), detalla esto en las siguientes palabras: “Los maestros utilizan la retroalimentación para tomar decisiones con respecto a la preparación, el diagnóstico y remediación. Mientras que los estudiantes la usan para monitorear los puntos fuertes y débiles de sus actuaciones que se asocian con el éxito.”(p.42) Por lo tanto, este proceso es enriquecedor para ambas direcciones e individuos involucrados. El mismo autor menciona que en muchos contextos educativos y de formación, los estudiantes producen un trabajo que no puede ser evaluado simplemente como correcto o incorrecto.

La calidad del trabajo está determinada directamente por un juicio cualitativo. Esta afirmación está completamente vigente, debido a que en la actualidad sobreabundan las pruebas estandarizadas que sólo permiten resultados correctos o incorrectos sin dar una respuesta del por qué es así o por qué no podría haber sido de otra forma. Además, hay poco conocimiento de cuáles son las estrategias de retroalimentación que utiliza cada docente en el aula y si éstas son utilizadas en los tiempos correctos ya que, “Para que la retroalimentación sea efectiva, debe proveerse temporalmente cercana al

desempeño de la tarea.” (Brinko 1993). Es fundamental que el feedback se dé cercano a la tarea, porque eso permite que los estudiantes vayan moldeando su conocimiento de forma constructiva e inmediata.

5. Metacognición

El proceso de retroalimentación posee un fuerte componente metacognitivo, en la medida en que el docente debe guiar al estudiante para que éste sea capaz de tener conciencia de sus propios procesos de aprendizaje. Al respecto Mayor, J. Suengas, A. González, J. (1995) señalan que:

“La metacognición surge a partir de la preocupación de psicólogos y educadores por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento, tanto en el ámbito de la investigación como de la praxis profesional, desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos en que la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol constituyen el eje básico de esa participación.”

A partir de la perspectiva dicha, centrada en la “participación activa de los sujetos” en sus propios procesos de aprendizaje, es que comienzan a desarrollarse diversos conceptos como: autoestima, autoconcepto, autorregulación y auto-aprendizaje, Términos que implican “volver sobre sí mismo” y que van desde la matemática al metalenguaje y la metacomunicación, pasando por todas las modalidades de metacognición, como la metarrepresentación, metaatención, metamemoria, etc. (Mayor, Suengas, González, 1995) Sin embargo, tal como explícitamente tratan los

autores, “se trata de conseguir que los sujetos humanos, especialmente los niños y adolescentes insertos en un sistema de educación formal, sean capaces de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. En este camino, se ha revelado que si se trata mediante un procedimiento especialmente adecuado y eficaz, si se aplica correctamente, el instruir o entrenar a los sujetos para que adquieran, desarrollen y utilicen oportunamente estrategias de aprendizaje y estrategias cognitivas. Entre ellas, las más prometedoras son precisamente las orientadas en el autoaprendizaje y al desarrollo de habilidades metacognitivas. Existen sujetos que no solo son capaces de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente los hay capaces, no sólo del pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan: se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento. (Mayor, J et al., 1995) Dentro de aquello están las dimensiones tratadas en la escala de impacto, que tienen relación con la gestión del error, fortalecimiento del aprendizaje, metacognición y motivación del aprendizaje, actividades que son fundamentales en un proceso de retroalimentación efectivo.

ELIMINAR HOJA

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Para iniciar la descripción de los procesos en la recolección de datos se ha de recordar a Hernández, Fernández & Baptista (2010), quienes afirman que “toda investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p4). Por lo tanto es relevante separar cada proceso o elemento de la investigación para su respectivo análisis, con el fin de describir dicho fenómeno, para ello la metodología se segregará en los puntos que se presentan seguidamente.

1. Tipo de investigación

El presente trabajo se enmarca en el contexto del paradigma cuantitativo que usa la recolección de datos para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández et al., 2010). Específicamente es un estudio de tipo descriptivo por cuanto se busca identificar la percepción de los estudiantes sobre un determinado concepto.

Para profundizar lo anterior, cabe mencionar que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se someta a un análisis (Hernández et al., 2010). Objetivamente se describen tendencias de un grupo o población y sólo pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refiere, su objetivo no es indicar cómo se

relacionan esas variables, sino que sólo cumple en mostrar con precisión los ángulos de un fenómeno.

Para los autores citados la investigación descriptiva es un nivel básico de investigación, el cual se convierte en la base de otros tipos de investigación; además, agrega que la mayoría de los tipos de estudio tienen, de una u otra forma, aspectos de carácter descriptivo.

2. Técnicas de investigación

Para esta investigación se replicó metodológicamente el trabajo elaborado por los académicos Araneda, González y Otondo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, utilizando técnicas cuantitativas en el procesamiento de los datos recogidos, por medio de una Escala de Apreciación Numérica. El proyecto se elaboró con el objetivo de conocer el impacto que genera, en estudiantes y docentes universitarios, la retroalimentación como instancia de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje en profesores en formación. Inicialmente el cuestionario recogía datos con propósitos de diagnóstico, esta información fue proporcionada por estudiantes de cinco carreras de Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción con Grupo de Control y Experimental. El cuestionario pretende medir el impacto de la retroalimentación mediante acciones de retroalimentación que aplica el docente durante sus clases.

2.1 Cuestionario

El cuestionario, elaborado por los académicos Aladino Araneda Valdés, Ricardo González Méndez y Maite Otondo Briseño, se enmarca dentro del proyecto FAD2/2016 de la UCSC, con un total de 196 estudiantes encuestados, los que fueron evaluados en una primera etapa mediante una Escala de impacto que abordó cuatro dimensiones: Gestión del error, Fortalecimiento del Aprendizaje, Motivación hacia el aprendizaje y Desarrollo de la Metacognición. Todas enfocadas desde la perspectiva de aquello que el docente realiza en sus clases, expresadas a través de 32 indicadores. Esta escala fue doblemente validada a través del método de validación clínica, considerando para el efecto un proceso de aplicación individual sucesiva a estudiantes (caso a caso) que se encuentran en la fase final de formación como profesores, el método considera que tras cada evento de aplicación se proceda a su ajuste de acuerdo a las observaciones, consultas o dificultad que ofrecía alguna de sus partes a juicio de quienes lo respondieron.

2.2 Descripción del cuestionario

La Escala de Apreciación Numérica abordaba las cuatro siguientes dimensiones relacionadas con la retroalimentación: Gestión del Error, Fortalecimiento del Aprendizaje, Motivación hacia el Aprendizaje y Desarrollo de la Metacognición; con 10, 8, 9 y 5 indicadores respectivamente.

El cuestionario en su totalidad contempla 32 indicadores de actividades y acciones de retroalimentación posibles de ser utilizadas a nivel de aula por los docentes. La escala contempla las siguientes categorías de respuestas:

- MUY BAJO, si la actividad de retroalimentación utilizada por el docente produjo pocos efectos en las notas (calificaciones) de los estudiantes.
- BAJO, si la actividad de retroalimentación utilizada por el docente produjo algún efecto positivo en las notas (calificaciones) de los estudiantes.
- MODERADO, si la actividad de retroalimentación utilizada por el docente influyó medianamente en las notas (calificaciones) de los estudiantes.
- ALTO, si la actividad de retroalimentación utilizada por el docente tuvo importante influencia en las notas (calificaciones) de los estudiantes.
- MUY ALTO, si la actividad de retroalimentación utilizada por el docente tuvo un efecto notable en las notas (calificaciones) de los estudiantes.

El cuestionario fue adaptado para ser dirigido a estudiantes de enseñanza media y fue aplicado para describir las acciones del docente de la asignatura Lenguaje y Comunicación.

3. Muestra

La población total que respondió el cuestionario es de 253 estudiantes, distribuidos en cuatro establecimientos de distinta dependencia de la provincia de Concepción.

Esta muestra fue seleccionada en forma intencionada, en primer lugar, los docentes encuestados fueron docentes guías de los investigadores, estos últimos se encontraban realizando la Práctica Profesional en enseñanza media de la asignatura Lenguaje y Comunicación.

En segundo lugar, se decidió tomar como muestra estudiantes de primer año medio, con la finalidad de tener datos al inicio de la enseñanza media y proyectar este trabajo para otros posibles usos, como por ejemplo investigaciones comparativas.

4. Descripción de la población

La población está compuesta por estudiantes de primer año de enseñanza media de 4 establecimientos de distinta dependencia de la provincia de Concepción, los cuales se clasificaron por medio de la comuna de la cual pertenecen: Coronel, Lota, Concepción y Talcahuano. Esto con el fin de ofrecer anonimato tanto para el establecimiento como para los docentes encuestados, lo que fue acordado con ellos como condición para aplicar los cuestionarios en los cursos.

5. Cantidad de estudiantes por curso

Cada curso cuenta con un número distinto de estudiantes, con el fin de dar anonimato a los establecimientos que participaron de esta encuesta es que se clasificaron los establecimientos educacionales por medio de la comuna a la cual pertenecen, distribuidos de la siguiente manera:

TABLA N° 1

Distribución de los participantes por cursos

Comuna	Dependencia	N° Curso	N° Alumnos
Coronel	Particular Subvencionado	Curso 1	43
		Curso 2	42
Lota	Particular Subvencionado	Curso 1	40
Talcahuano	Particular Subvencionado	Curso 1	28
		Curso 2	28
Concepción	Municipal	Curso 1	25
		Curso 2	22
		Curso 3	25
Total:			253

Fuente: Elaboración propia

La tabla n°1 distribuye a los estudiantes de acuerdo a la dependencia del establecimiento.

6. Técnica de procesamiento de la información

6.1 Tabulación de la información

En primera instancia los investigadores realizaron una selección del universo de cuestionarios aplicados, eliminando los cuestionarios incompletos y en los que se registraba información incoherente en la primera parte de éste. Luego fueron clasificados entre cada uno de los cursos.

Según validación (Mesurado 2008), se realizó una tabla de códigos utilizando el software de Microsoft Excel, con la que posteriormente se codificaron los datos de cada cuestionario de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, luego fueron transferidos a una matriz de datos dentro del mismo software y guardados en una nube virtual por medio de la aplicación Google Drive, con el fin de mejorar los tiempos de revisión y colaboración.

Se desarrolló un sistema de códigos para la recolección de datos que contempla la primera letra del nombre del encuestador junto con el número del curso.

6.2 Análisis cuantitativo de los datos

El análisis cuantitativo de los datos se efectúa sobre la matriz de datos. Debido a que los datos son productos de mediciones, se representan mediante números y se analizaron por medio de métodos estadísticos

descriptivos de tendencia central (promedio y moda) y dispersión (máxima, mínimo y desviación estándar). Para ello se le asignó un puntaje numérico entero entre el 1 al 5 con el fin de que los alumnos pudieran describir cada uno de los 32 indicadores de la siguiente manera:

- 1 MUY BAJO
- 2 BAJO
- 3 MODERADO
- 4 ALTO
- 5 MUY ALTO

Una vez recopilados estos valores en la plantilla se utilizaron los siguientes estadígrafos: Promedio General, Máximo, Mínimo, Moda y Desviación Estándar. Los estadígrafos también se utilizaron dentro de cada dimensión por establecimiento educacional, lo que a su vez informó los promedios máximos y mínimos por dimensión e indicador.

3.7 Plan de trabajo

TABLA N° 2

Cronograma de actividades

	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
FORMULACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	X															
Actividad 1.1																
Exposición general del problema	X															
Actividad 1.2																
Principales interrogantes de la investigación		X	X													
Actividad 1.3																
Objeto de estudio			X													
Actividad 1.4																
Fundamentación del problema			X	X												
Actividad 1.5																
Propósitos de la investigación				X	X											
Actividad 1.6																
Objetivos de la investigación						X										
1.6.1 Objetivos generales						X										
1.6.2 Objetivos específicos						X										
Actividad 1.7																
Variables o categorías de análisis de la investigación							X									
ETAPA II																
MARCO TEÓRICO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ETAPA II																
METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO										X						
Actividad 3.1																
Tipo y diseño de investigación											X	X				
Actividad 3.2																
Población, contexto, descripción del instrumento											X	X				
Actividad 3.2																
Descripción de la muestra												X	X			

Actividad 4																	
Análisis de resultados													X	X	X	X	
Actividad 5																	
Conclusiones														X	X	X	
Actividad 6																	
Bibliografía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla resume las actividades que se realizaron semanalmente para la construcción de la investigación desde agosto a noviembre del 2016.

ELIMINAR HOJA

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Distribución de la muestra

TABLA N° 3

**Distribución de la muestra según dependencia del establecimiento
educacional**

Comuna	Dependencia	N°	%
Coronel	Particular Subvencionado	85	33.5
Lota	Particular Subvencionado	40	15.8
Talcahuano	Particular Subvencionado	56	22.1
Concepción	Municipal	72	28.4
Totales	-	253	100

Fuente: Elaboración propia

La tabla n° 3 refleja que la muestra total estuvo constituida por 253 estudiantes de enseñanza media provenientes de tres establecimientos particulares subvencionados, que representan un total de 71,4% de la muestra total y un establecimiento municipal, que representa un total de 28,4% de la muestra total. Las entidades educativas se encuentran ubicadas en las comunas de Coronel, Lota, Talcahuano y Concepción.

2. Resultados

TABLA N° 4

Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación según dependencia del establecimiento educacional

Comuna	Dependencia	Curso	Promedio	DS	Moda
Lota	P. Subvencionado	Curso 1	4,09	0,57	5
Talcahuano	P. Subvencionado	Curso 1	3,70	1,02	5
Talcahuano	P. Subvencionado	Curso 2	4,20	0,71	5
Coronel	P. Subvencionado	Curso 1	3,73	0,69	4
Coronel	P. Subvencionado	Curso 2	3,74	1,78	5
Concepción	Municipal	Curso 1	4,19	0,80	5
Concepción	Municipal	Curso 2	4,35	0,72	5
Concepción	Municipal	Curso 3	3,84	0,89	5
Totales	-	-	3,98	0,38	5

Fuente: Elaboración propia

Los datos de la tabla n° 4 muestran que, en promedio, el impacto que tiene la retroalimentación en los estudiantes es ALTO (3,98). De ellos, el curso que tiene el promedio mayor es el curso 2 de la comuna de Concepción, con un valor de 4,35. Lo anterior, indica que en ellos la retroalimentación es más efectiva, según la opinión de los estudiantes. Por otro lado, el curso que refleja el promedio más bajo es el curso 1 de la comuna de Talcahuano, con un valor de 3,70.

La desviación estándar más alta se da en el curso 2 del establecimiento de la comuna de Coronel, con un valor de 1,78. Lo anterior refleja que la

percepción de los estudiantes acerca de la retroalimentación de sus clases es diversa o heterogénea. No obstante, la moda, es decir, la valoración que más se repite entre los estudiantes de este curso, es 5. Por lo tanto, debido a lo recientemente expuesto, se refleja que pueden haber muchas respuestas con valoración 5, así como pueden haber muchas con valoración 1, lo que puede ser signo de confusión entre los estudiantes de ese curso acerca de las prácticas de retroalimentación de sus profesores o por otras variables no consideradas en la investigación.

Por otro lado, la desviación estándar más baja se encuentra en el curso 1 del establecimiento de la comuna de Lota, con un valor de 0,57, lo que indica que los estudiantes de este curso están más de acuerdo en las respuestas entregadas acerca de la retroalimentación ofrecida en sus clases. Además, la moda de este curso corresponde a 5, lo que demuestra que los estudiantes poseen una percepción alta del impacto que genera la retroalimentación en su aprendizaje.

De la tabla anterior también se puede extraer que, aunque la moda de la mayoría de los establecimientos es 5, el curso 1 del establecimiento de la comuna de Coronel presenta un valor de 4. Lo anterior indica que los estudiantes de este curso tienen una percepción un poco más baja de las prácticas de retroalimentación realizadas en clases, a diferencia de los demás cursos expuestos.

TABLA N° 5

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación de un establecimiento de Lota

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	4,06	5,00	2,90	5	0,48
FA	3,98	4,75	2,00	5	0,59
MA	4,01	4,89	2,33	5	0,60
MC	4,33	5,00	2,60	5	0,57

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la tabla n°5 reflejan que el mayor impacto de la retroalimentación se desarrolla en la dimensión de METACOGNICIÓN, con un valor de 4,33, lo que significa que, según la percepción de los estudiantes, el profesor utiliza estrategias de retroalimentación que los ayuda a darse cuenta de su aprendizaje.

Por otro lado, la dimensión que presenta el promedio más bajo es la que corresponde al FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, con un valor de 3,98, lo que significa que los estudiantes de este establecimiento perciben un menor apoyo a sus actividades educativas, a pesar de que, el valor representado sigue siendo alto, según la escala de medición.

Con respecto a la moda y desviación estándar de cada dimensión, se puede apreciar que los valores obtenidos en este establecimiento son bastante homogéneos. Existe unanimidad en el resultado de la moda, con valor 5, mientras que la desviación estándar fluctúa entre un valor bajo, reflejando el alto impacto que genera la retroalimentación en este establecimiento.

TABLA N° 5.1

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 1 de un establecimiento de Talcahuano

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	3,63	5,00	1,00	4	1,11
FA	3,59	5,00	1,00	5	0,94
MA	3,78	5,00	1,11	5	1,06
MC	3,81	5,00	1,20	5	0,99

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del curso 1 del establecimiento de la comuna de Talcahuano, muestran que el promedio más alto se encuentra en la dimensión METACOGNICIÓN, con un valor de 3,59, mientras que el promedio más bajo se encuentra en la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, con un valor de 3,59. Estos datos reflejan que los

estudiantes perciben un alto impacto en la retroalimentación que se encarga de sus procesos personales de aprendizaje, tales como fortalezas y debilidades, mientras que perciben un bajo impacto en la retroalimentación relacionada con los procedimientos de apoyo hacia su trabajo educativo.

Según los estudiantes, el nivel máximo por cada dimensión, corresponde a un nivel 5, lo que quiere decir que el impacto de las prácticas de retroalimentación, según los estudiantes, es alto. Por otro lado, el índice mínimo alcanzado por dimensión, según los estudiantes, corresponde a un valor de 1 y pertenece a la dimensión Gestión del error, lo que refleja que algunos estudiantes no observan retroalimentación respecto a la detección de sus errores en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a la moda, la valoración que más se repite en todas las dimensiones es el valor 5, por lo que se refleja una buena percepción sobre el impacto de la retroalimentación. Sin embargo, se detecta una pequeña baja en la dimensión de GESTIÓN DEL ERROR, obteniendo un valor de 4.

De la tabla nº 5.1 también se puede extraer que la desviación estándar de la mayoría de las dimensiones es alta, lo que refleja una mayor heterogeneidad en las respuestas. La dimensión que posee una mayor disparidad en las respuestas dadas por los estudiantes corresponde a la de GESTIÓN DEL ERROR, con un valor de 1,11, lo que podría explicar la disminución en la moda que se mencionaba anteriormente, pues los estudiantes no están muy de acuerdo en sus respuestas.

TABLA N° 5.2

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 2 de un establecimiento de Talcahuano.

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	4,05	5,00	2,30	5	0,74
FA	4,07	5,00	2,25	5	0,63
MA	4,30	5,00	1,67	5	0,70
MC	4,36	5,00	1,80	5	0,75

Fuente: Elaboración propia

El promedio más alto, según los estudiantes, es 4,36 y corresponde a la dimensión de METACOGNICIÓN, por su parte, el promedio más bajo corresponde a la dimensión GESTIÓN DEL ERROR con un valor de 4,05, por lo que se refleja que los estudiantes notan una disminución en el impacto que genera la retroalimentación que da a conocer sus errores o consigna los aciertos. Sin embargo, el promedio sigue siendo ALTO, según la escala de impacto.

Con respecto a los máximos, los estudiantes reflejan en todas las dimensiones un valor de 5, es decir que en cada dimensión hubo estudiantes que marcaron la cifra que representa el mayor impacto.

Según los mínimos alcanzados en cada dimensión, la mayor baja se encuentra en la dimensión MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE, con un valor de 1,67. Lo anterior refleja que algunos estudiantes no presentan un gran impacto en la retroalimentación referida a la estimulación de los aprendizajes.

El curso consigna la moda con un valor de 5 y corresponde a todas las dimensiones. Por otro lado la desviación estándar fluctúa entre el 0,63 y 0,75, lo que indica que presenta una homogeneidad media y que los estudiantes están medianamente de acuerdo en sus respuestas.

TABLA N° 5.3

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 1 de un establecimiento de Coronel

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	3,73	4,90	2,60	4	0,53
FA	3,62	5,00	2,38	4	0,65
MA	3,76	5,00	2,00	5	0,88
MC	3,82	5,00	2,40	4	0,66

Fuente: Elaboración propia

La tabla n° 5.3 muestra que el promedio más alto sobre el impacto de la retroalimentación se genera en la dimensión METACOGNICIÓN con un valor

de 3,82. Por otro lado, el promedio menor se observa en la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE con un valor de 3,62. Si bien, no se observa mucha diferencia, podemos decir que los estudiantes perciben un impacto mayor en lo que respecta a los procesos de detección de fortalezas y debilidades y un menor impacto en el acompañamiento de sus tareas o en las oportunidades que se les presentan para mejorar.

Con respecto a los máximos se observa unanimidad en resultados con valor 5,00, aunque en la dimensión GESTIÓN DEL ERROR se presenta una leve disminución, marcando un valor de 4,90. Lo anterior refleja que algunos estudiantes no sienten un impacto completamente alto en la detección de sus errores. En el caso de los mínimos se observa el valor inferior en la dimensión MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE, con una cifra de 2,00. Esto muestra que algunos estudiantes presentan un bajo impacto en la retroalimentación que se encarga de estimular su aprendizaje utilizando diversas estrategias que faciliten el proceso educativo.

La tabla N° 5.3 también muestra que en la mayoría de las dimensiones la moda obtenida fue 4, lo que demuestra que el impacto que genera la retroalimentación en los estudiantes de este curso no alcanza los niveles máximos.

La desviación estándar que se observa en la tabla referida no supera el valor 0,88, por lo que se puede mencionar que la mayoría de los estudiantes está

de acuerdo con las respuestas que fueron dadas en los cuestionarios sobre el impacto de la retroalimentación en sus clases.

La dimensión GESTIÓN DEL ERROR, evidencia una desviación estándar de 0,53 y una moda de 4, por lo que es posible ver que los estudiantes de este curso están bastante de acuerdo en que esta dimensión no genera un impacto alto.

TABLA N° 5.4

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 2 de un establecimiento de Coronel

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	3,58	5,00	1,20	5	0,85
FA	3,83	5,00	1,00	5	0,82
MA	3,76	4,89	1,33	5	0,71
MC	3,80	5,00	1,20	5	0,73

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N° 5.4 se puede observar que los promedios obtenidos en las cuatro dimensiones no son tan diferentes entre sí. El promedio más alto se evidencia en la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, con un valor de 3,83, mientras que el promedio más bajo se ve en la dimensión GESTIÓN DEL ERROR. Estos resultados reflejan que los estudiantes de

este curso evidencian un mayor impacto en la retroalimentación referida al apoyo en las clases y un menor impacto a la corrección de las faltas o detección de problemas en sus actividades académicas.

Con respecto a los máximos, la única dimensión que no alcanzó el valor superior (5) fue la de MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE, con un valor de 4,89. Esto muestra que algunos estudiantes consideran que el impacto de esta dimensión no es lo suficientemente alto como para marcar el valor máximo. Por otro lado, los mínimos entre las dimensiones fluctúan entre el 1,00 y 1,33, por lo que hubo varios estudiantes que marcaron valores inferiores por cada dimensión.

A pesar de los datos anteriormente analizados, todas las dimensiones presentan una moda con valor muy alto de 5. Sin embargo, la desviación estándar va entre el 0,71 y 0,85, lo que se acerca bastante al 1,00 e implica que las respuestas de los estudiantes de este curso son más bien heterogéneas, es decir, no concuerdan del todo sobre el impacto que genera la retroalimentación en sus clases.

TABLA N° 5.5

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 1 de un establecimiento de Concepción

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	4,13	5,00	1,20	5	0,81
FA	4,09	5,00	1,13	5	0,84
MA	4,26	5,00	1,22	5	0,79
MC	4,29	5,00	1,40	5	0,80

Fuente: Elaboración propia

De las cuatro dimensiones presentes en la tabla 5.5, el promedio con mayor valor según la apreciación de los estudiantes, corresponde a la de METACOGNICIÓN, con un valor de 4,29. Por otro lado, la dimensión con promedio más bajo es la de FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, con un valor de 4,09 no obstante, ambos promedios están sobre la media, por lo que se consideran en un nivel ALTO, según la escala de medición.

En relación a los máximos, se observa que en las cuatro dimensiones se mantiene el valor 5,00. Mientras que en los mínimos no se evidencia una diferencia tan relevante entre ellos, con resultados que van entre el 1,20 y

1,40. Lo anterior muestra que en todas las dimensiones hubo estudiantes que marcaron valores muy altos y muy bajos.

La tabla 5.5 también muestra que la valoración más recurrente dictada por los estudiantes es de 5, es decir, los estudiantes consideran que la retroalimentación proporcionada por el docente ha impactado de manera MUY ALTA en su desempeño educacional. Sin embargo, los resultados de la desviación estándar no muestran una diferencia significativa, ya que van de los valores entre 0,79 y 0,84. Esto refleja que el grupo curso tiene una percepción diferida respecto a cómo la retroalimentación impacta en sus procesos de aprendizaje, por ello se explica que se obtengan valores muy altos y muy bajos en un mismo curso.

TABLA N° 5.6

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 2 de un establecimiento de Concepción

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	4,23	5,00	2,80	5	0,62
FA	4,26	5,00	2,57	5	0,73
MA	4,42	5,00	1,56	5	0,88
MC	4,50	5,00	2,80	5	0,62

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5.6 se observa una diferencia mínima entre los valores obtenidos, sin embargo, el promedio más alto se evidencia en la dimensión METACOGNICIÓN, con un valor de 4,50. Mientras que el promedio mínimo se encuentra en la dimensión de GESTIÓN DEL ERROR, con un valor de 4,23. Por lo tanto, los estudiantes de este curso evaluaron con un alto impacto la retroalimentación que poseen sus clases, aunque se manifieste una disminución del promedio en los procesos referidos a la detección de las faltas cometidas por los estudiantes.

Todas las dimensiones presentan el valor máximo 5,00, es decir que por cada dimensión hay estudiantes que poseen un impacto MUY ALTO en la retroalimentación que reciben en sus clases.

En cuanto a los valores mínimos presentados por los estudiantes, la cifra menor se registró en la dimensión de MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE, con valor de 1,56, por lo que es posible evidenciar que el impacto que genera la retroalimentación que estimula el aprendizaje de los estudiantes de este curso es MUY BAJO. Aunque, la moda obtenida en esta dimensión es 5 y la desviación estándar 0,88, por lo que se refleja una aparente contradicción entre las respuestas entregadas por los estudiantes, ya que no tienen muy claro cuál es el real impacto que genera la retroalimentación en su curso.

TABLA N° 5.7

Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 3 de un establecimiento de Concepción

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	3,80	5,00	2,00	5	0,83
FA	3,73	5,00	1,75	5	1,00
MA	3,90	5,00	2,67	5	0,67
MC	3,93	5,00	2,60	5	1,05

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5.7 los promedios obtenidos no sobrepasan el valor 4,00, sin embargo, la dimensión con promedio más alto resulta ser la de METACOGNICIÓN, con un valor de 3,93 que se acerca bastante. Por otro lado, el promedio más bajo resulta ser la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE con un valor de 3,73, lo que refleja que los estudiantes en esta dimensión presentan una pequeña disminución en la percepción acerca del impacto que genera el apoyo a su labor educativa por medio de la retroalimentación en clases.

Si bien es cierto, se observa el promedio más alto en la dimensión de METACOGNICIÓN, la desviación estándar de esta dimensión es la más alta del curso, con un valor de 1,05, por lo que cabe mencionar la evidente

heterogeneidad del grupo de estudiantes en cuanto a su percepción sobre el impacto que genera la retroalimentación en esta dimensión, lo que significa que los estudiante de este curso no están muy de acuerdo en sus respuestas. Lo mismo ocurre con la desviación estándar de la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, con un valor de 1,00.

Lo anteriormente mencionado también se puede aplicar para las cifras obtenidas en la moda, ya que todas las dimensiones de este curso resultan ser 5. Sin embargo, los niveles de desviación estándar reflejan una aparente confusión de los estudiantes.

TABLA N° 5.8

Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación según las dimensiones de todos los establecimientos

Total por dimensiones					
	Promedio	Máxima	Mínima	Moda	D.E
GE	3,88	5,00	1,00	5	0,78
FA	3,87	5,00	1,00	4	0,79
MA	3,98	5,00	1,11	5	0,81
MC	4,07	5,00	1,20	5	0,80

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5.8 agrupa los resultados obtenidos de las respuestas al impacto de la retroalimentación por dimensiones de todos los establecimientos que componen la muestra de estudio.

En primer lugar, se evidencia que ninguna dimensión obtuvo una valoración MUY ALTA, pues ninguna sobrepasó el promedio de 4,07 que fue el valor superior obtenido correspondiente a la dimensión METACOGNICIÓN. Esto significa que los estudiantes de todos los establecimientos poseen una percepción de impacto de retroalimentación ALTO en sus clases en lo que respecta a los procesos que los ayuda a entender cómo aprenden, cuáles son sus fortalezas y debilidades, entender el esfuerzo que deben hacer para lograr objetivos etc. Por otro lado, el promedio menor se refleja en la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, con un valor de 3,87, por lo que se evidencia una disminución en el impacto que genera la retroalimentación referida a realizar acciones que ayuden al estudiante en su proceso de aprendizaje, como por ejemplo: formular preguntas cuando se pasa el contenido, utilizar recursos que apoyen la presentación de las materias, dar tiempo adecuado para responder, generar actividades colaborativas en la sala de clases etc. Sin embargo, el promedio obtenido sigue siendo ALTO, según la escala de medición.

Con respecto a los máximos y los mínimos, la tabla 5.8 nos muestra que los estudiantes de todos los establecimientos marcaron el valor máximo que corresponde a 5,00, pero también el valor mínimo que corresponde a 1,00. Además, que el valor que más se repite es 5. Esto se explica en la

desviación estándar resultante, pues fluctúa entre 0,78 y 0,81, lo que se acerca bastante a la heterogeneidad y refleja que los estudiantes no están muy de acuerdo en sus respuestas y poseen percepciones distintas acerca del impacto que genera la retroalimentación en sus clases.

Las tablas que vienen a continuación muestran el impacto de la retroalimentación generado en los cuatro establecimientos que conforman la muestra total. Los resultados han sido agrupados por dimensión y divididos según el promedio máximo y mínimo de los indicadores del cuestionario aplicado.

TABLA N° 6

Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Lota, según indicadores máximos y mínimos por dimensión

Dimensión	Indicador máximo		Indicador mínimo	
	n°	Promedio	n°	Promedio
Gestión del error	1.6	4,68	1.9	3,69
Fortalecimiento del aprendizaje	2.1	4,73	2.8	2,65
Motivación del aprendizaje	3.7	4,60	3.4	3,08
Metacognición	4.5	4,70	4.1	3,90

Fuente: Elaboración propia

La tabla N° 6 muestra que en la dimensión GESTIÓN DEL ERROR, el indicador con mayor promedio es el 1.6 con valor de 4,68. Dicho indicador se

refiere a que el profesor, por lo general, da a conocer previamente las pautas de corrección que usará para evaluar los trabajos prácticos. En cambio, el indicador con menor promedio resultó ser el 1.9 con valor de 3,69, que se refiere a que el profesor, a menudo, no da tiempo para que los estudiantes puedan advertir los errores en sus aprendizajes.

En cuanto a la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, el indicador con mayor promedio es el 2.1 con valor 4,73. Dicho indicador se refiere a que el profesor comúnmente formula preguntas al curso durante la presentación de las materias. Mientras que el indicador con menor promedio es el 2.8, que se refiere a que el profesor, a menudo, no pide a los estudiantes que le presenten adelantos de sus trabajos a través de evidencias concretas.

Sobre la dimensión MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE se observa que el indicador con mayor promedio es el 3.7 con valor 4,60. Este indicador se refiere a que el profesor durante la clase acostumbra a usar un lenguaje que favorece el aprendizaje. Mientras que el indicador con promedio inferior es el 3.4 con valor 3,08 que se refiere a que el profesor, comúnmente, no relaciona los objetivos de aprendizaje con las actividades propias de la profesión.

En cuanto a la dimensión METACOGNICIÓN se presenta con mayor promedio el indicador 4.5 con valor de 4,70. Dicho indicador se refiere a que el profesor acostumbra a dar tiempo suficiente para realizar las actividades

de aprendizaje (tareas en clases entre otras). Mientras que el indicador con menor promedio en esta dimensión resultó ser el 4.1 con valor 3,90 que refleja que el profesor, a menudo, no genera situaciones que ayudan a los estudiantes a reconocer fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

TABLA N° 6.1

Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Talcahuano, según indicadores máximos y mínimos por dimensión

Dimensión	Indicador máximo		Indicador mínimo	
	N°	Promedio	N°	Promedio por dimensión
Gestión del error	1.4	4,11	1.1 1.8	3,70
Fortalecimiento del aprendizaje	2.6	4,11	2.3	3,27
Motivación del aprendizaje	3.4, 3.5	3,95	3.8	3,82
Metacognición	4.5	4,36	4.1	3,73

Fuente: Elaboración propia

La tabla n° 6.1 muestra que en la dimensión GESTIÓN DEL ERROR, el indicador con mayor promedio es el 1.4 con valor de 4,11. Este indicador deja al descubierto que el profesor se preocupa de entregar por escrito las instrucciones necesarias para hacer sus trabajos. Mientras que los indicadores con menor promedio resultaron ser los 1.1 y 1.8 lo que indica, en primer lugar, que el profesor no señala en forma oral los errores detectados

en pruebas, trabajos y en actividades de aprendizaje y, en segundo lugar, no da a conocer al curso los errores en que incurren los estudiantes en la realización de tareas de aprendizajes.

Con respecto a la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, el indicador con mayor promedio es el 2.6 con un valor de 4,11, lo que indica que el profesor se preocupa de darles a los estudiantes la oportunidad para que participen en las clases. En cambio, el indicador con menor promedio es el 2.3 con un valor de 3,27, lo que refleja que el profesor no propicia que los estudiantes evalúen el trabajo de los demás compañeros

En cuanto a la dimensión MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE se observa que los indicadores con mayor promedio son los 3.4 y 3.5 con un valor de 3,95. Esto indica que, en primer lugar, el profesor se preocupa de relacionar los objetivos de aprendizaje con las actividades propias de la profesión y, en segundo lugar, valora los aportes de los estudiantes con palabras o frases alentadoras. Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 3.8 con un valor de 3,82, demostrando que no suele hacer síntesis durante la clase que ayuden a los estudiantes a conseguir los propósitos de ella.

Sobre la dimensión METACOGNICIÓN el indicador que se presenta con mayor promedio es el 4.5 con un valor de 4,36. Dicho indicador refleja que el profesor da tiempo suficiente para realizar las actividades de aprendizaje (tareas en clases entre otras). Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 4.1 con un valor de 3,73, lo que refleja que el profesor, a menudo,

no genera situaciones que ayudan a los estudiantes a reconocer fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

TABLA N° 6.2

Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Coronel, según indicadores máximos y mínimos por dimensión

Dimensión	Indicador máximo		Indicador mínimo	
	N°	Promedio	N°	Promedio por dimensión
Gestión del error	1.5	3,86	1.2	3,36
Fortalecimiento del aprendizaje	2.2	4,15	2.3	3,06
Motivación del aprendizaje	3.1	4,05	3.2	3,44
Metacognición	4.4	4,06	4.1	3,61

Fuente: Elaboración propia

La tabla n° 6.2 muestra que en la dimensión GESTIÓN DEL ERROR, el indicador con mayor promedio es el 1.5 con valor de 3,86. Este indicador demuestra que el profesor se preocupa, a menudo, de advertirles a los estudiantes los errores que cometen en la asignatura. Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 1.2 con un valor de 3,36, lo que indica que el profesor no suele consignar por escrito los errores que comenten sus estudiantes en trabajos y actividades de aprendizaje.

En cuanto a la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, el indicador con mayor promedio es el 2.2 con un valor de 4,15, lo que refleja que el profesor se preocupa de utilizar recursos que apoyan la presentación de las materias. En cambio, el indicador con menor promedio es el 2.3 con un valor de 3,06, lo que señala que el profesor no propicia que los estudiantes evalúen el trabajo de los demás compañeros

Con respecto a la dimensión MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE se observa que el indicador con mayor promedio es el 3.1 con un valor de 4,05. Esto indica que el profesor se preocupa de estimular en forma oral y/o escrita para lograr más y mejores aprendizajes. Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 3.2 con un valor de 3,44, dejando al descubierto que no suele dar el objetivo al inicio de cada clase.

Sobre la dimensión METACOGNICIÓN el indicador que se presenta con mayor promedio es el 4.4 con un valor de 4,06. Este indicador demuestra que el profesor da tiempo suficiente para responder las preguntas de pruebas y test. Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 4.1 con valor 3,61, lo que refleja que el profesor no genera situaciones que ayudan a los estudiantes a reconocer fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

TABLA N° 6.3

Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación de un Colegio Municipal de la comuna de Concepción, según indicadores por dimensión

Dimensión	Indicador máximo		Indicador mínimo	
	N°	Promedio	N°	Promedio
Gestión del error	1.6	4,25	1.2	3,86
Fortalecimiento del aprendizaje	2.2	4,36	2.3	3,56
Motivación del aprendizaje	3.7	4,44	3.4	3,89
Metacognición	4.5	4,35	4.3	4,13

Fuente: Elaboración propia

La tabla n° 6.3 muestra que en la dimensión GESTIÓN DEL ERROR, el indicador con mayor promedio es el 1.6 con un valor de 4,25. Este indicador demuestra que el profesor se preocupa de dar a conocer previamente las pautas de corrección que usará para evaluar los aprendizajes. Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 1.2 con valor 3,86, lo que señala que el profesor no suele dar por escrito los errores que comenten sus estudiantes en trabajos y actividades de aprendizaje.

Con respecto a la dimensión FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE, el indicador con mayor promedio es el 2.2 con un valor de 4,36, lo que indica que el profesor se preocupa de utilizar recursos que apoyan la presentación de las materias. En cambio, el indicador con menor promedio es el 2.3 con

un valor de 3,56, lo que refleja que el profesor no suele propiciar que los estudiantes evalúen el trabajo de los demás compañeros

En cuanto a la dimensión MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE se observa que el indicador con mayor promedio es el 3.7 con valor 4,44. Esto indica que el profesor durante la clase usa un lenguaje que favorece el aprendizaje. Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 3.4 con valor 3,89, reflejando que el profesor no suele relacionar los objetivos de aprendizaje con las actividades propias de la profesión.

Sobre la dimensión METACOGNICIÓN el indicador que se presenta con mayor promedio es el 4.5 con un valor de 4,35. Dicho indicador demuestra que el profesor da tiempo suficiente para realizar las actividades de aprendizaje (tareas en clases entre otras). Mientras que el indicador con promedio más bajo es el 4.3 con un valor de 4,13 demostrando que las calificaciones que asigna a trabajos y pruebas, a menudo, no reflejan lo que se ha enseñado.

ELIMINAR HOJA

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. Conclusiones

De forma general se establece que la muestra evidencia un mayor impacto de la retroalimentación en la dimensión metacognición, mientras que la dimensión con menor impacto registrado es fortalecimiento del aprendizaje.

En cuanto al objetivo general de la investigación que está enfocado a describir el impacto de la retroalimentación en las calificaciones de los estudiantes, se desprende que, en todas las dimensiones, el impacto evidenciado se encuentra entre los valores MODERADO-ALTO, según la escala de impacto de la retroalimentación, por lo tanto, ninguna dimensión por establecimiento educacional obtuvo un impacto MUY ALTO en cuanto a la retroalimentación. Esto puede tener razón en diversos factores, uno de ellos puede ser que, en la actualidad, aún predominan los métodos conductistas que prefieren las prácticas educativas academicistas y teóricas.

En relación a los objetivos específicos, se concluye que se identificaron los datos precisos que ayudaron a reconocer la percepción general que tienen los estudiantes respecto al impacto que produce la retroalimentación en sus calificaciones. De esta manera, se puede observar que los promedios más bajos no son inferiores a 3,22, mientras que el promedio mayor por dimensión no supera el 4,21. Esto quiere decir que, en primer lugar las actividades docentes influyen medianamente en las notas de los estudiantes

y, en segundo lugar, la actividad docente tuvo importante mejoría en las notas de los estudiantes, según sus propias percepciones.

Con respecto a la toma de muestra, de forma general, cabe mencionar que la desviación estándar refleja que la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la retroalimentación de sus calificaciones es heterogénea, es decir, no coinciden entre sí, lo que puede significar una confusión entre sus percepciones.

2. Limitaciones

Dentro de las limitaciones que surgieron durante la investigación, podemos mencionar diferentes factores que jugaron un papel importante dentro de la toma de muestra, algunos de estos fueron: las autorizaciones, el tiempo y la fidelidad de la muestra. Todo lo anterior debido a que, en primer lugar, conseguir el permiso para aplicar el cuestionario fue complicado, ya que entraba en juego la disponibilidad que tenían en los establecimientos educacionales para facilitar la toma de muestras.

Cabe mencionar que a una de las integrantes del grupo no la autorizaron a aplicar el cuestionario en su centro de práctica profesional, por exceso de burocracia y poca empatía por la investigación, por lo que la muestra se redujo considerablemente.

En segundo lugar, el factor tiempo tuvo un rol importante. Esto, porque al estar cumpliendo horario de práctica profesional, algunos integrantes del

grupo debieron retrasar la toma de muestras. Lo anterior ocurrió, debido a que algunos profesores o administrativos del colegio no dejaban utilizar tiempo de sus clases para aplicar los cuestionarios.

Y, en tercer lugar, está la fidelidad de la muestra. En este caso el cuestionario pudo ser contestado de diferentes maneras: al azar, de manera consciente, de manera objetiva, de forma desinteresada, entre otras. Por lo tanto, comprobar que las respuestas de los estudiantes eran fidedignas estaba fuera del alcance de los investigadores.

3. Proyecciones de la investigación

Las proyecciones de esta investigación apuntan a ampliar, complementar y profundizar la investigación realizada, ya que, si bien el estudio pretendió retratar la percepción que los alumnos de primer año medio tienen sobre las prácticas de retroalimentación docente en el área de Lenguaje y Comunicación, existen diversas formas de aportar una mayor cantidad de antecedentes para hacer de esta investigación un trabajo más completo.

En la misma dirección de lo planteado, una primera idea sería ampliar esta investigación, en relación a la muestra, hacia una de mayor envergadura donde esta se aumente considerablemente, ya que en el presente estudio de pregrado no fue posible abordar un grupo mayor.

Un estudio que podría ampliar el trabajo desarrollado sería realizar una investigación comparativa-descriptiva acerca de los vínculos afectivos

existentes entre estudiantes y el docente, mediante un estudio cualitativo que reúna las opiniones de estos últimos. Esto, con el objetivo de identificar qué factores influyen en la evaluación de las prácticas de retroalimentación del docente.

De igual forma, sería interesante también que estudiantes y/o docentes vinculados al Programa de Integración Escolar pudiesen aplicar el mismo cuestionario utilizado en la presente investigación, con el objetivo de comparar los resultados con estudiantes que no forman parte del programa.

Otro estudio que posibilitaría ampliar esta investigación sería aplicar el cuestionario en algún curso perteneciente a la Enseñanza Básica, como por ejemplo, un Octavo Básico, lo que permitiría realizar comparaciones y contrastes a partir del nivel en que se aplique el instrumento.

Finalmente, la presente investigación podría ser aplicada en diferentes áreas de la educación y asignaturas, considerando diversas variables, como por ejemplo, el rango etario de los docentes, o la variable socioeconómica, en función del tipo de establecimiento, lo que permitiría diversificar el estudio hacia nuevos campos que permitan desarrollar mejores investigaciones.

LISTA DE TABLAS

Tabla N°1 Distribución de los participantes por cursos	32
Tabla N°2 Cronograma de actividades	35
Tabla N°3 Distribución de la muestra según dependencia del establecimiento educacional	38
Tabla N°4 Distribución de las respuestas al impacto de la retroalimentación según dependencia del establecimiento educacional	39
Tabla N°5 Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación de un establecimiento de Lota	41
Tabla N°5.1 Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 1 de un establecimiento de Talcahuano	42
Tabla N°5.2 Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 2 de un establecimiento de Talcahuano	44
Tabla N°5.3 Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 1 de un establecimiento de Coronel	45
Tabla N°5.4 Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 2 de un establecimiento de Coronel	47
Tabla N°5.5 Distribución de las respuestas según las dimensiones al impacto de la retroalimentación del curso 1 de un establecimiento de Concepción	49
Tabla N°5.6 Distribución de las respuestas según las dimensiones al	50

impacto de la retroalimentación del curso 2 de un establecimiento de Concepción

Tabla N°5.7 Distribución de las respuestas según las dimensiones al 52

impacto de la retroalimentación del curso 3 de un establecimiento de Concepción

Tabla N°5.8 Distribución de las respuestas al impacto de la 53

retroalimentación según las dimensiones de todos los establecimientos

Tabla N°6 Distribución de las respuestas al impacto de la 55

retroalimentación de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Lota, según indicadores por dimensión

Tabla N°6.1 Distribución de las respuestas al impacto de la 57

retroalimentación de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Talcahuano, según indicadores por dimensión

Tabla N°6.2 Distribución de las respuestas al impacto de la 59

retroalimentación de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Coronel, según indicadores por dimensión

Tabla N°6.3 Distribución de las respuestas al impacto de la 61

retroalimentación de un Colegio Municipal de la comuna de Concepción, según indicadores por dimensión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, J. (s.f.). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Modelos de evaluación de programas y procesos de enseñanza*. México: Querétaro.

Ballester, M. et al. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Madrid: Grao.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. London: *Assessment in Education*. (pp. 7-74)

Brinko, K (1993). *The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective?*. *The Journal of Higher Educatio*, V.. 64, 5.

Brookhart, Susan M. (2009). *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-2.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.

Delacôte, G. (1996). *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. París: (p. 159)

Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition. Issues in Applied Linguistics*.
University of California

Fasce, E. (2009). *Evaluación formativa. Tendencias y perspectivas*. *Rev Educ Cienc Salud* 2009; 6 (1): 8-9

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 edición). Santa fé, México: Mc Graw_ Hill. (ISBN 978-607-15-0291-9)

Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*

López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, Vol.4, N° 1, pp. 117-130

Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Psicología y educación. Alianza Editorial. Madrid.

Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del cuestionario de experiencia óptima para niños y adolescentes

Popham, W. *Evaluación Trans-formativa*. “El poder transformador de la evaluación formativa” (2013) Editorial Narcea. (pp 10-15)

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the desing of instructional, *Systems Instructional Science*. V. 18. pp. 119-144.

Shannon, C. (1948). A mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal* 27.