

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y

COMUNICACIÓN



UCSC

“RETROALIMENTACIÓN ESCRITA: ANÁLISIS DE LOS SENTIMIENTOS EN ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.”

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

PROFESOR GUÍA: DRA. MÓNICA TAPIA LADINO

ESTUDIANTES ALEJANDRA MELLA S.

JAVIER ULLOA A.

JOSÉ VALLADARES C.

CONCEPCIÓN, ABRIL DE 2024.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción por el financiamiento recibido mediante el convenio del Fondecyt Regular 1230206 y a la profesora Mónica Tapia Ladino por la paciencia y la ayuda otorgada durante el proceso

Alejandra Mella S.

No puedo evitar sentir gratitud por cada uno de mi familia que me acompañaron en esta etapa con una palabra de aliento, amor y apoyo. También a mis felinos nocturnos Sully y Sami que fueron testigos silenciosos de mis frustraciones.

Javier Ulloa A.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi mascota gata, la cual siempre me acompañó por las noches a estudiar, me alegraba mis días al llegar a la universidad, junto al gato. También a mi familia y a todos los que brindaron ayuda durante este proceso

José Valladares C.

En dedicación a los que no se rinden. Gracias a mí familia, también a toda persona que estuvo conmigo en este proceso, a mis compañeros de grupo, a la profesora, a mis amigos y también gracias a los que no estuvieron.

Índice

I.Planteamiento del problema	6
II.Objetivos e hipótesis.....	17
Hipótesis.....	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
III. Marco referencial	18
3.1. La experiencia educativa	18
3.2. Definición de experiencia educativa.....	18
3.3. Teoría de las emociones y sentimientos.....	23
3.4. Retroalimentación	30
3.4.1. Tipos de retroalimentación	31
3.4.2. Tipos de <i>feedback</i> escrito.....	33
3.5. Los Comentarios escritos.....	39
3.6. Situación hipotética	40
IV. Marco metodológico	42
4.1. Diseño de la investigación.....	42
4.2. Variables cuantitativas de la investigación	43
4.3. Participantes	44

4.4. Consideraciones éticas	45
4.5. Instrumento	46
4.6. Obtención de datos	49
4.7. Análisis de los datos	49
4.8. Validación de los datos	52
V. Resultados	52
5.1. Sentimientos ante situaciones hipotéticas de retroalimentación	52
5.2. Distribución de respuestas abiertas	56
5.3. Comparación de acciones por nivel académico	59
VI. Discusión y conclusión	66
VII. Índice de tablas	72
VIII.Índice de figuras	72
IX. Referencias bibliográficas	73
X. Anexos	83
XI. Pautas de evaluación	94

RESUMEN: Este estudio analiza las emociones de estudiantes y egresados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción ante situaciones hipotéticas de retroalimentación escrita en el área de Lenguaje y Comunicación. Se enfoca en entender el impacto emocional del *feedback*, un tema poco investigado en Chile. Utilizando el instrumento FESHRE, que presenta 8 escenarios de retroalimentación positiva y negativa, se evaluó a 65 participantes. Los resultados muestran que egresados y estudiantes suelen actuar frente a la retroalimentación, mientras que los estudiantes en formación tienden a adoptar una actitud más pasiva. Esto indica que la percepción y respuesta a la retroalimentación varían según el nivel de experiencia, influyendo en su desarrollo profesional y emocional.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación, comentarios, sentimientos, experiencia, estudiantes en formación, egresados.

ABSTRACT: This study examines the emotions of students and graduates from the Universidad Católica de la Santísima Concepción in response to hypothetical written feedback scenarios in the area of Language and Communication. It focuses on understanding the emotional impact of feedback, a topic that has been little researched in Chile. Using the FESHRE instrument, which presents 8 scenarios of both positive and negative feedback, 65 participants were evaluated. The results show that graduates and students tend to take action in response to feedback, while students in training are more likely to adopt a passive attitude. This indicates that perceptions and responses to feedback vary according to experience level, influencing both their professional and emotional.

KEYWORDS: feedback, comments, feelings, experience, students in training, graduates.

I. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, la retroalimentación se sostiene como un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje. Aunque este recurso se asocia principalmente con la educación formal, es esencial reconocer que la retroalimentación es una actividad ubicua que se manifiesta en diversas áreas cotidianas. Tomemos, por ejemplo, aprender a tocar un instrumento musical. La práctica constante es clave para mejorar habilidades técnicas y expresivas. Si una persona toca en una banda, escuchar críticas constructivas de sus compañeros, cuando están juntos ensayando, permite mejorar el enfoque y perfeccionar la ejecución en grupo. La retroalimentación forma parte del proceso de aprendizaje de un desempeño, pues contribuye a facilitar un aprendizaje efectivo, otorgando a la persona información valiosa sobre su progreso.

Teniendo en consideración el aspecto subjetivo de la experiencia, lograr entender la conexión de experiencia y educación puede aportar matices nuevos a las investigaciones. Como Dewey (1938) sugiere: “la educación debe ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia: [...] el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa” (p. 79). Por lo tanto, se puede promover que el proceso de aprendizaje es holístico, integra el funcionamiento total de la persona: pensar, sentir, percibir y su comportamiento. El estudiante adquiere conciencia de sus emociones dentro de cada situación educativa y logra tomar decisiones que favorezcan el proceso de mejoramiento.

Es necesario enfocarse en la experiencia que el estudiante tiene en el proceso de *feedback* y cómo éste provoca una reacción, ya que cada experiencia es una dinámica de cambio constante que tiene como fin una reflexión sobre los avances que de él mismo. La experiencia no solo es un hecho aislado en el tiempo, sino un proceso activo que involucra la reflexión constante y la proyección hacia el futuro. Entendida de esta manera, se convierte en un recurso valioso para el crecimiento personal, la adaptación a nuevas circunstancias y la construcción de significado en la vida. Al Respecto Ruiz (2013) señala que:

La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia. (p. 107)

Asimismo, el Ministerio de Educación ofrece diversos manuales para el mejoramiento y perfeccionamiento de los diferentes agentes del sistema educativo. Entre ellos, el documento denominado “Orientaciones de Evaluación y Retroalimentación”, que básicamente ofrece estrategias y herramientas para los docentes. También el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) busca potenciar, orientar y evaluar el aprendizaje de docentes y educadores, a través de mentorías, formación y desarrollo de buenas prácticas. En este se publicó un documento llamado *retroalimentación de las prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en la escuela* (2019), el que nos invita a reflexionar cómo se entiende y se entrega el

feedback en las prácticas pedagógicas para tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

A pesar de haber noción sobre la retroalimentación, lamentablemente las universidades no dedican tiempo suficiente a la formación de cómo dar retroalimentación, y al parecer debe desarrollarse de manera autónoma. Debido a esta percepción, la enseñanza del *feedback* no se fomenta con estrategias previas u otros métodos, si no que se considera algo innato del docente en formación. Esto puede tener relación con los deficientes resultados en el área de la retroalimentación que se evidencian en el trabajo de Merry et al (2013) quienes señalan los bajos niveles de satisfacción de los estudiantes dentro del sector de la educación superior al momento de recibir *feedback*. Por su parte, Chan & Luo (2021) determinaron que hay escasa atención dirigida hacia la identificación de una práctica pedagógica como retroalimentación. Específicamente, son escasos los estudios que se han propuesto para abordar esta situación desde la perspectiva de los docentes universitarios y de los estudiantes universitarios.

Estos resultados de diversas investigaciones demuestran una tendencia de escasa formación de retroalimentación en la educación superior, que se refleja en los resultados de la encuesta *The National Student Survey* (NSS) que es realizada a nivel nacional a alumnos universitarios del Reino Unido. En los resultados del año 2022, se evaluó la satisfacción de diversos ámbitos educacionales y en el ítem de “¿Con qué frecuencia la retroalimentación ayuda a mi trabajo?”, que en comparación con otros ítems ha sido el más inferior con un 78% manteniendo una constante en los últimos años y se repite, es decir, no se aprecian mejoras. Asimismo, se evidencia que está situación en diferentes

casos y contextos es deficiente, puesto que al parecer no se ofrece una formación profundizada.

Por esta razón, el desempeño de los docentes en general es insatisfactorio según los alumnos en los resultados arrojados por el cuestionario, porque cuentan con escasa formación académica. Según Li & De Luca (2012) “ha habido poca orientación para los profesores disciplinarios sobre cómo lograr el doble objetivo de la retroalimentación de la evaluación” (p. 379). La encuesta revela que los estudiantes sienten insatisfacción por la retroalimentación ofrecida y por cómo se les enseña, pues como ya hemos mencionado, no se aborda en profundidad el impacto que posee el *feedback* en quien lo recibe y de eso se sabe muy poco. Lo único que se sabe es que hay insatisfacción y se asume erróneamente que eventualmente se desarrollará esta habilidad junto con el manejo de emociones de los estudiantes. En este aspecto considerar las emociones en la práctica educativa puede influir en la recepción del aprendizaje y según Vidal & Cobacho (2006) señalan que:

Para que la teoría y la práctica educativa puedan ser reorientadas desde el nuevo panorama que nos ofrecen las emociones tendremos que enfrentar una serie de obstáculos, entre los cuales destacaremos tres: la visión restringida y negativa del propio concepto de emoción, la falta de perspectiva y la escasa formación del profesorado en las dimensiones personales. (p. 5)

Por ende, la manera de retroalimentar influye directamente en cómo el alumno se siente juzgado o motivado en estrecha relación con las emociones y sentimientos que experimenta el estudiante. La retroalimentación entregada a los estudiantes no solo ofrece datos para mejorar la actuación y desempeño de este. También puede provocar diversas

reacciones emocionales por parte de los alumnos, las cuales pueden afectar su desempeño, tanto de manera positiva como negativa.

Por lo tanto, el *feedback* tiene una dimensión emocional o humana que no podemos ignorar, ya que este excede el simple intercambio técnico de información. Como plantean Tapia-Ladino et al. (2016) “Los comentarios del profesor no solo transmiten información sobre la tarea o sobre el proceso de escritura, sino también sobre la relación profesor-alumno” (p.11) es imprescindible negar que el feedback no impacta en el reaccionar de los alumnos ya que, cómo se entrega el feedback genera diversas emociones. Últimamente, diversas investigaciones se han focalizado en el fenómeno del feedback, su percepción y los sentimientos involucrados. Estas investigaciones reconocen la importancia y utilidad de esta herramienta en el aprendizaje de los individuos. Si los docentes logran comprender este efecto integral que tiene la retroalimentación ejercida sobre sus estudiantes, tendrían más opciones para alcanzar la meta de aprendizaje esperada.

El Ministerio de Educación propone en el Currículo Nacional una forma apropiada para entregar el *feedback* interviniendo pertinentemente, pues existen factores externos como el estado anímico de los estudiantes que influyen en cómo ejecuta el desempeño el estudiante con la tarea asignada. Por ejemplo: un alumno durante el proceso de aprendizaje procesa la retroalimentación que le ofrece el maestro siendo lo más probable que este realice una acción para mejorar su desempeño, o de igual manera el estudiante no ejecute acciones dependiendo de su emoción. En este sentido, la información obtenida ofrece la posibilidad de regular los procedimientos a actuar y los sentimientos

que emergen durante el proceso de la entrega de la tarea. Relacionado a lo anterior la guía de observación de aula de retroalimentación propone:

Mediante la retroalimentación derivada de la observación de aula, los equipos deben orientar a los profesores para que fortalezcan su capacidad de comprender y analizar, tanto sus acciones pedagógicas como los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior permite ir desarrollando progresivamente la práctica reflexiva en los profesores, es decir, la habilidad de observar sus propias acciones y las de los estudiantes, lo cual supone que pueda darle sentido a todo lo que ocurre en el aula, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes (Mineduc, 2012, p.1)

El papel del maestro es crucial para que la experiencia del alumno sea fructífera utilizando todos los recursos necesarios, por ejemplo, un *feedback* que propicia un diálogo incita a mejorar el proceso de aprendizaje. Al respecto Ruíz (2013) señala que: “la concepción del docente no como una autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en el que aprenderán los estudiantes” (p. 122). Entonces la dinámica entre experiencia y retroalimentación crean una interacción que permite al docente comprender mejor cómo crear un entorno que valore e incorpore los sentimientos del estudiante. Esto proporciona información crucial para mejorar las técnicas de enseñanza y entender los aspectos emocionales y afectivos involucrados en el proceso de aprendizaje.

La retroalimentación o *feedback* se manifiesta de diversos modos: oral, escrita, entre pares, por audios, por red social, de manera presencial o asincrónica, entre otros. Para efectos de esta investigación, se centrará en averiguar las reacciones de estudiantes

frente a la retroalimentación escrita en la forma de comentarios que se centrará en la modalidad más tradicional de los contextos educativos, que generalmente es escrita tal como plantean Malufah & Basthomi (2023). Teniendo como finalidad, recabar información sobre las situaciones donde existan indicios emocionales que puedan modificar su siguiente acción, permitiendo obtener datos sobre el proceso de *feedback*.

El impacto de la retroalimentación escrita se manifiesta a medida que se van realizando avances o borradores en la actividad, con el fin de entregar una nota mediante la intervención oportuna de los docentes hasta que el estudiante pueda autorregular sus propios errores y llegar al escrito o respuesta esperada. Se debe reflexionar de la participación del educando en su proceso de aprendizaje, puesto que como postulan Malufah & Basthomi (2023), “sin la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje no funcionan bien.” (p. 649). Entorpeciendo el diálogo en el *feedback* cediendo a una relación unilateral donde el alumno solo es receptor de la información y no un agente de acción en la tarea.

El feedback es el mecanismo a través del cual los alumnos descubren si están siendo exitosos en sus tareas y si están listos para cumplir con las expectativas. Es de importancia central en su vida en tanto que sujetos del aprendizaje. A través del feedback, los profesores comunican lo que valoran y no valoran lo que los alumnos hacen. El feedback es un canal personal de comunicación con los alumnos sobre algo en lo que estos suelen invertir una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo. Al aprendiz le importa su trabajo y cómo éste será juzgado. (Boud & Molloy, 2015, p. 13)

En este sentido, el *feedback* es una práctica indispensable para los docentes y alumnos, dado que entrega información en cada proceso que se lleva a cabo en el desarrollo de aprendizaje. Al indagar en las acciones y los sentimientos del estudiante al docente se le facilitará intervenir oportunamente en el trabajo de la tarea. Esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué sentimientos experimentan los estudiantes al recibir retroalimentación escrita? Relacionado desde un enfoque emocional según la experiencia educativa del alumno.

El *feedback* se vincula a diferentes resultados dependiendo como sea provisionado, ya que un trabajo en conjunto enriquece la relación profesor-estudiante dentro de la retroalimentación. Como confirmaron Leiva, Montecinos & Aravena (2016), la retroalimentación es un proceso donde la información recabada en las observaciones cobra valor en medida que sea “devuelta” al docente, es decir que sea analizada y comprendida en conjunto con el estudiante. Por lo tanto, esta estrategia resulta crucial para el aprendizaje cuando es utilizada de manera balanceada y oportuna, es decir, encontrar un equilibrio para desarrollar las correcciones que el alumno necesita. Sin embargo, algunos investigadores cuestionan la teoría de “Cuanto más mejor.” Molloy & Boud (2015) sostienen que a mayor frecuencia o cantidad de proporcionar *feedback* puede traer problemas en el procedimiento de toda la información disponible, lo que provoca una carga cognitiva para el alumno. Es decir, el exceso de retroalimentación puede desmotivar al alumno por la sobrecarga de corregir sus errores, lo que puede resultar complejo reconocer cuánto es suficiente.

Con el fin de interiorizar el método de búsqueda basado en el continuo mejoramiento, a través de la retroalimentación que recibe el educando, es necesario focalizar la investigación en la reacción del estudiante y a su accionar cuando reciben comentarios de los docentes en sus escritos. Al respecto Ruiz (2013) señala que:

La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. (p.108)

Por consiguiente, se puede comprender el camino que el estudiante adopta desde que obtiene la información que el profesor le ofrece hasta la reorganización y distribución del conocimiento que se espera alcanzar.

En el aula se pueden experimentar una variedad de emociones al momento de recibir retroalimentación. Según los investigadores Malufah & Basthomi (2023), estas pueden ser “aceptación de la retroalimentación, el rechazo de la retroalimentación, la sorpresa, la felicidad, la insatisfacción, la decepción, la frustración y la satisfacción” (p. 459). Las emociones pueden dividirse en emociones positivas y negativas que pueden ayudar a regular el aprendizaje. Según señalan Pekrun et al. (2011), cuando se activan emociones positivas como el orgullo o la esperanza, puede promover una mejor atención a la tarea o motivación para aprender, lo cual influiría positivamente en el desempeño académico. Por otro lado, las emociones que se consideran negativas, como la vergüenza o la ansiedad, pueden disminuir la motivación del estudiante o producir que éste reduzca su esfuerzo al realizar la tarea.

No obstante, que una emoción sea negativa no significa necesariamente que deba ser perjudicial para la atención o la motivación de la tarea, pues los alumnos deben estar estimulados en todo el proceso de enseñanza para realizarlas de manera efectiva. Según Boud & Molloy (2015) plantean que, si bien las emociones pueden tener impacto en el *feedback* y estas pueden generar estrés, los individuos necesitan de cierta cantidad de estrés o excitación para funcionar bien y mantener su atención a la tarea. Es decir, cuando el alumno está en constante estímulo existen situaciones que fomentan su atención en la tarea.

Los autores Pekrun & Linnenbrink (2012) señalan que: tanto la ansiedad como la desesperanza son emociones negativas que pueden desmotivar al alumno en la tarea, pero a su vez, éste motivar a los alumnos. En este caso, la ansiedad puede motivar a finalizar la tarea o realizarla de manera más conveniente para evitar el fracaso, mientras que la desesperanza en el alumno puede socavar toda su motivación y generar que no termine la tarea. Con esto comprendemos que las emociones negativas pueden generar una activación o desactivación en el alumno en cuanto a su reacción con la tarea. Así mismo, los sentimientos positivos pueden ser activadores y desactivadores al igual que los negativos modificando su conducta. La relevancia de las emociones en el proceso de aprendizaje recae en gran consideración en los docentes; estos necesitan tener atención sobre sus comentarios que generan una variada gama de respuestas emocionales, las cuales pueden afectar el proceso de aprendizaje del alumno.

La presente investigación apunta a averiguar la reacción de alumnos en formación y egresados de PEMLYC, frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación escrita.

Los participantes serán egresados y estudiantes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, puesto que la escritura es un eje primordial para su formación académica. Además, es relevante conocer la emoción que experimentan los estudiantes en el proceso del *feedback* escrito. El estudio aborda la trayectoria educativa que han vivido los participantes, con el fin de identificar fácilmente tendencias y patrones que se pueden reiterar en distintos ámbitos de sus vidas, pues el grupo de los estudiantes en formación, por el momento, solo recibe *feedback*. En cambio, los alumnos que están egresados ya pasaron por esa etapa, por lo que entrega una visión completa al entregar y recibir retroalimentación, entregando dos realidades paralelas sobre el mismo fenómeno, con el fin de compararlas.

Además, los estudiantes no aprenden de manera homogénea, por lo que es necesario variar las formas de entregar el *feedback* para abarcar las diferentes necesidades de los estudiantes. En suma, el *feedback* escrito trabaja de manera discreta en el alumno, pues no se sentirá expuesto con sus pares y permite facilitar su recepción para comprender y revisar las veces necesarias los comentarios que provee el docente con el fin de estimular su accionar dentro del proceso de aprendizaje.

II. Objetivos e hipótesis

Hipótesis

- La retroalimentación entregada por el profesor suscita sentimientos de agradecimiento.
- El *feedback* negativo produce sentimientos de activación que fomentan la mejora del escrito.
- Varían las acciones que emprenden los estudiantes y titulados de Lenguaje y Comunicación frente a la retroalimentación.

Objetivo general

- Analizar la retroalimentación escrita desde las emociones que experimentan los estudiantes en formación y egresados de pedagogía de Lenguaje y Comunicación frente a situaciones hipotéticas.

Objetivos específicos

- Identificar los sentimientos y emociones que experimentan los estudiantes y egresados de PEMLYC frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación escrita.
- Evidenciar el accionar de los estudiantes y egresados de PEMLYC respecto al manejo de sus emociones en situaciones hipotéticas de retroalimentación escrita.
- Comparar los sentimientos y emociones de los estudiantes y egresados de PEMLYC frente a situaciones hipotéticas de retroalimentación escrita.

III. Marco referencial

3.1. La experiencia educativa

En el presente apartado se aborda la conceptualización, características y relevancia de la teoría de la experiencia educativa. En la actualidad se discute la teoría como un aporte fundamental para la escuela progresista. Se busca explorar el papel de la experiencia en el desarrollo humano y su implicación en la práctica educativa. También se utilizará el Marco de la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación para abordar el concepto de experiencia en el contexto educativo, ya que este marco proporciona un conjunto de principios y estándares que orientan la práctica docente y promueven la excelencia en la enseñanza. Al integrar el concepto de experiencia dentro de este marco, se explora comprender cómo las experiencias vivenciales de los estudiantes pueden ser aprovechadas para facilitar un aprendizaje significativo y promover su desarrollo integral.

3.2. Definición de experiencia educativa

La noción de experiencia es comúnmente utilizada en el lenguaje cotidiano de diversas maneras, siendo un concepto arraigado en el sentido común, “el uso generalizado de la noción de experiencia se debe a sus múltiples significados y se trata, sin lugar a dudas, de un concepto polisémico y hasta cierto punto confuso” (Guzmán & Saucedo, 2015, p. 1024). Es importante señalar que el enfoque y la aplicación de este concepto no están limitados al ámbito educativo, sino que también son abordados por disciplinas como

la psicología, pedagogía, sociología, antropología, historia y filosofía. “En particular, la reflexión en torno a la experiencia tiene una larga data en el pensamiento filosófico y en el debate sobre el quehacer científico” (Guzmán, Saucedo, 2015, p. 1024), por tanto, se debe relacionar la experiencia con un enfoque educativo para no limitar sus interpretaciones al aprendizaje y desarrollo en el mismo proceso.

Se propone una manera de entender esta acción de focalización, la cual según Dewey (1938) traducido por Luzuriaga (2010) nos explica que:

“Una forma reflexiva de valoración de estas prácticas, no por parte de test y mediciones psicométricas a la manera de los eficientistas, sino por la observación y reflexión permanente del maestro, la cual le permita ir modificando las condiciones objetivas de la Pedagogía para la producción de experiencias educativas.” (p. 38)

De esta forma se destaca la importancia de una evaluación reflexiva en el ámbito educativo, evidenciando la necesidad de alejarse de enfoques puramente cuantitativos y mecánicos, como los basados en pruebas y mediciones psicométricas, que pueden reducir la complejidad del proceso educativo a simples números. En cambio, se da relevancia a una evaluación más holística y contextualizada, centrada en la observación continua y la reflexión por parte del maestro. Esta aproximación permite una comprensión más profunda de las dinámicas educativas y la capacidad de adaptar la pedagogía a las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo así experiencias educativas más enriquecedoras y significativas.

Para evaluar si una experiencia es educativa, es esencial que el maestro considere las dos dimensiones fundamentales de toda experiencia según el postulado de Dewey

(1938) traducido por Luzuriaga (2010) “su continuidad y su carácter interactivo” estas perspectivas implican analizar cómo la experiencia se desarrolla a lo largo del tiempo y cómo se construye, a través de la interacción activa entre el individuo y su entorno ayudando a crecer al sujeto. Menciona lo relevante de distinguir las experiencias, en tanto se puedan entender como educativas. Dewey le dio gran importancia a la interacción entre el estudiante y el docente en el proceso educativo. Según su perspectiva, el papel principal del maestro es de facilitar y guiar la interacción del alumno con el entorno de aprendizaje, se estipula que el docente no debía ser un mero transmisor de conocimientos acabados, sino un orientador de la actividad y la información del estudiante. Él consideraba al docente como un líder inteligente que estructuraba un ambiente de aprendizaje interactivo y motivador, pero no imponía instrucciones, sino que permitía a los estudiantes aprender de la experiencia directa, guiándolos sin restringir su actividad libre y natural. La interacción docente-alumno debía ser una relación dinámica de intercambio, diálogo y colaboración mutua.

El docente puede discernir si una experiencia ofrece oportunidades significativas de aprendizaje, incentivando el desarrollo para los estudiantes y contribuyendo así a su formación integral. En este sentido, la valoración de la educatividad de una experiencia requiere una mirada cuidadosa y reflexiva por parte del maestro, ya que “Una experiencia es educativa en la medida en que es social, esto es, en tanto se reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifican las interacciones del alumno con el medio y con los demás.” (Dewey, 1938. Traducción por L. Luzuriaga, 2010, p. 40). Así el educador

considera tanto su continuidad temporal como su interactividad como elementos esenciales para su efectividad pedagógica.

La experiencia, en el ámbito educativo, representa un enfoque pedagógico que reconoce la importancia central de las vivencias prácticas y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Esto ocurre a través del equilibrio de los procesos dialécticos de la asimilación de nuevas experiencias en los conceptos existentes y la creación de conceptos nuevos derivados de estas nuevas experiencias. La idea de la comprensión profunda y significativa se logra a través de la interacción directa con el entorno, la resolución de problemas reales y la reflexión sobre esas experiencias. Debido a esto es tan valiosa la experiencia de retroalimentación que los docentes entregan a sus alumnos, ya que proporcionado de una manera correcta puede fomentar dichos factores, por lo cual es crucial capacitar a los docentes para que estos proporcionen un *feedback* efectivo y que deje una buena experiencia al alumno.

El ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Ello le permite progresar en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción. (Ruiz, 2013, p. 108)

Por consiguiente, se transforma la manera en que los estudiantes aprenden y también redefine el papel del educador como facilitador del proceso de descubrimiento. El Marco de la Buena Enseñanza (MBE) en el dominio B indica al docente a producir un ambiente propicio para el aprendizaje, entonces para proporcionar una experiencia con oportunidades e incentivos los alumnos tienen más involucrarse activamente los

educadores fomentan la autonomía y pensamiento crítico de los alumnos considerando el ambiente de aula respetuoso.

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (Mineduc, 2008, p. 7)

Por lo tanto, no es suficiente comprender los principios teóricos detrás de la formación de la experiencia; también es necesario aplicar ese conocimiento de manera específica para diseñar entornos educativos que fomenten el crecimiento personal y académico, como indica la siguiente cita:

Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento (Dewey, 1938. Traducción por L. Luzuriaga, 2010. p. 83)

Esto implica una comprensión profunda de las necesidades individuales de los estudiantes y la capacidad de adaptar el ambiente educativo para satisfacer esas necesidades. En última instancia, esta cita destaca el papel activo y responsable que los educadores deben desempeñar en la creación de experiencias enriquecedoras que promuevan el desarrollo integral de sus alumnos.

La búsqueda de una teoría de la experiencia en la educación, influenciada por pensadores como John Dewey, aboga por un aprendizaje activo y participativo. En este enfoque, se considera que la interacción directa con el entorno, la resolución de problemas concretos y la reflexión sobre esas experiencias son cruciales para la comprensión profunda y duradera del conocimiento.

Las experiencias educativas pueden manifestarse de diversas maneras, desde proyectos prácticos y experimentos científicos hasta visitas de campo, colaboraciones con la comunidad y actividades basadas en problemas. Estas vivencias no solo permiten a los estudiantes aplicar teorías en la práctica, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva.

3.3. Teoría de las emociones y sentimientos

Las emociones y sentimientos cumplen una función significativa en cada persona, constituyen un componente intrínseco que configura nuestra percepción. Desde que se va creciendo se está aprendiendo a reconocer toda la gama de emociones que se pueden sentir en algún momento específico, por ende, ha sido un objeto de estudio para la psicología y sociología entender ciertos comportamientos del ser humano, como indican Gallifa et al. (2002):

Hay que tener presente que el mundo de las emociones es complejo, ya que incluye un amplio abanico de conductas, sentimientos expresados, cambios en estados

corporales... Es una dificultad añadida la diversidad misma de significados de la palabra «emoción» y el hecho que estos significados hagan referencia a estados personales difíciles de definir, describir e identificar y por tanto de comunicar, ha sido un reto para la investigación (p. 23).

Siguiendo con este razonamiento, cada emoción y sentimiento son subjetivos y deben comprenderse como el resultado de las implicaciones de las relaciones sociales que se desarrollan durante toda la vida. Por esta razón, indudablemente las emociones son una manifestación natural e inherente a la condición humana reconocida como un componente esencial. Asimismo, los sentimientos influyen en nuestra vida, en nuestras decisiones y comportamientos, nos ofrecen una experiencia dependiendo del estado de ánimo en el que nos encontremos. De la misma manera, dentro del ámbito educativo, en concreto en el aula, no es la excepción, ya que como señalan Pekrun & Linnenbrink (2012), en estos entornos las personas deben adaptarse a las demandas específicas mientras mantienen su autonomía. Las evaluaciones cognitivas de las tareas, competencias personales, la probabilidad de éxito y fracaso junto al valor de estos resultados tienen mucha influencia en el despertar de emociones académicas y las emociones percibidas por los alumnos.

Según Pekrun & Linnenbrink (2012), es sabido que los estudiantes constantemente experimentan emociones y sentimientos durante el proceso de aprendizaje, involucrando directamente sus contextos sociales y procesos emocionales. Ante todo, estudiar las emociones y comprenderlas es crucial para los docentes, ya que pueden entender y apoyar el bienestar de los estudiantes. “maestros y maestras tenemos una doble tarea: de conocer mejor nuestros propios sentimientos; y los de los estudiantes. En realidad, se trata de

aceptar lo que sentimos y de aprender a expresarlo de una manera constructiva” (Moreno, 2001, p. 74). Los sentimientos juegan un papel complejo, único y diverso, por lo que es complejo poder entender en su totalidad, ya que, las emociones y sentimientos son subjetivos. Así que como docentes se facilita el proceso de aprendizaje si nos centraremos en la dimensión cognitiva y dimensión afectiva.

Primero es el ámbito cognitivo y procesa toda la información que recibe de otro, es la parte más racional del ser humano. En segundo lugar, dimensión afectiva, la cual está enfocada en la gestión de las emociones, pero para que este proceso sea favorable es necesario reconocer y comprender las emociones para manejarlas de manera efectiva sin que afecte nuestras relaciones personales, sociales, académicas, etc. Así, trabajar ambas dimensiones produce un desarrollo y crecimiento holístico para mejorar continuamente.

Un buen ejemplo sería que en el contexto educativo se producen diversas interacciones sociales que emiten diferentes relaciones que conllevan a una infinidad de emociones. Entonces cuando un alumno se ve influenciado por las experiencias sociales que vivirá en el contexto escolar, no sólo es necesario que el docente trabaje los contenidos de las unidades requeridas, sino también el profesor debe trabajar el ambiente en el que se desenvuelven los alumnos para que sea seguro y estimulante.

Respecto a lo anterior Varlander (2008) propone que: “las emociones no solo deben ser vistas como un producto de experiencias individuales, sino más bien como productos de relaciones sociales en el aula entre pares, y entre pares y tutores” (p. 150). Ligado a la relación entre las emociones de cada estudiante y el aprendizaje significativo que puede producir, a través de las relaciones sociales. El docente al utilizar el *feedback*

como un recurso de diálogo, a través de los comentarios escritos para comprender cómo se cruzan las emociones con las situaciones de retroalimentación que fomentaría el crecimiento integral de los estudiantes.

Por estas razones, reconocer las respuestas tanto positivas y negativas de los estudiantes, ante distintos estímulos permite que se pueda intencionar la manera en la que se procesa y recibe el *feedback*, que como resultado impactará directamente en su proceso de aprendizaje. Según plantea Varlander (2008) “las emociones se evocan en circunstancias situadas y se experimentan como transformaciones de disposiciones para actuar” (p.148). Esto quiere decir que no todos los individuos sienten emociones de la misma manera con la misma situación, ya que esto varía por factores externos como lo cultural, social e incluso cognitivo y se puede experimentar las mismas situaciones con diferentes emociones.

Pekrun & Linnenbrink (2012) afirman que existen emociones de activación y de desactivación. Ellos proponen una pirámide que consta con emociones básicas o mayores que son las que derivan de otros sentimientos. También sugieren que las emociones positivas como gratitud y felicidad están asociadas a que el estudiante mejore su rendimiento y active acciones, en comparación con las emociones negativas, como el aburrimiento y la vergüenza, que influyen en limitar e incluso obstaculizar el aprendizaje y el accionar del individuo. Esto se puede advertir en la siguiente figura 1, la cual muestra una adaptación del modelo de Barrett & Rusell (1998) que organiza ciertos sentimientos en un círculo con cuatro dimensiones de emociones: positivas y negativas; alta activación y baja activación.

Figura 1

Affective circumplex. (model adapted from Barret and Russel 1998)

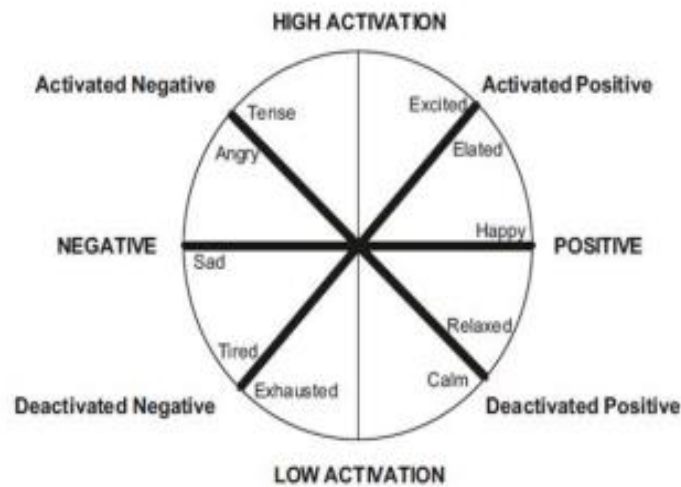


Figure extranidal de Academic Emotions and Student Engagement (p.111), por Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L., 2012, Handbook of Research on Student Engagement.

En la **figura 1** los sentimientos se dividen en cuatro categorías como se observa en el esquema anterior. En el modelo explicativo mencionado se utilizó una adaptación considerando los comentarios de los expertos que se distribuyó de la siguiente manera: 1) desactivación positiva; relajación y alivio, 2) desactivación negativa; tristeza y desesperanza 3) activación positiva; disfrute, esperanza, orgullo, alegría y gratitud y 4) activación negativa; enojo, ansiedad, vergüenza y frustración.

Estos sentimientos ofrecen una relación entre el sentimiento y su posible comportamiento. La primera categoría son emociones positivas, pero no incentiva el accionar del alumno cuando recibe comentarios por parte del docente. La segunda

categoría son emociones negativas que experimenta el alumno sumando que no son de activación por lo que no se comprometió ni tendrá intenciones en mejorar algún error, es decir, no hay acción de por medio. Esta categoría es la más alarmante, debido a que afecta e impacta significativamente en la confianza que tiene de sí mismo. La tercera categoría son emociones positivas que activan el accionar, por lo que este podría ser el camino para que los alumnos se sientan emocionalmente acompañados en este proceso de aprendizaje, porque existen comentarios de felicitaciones que hace que su proceso de aprendizaje sea gratificante, dejándoles una sensación de crecimiento personal e incluso profesional. Finalmente, en la cuarta categoría se caracteriza por hacer que los alumnos experimentan sentimientos negativos, no obstante, esto no termina afectando su accionar, pues los involucrados intentan salir de esa sensación emocional negativa, realizando una acción que los devuelva a la normalidad, por ende, este sentimiento funciona como catalizador que incentiva esta experiencia como una oportunidad para comprometerse y mejorar en la tarea.

La dimensión afectiva debería estudiarse y reconocerse más en el proceso de la tarea, pues se ha demostrado con diversos estudios mencionados que las emociones de los estudiantes pueden influir significativamente en la percepción y actuar luego de recibir el *feedback*.

Mafulah & Basthomi (2023) señalan que el profesor debe elegir muy cuidadosamente la estrategia que utilizará para dar retroalimentación y garantizar la comprensión en el proceso de revisión de la tarea. El trabajo del docente implica

implícitamente entender las emociones y sentimientos de los alumnos con las estrategias que utilice para maximizar el potencial de los estudiantes.

Es un proceso difícil para el docente y Liu & Yu (2021) subrayan la importancia de enseñar a los estudiantes habilidades de regulación emocional para manejar eficazmente las tensiones y desafíos del entorno académico. Sin embargo, hasta para los individuos más experimentados se dificulta regular conscientemente su estado emocional para superar desafíos sin perder la meta. Además, el papel de las emociones del estudiante en el proceso de aprendizaje sigue siendo relativamente inexplorado e infravalorado. Pekrun & Schutz (2007) plantea que entre los investigadores y los diferentes estudios sobre el tipo de emociones y sentimientos no hay un consenso, lo cual puede generar alguna contradicción en algunas teorías sobre las emociones y el *feedback*, lo cual impide generar evidencia acumulativa y complejizar la indagación de este fenómeno.

A modo de resumen, las emociones y sentimientos juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es crucial reconocer y comprender las emociones independientes si son negativas o positivas, ya que influyen directamente en la motivación, compromiso y desempeño académico del estudiante. La retroalimentación es una herramienta valiosa para guiar y apoyar el aprendizaje, pero debe ser entregada siempre considerando el impacto emocional que esta puede tener. Se requiere un enfoque integral que abarque tanto lo cognitivo con lo sentimental o afectivo, para así maximizar el potencial de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo.

3.4. Retroalimentación

La retroalimentación es un recurso utilizado ampliamente en diversos contextos. Por lo general tiene una función educativa, ya que, al momento de estar en un proceso de aprendizaje, un experto va dando indicaciones del desempeño. Amaranti (2010) define la retroalimentación como una actividad dialógica donde ambas partes deben participar activamente y no solo centrarse en que el alumno acate correcciones del docente, es decir, que el alumno debe formar parte activa de su proceso de aprendizaje. Se postula que el *feedback* es una actividad para mejorar el proceso de aprendizaje y que el alumno sea parte de su proceso. Shute (2008) define el *feedback* como información que entrega el profesor al alumno sobre su desempeño, el cual busca modificar sus acciones con el fin de mejorar el rendimiento del alumno. En efecto, es una herramienta que nos entrega información para tener un mejor proceso de aprendizaje por parte del alumno y con esto un mejor desempeño.

En el ámbito educativo, la retroalimentación se debe entender como un proceso activo ya que “el alumno debe percibir que junto a la persona docente forman un equipo que tiene como objetivo su propio aprendizaje” (Segura, 2015, p. 7). Aquel no solo debe limitarse a acatar órdenes o tareas del profesor, sino que debe ser un agente activo en su proceso de aprendizaje para que éste cobre sentido. También López (2010) define los fines de la retroalimentación “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” (p. 122). Con esto, podemos

entender que el *feedback* tiene como propósito ayudar a que el estudiante mejore su rendimiento en la tarea, siempre y cuando el alumno tenga voluntad de mejorar en la actividad, internalizando la retroalimentación en él, volviéndolo consciente de sus avances en el proceso.

De igual modo, la retroalimentación es un fenómeno que contiene varias aristas de enfoques. De tal manera investigadores como Bound & Molloy (2015) distinguen los términos de *feedback interno* y *externo*. En primer lugar, el *feedback externo* proporcionado por el docente y debe promover la conciencia de su propio proceso de aprendizaje. El *feedback interno* consiste en que el alumno tome las riendas de su proceso de aprendizaje y el docente se convierta solo en un guía de apoyo para la tarea de aprendizaje. Como hemos mencionado, la situación de feedback no se clasifica en un único modo, sino que existe todo un espectro de categorización, estas pueden variar según el foco que tenga el *feedback* y el modo en como sea entregado.

3.4.1. Tipos de retroalimentación

Dependiendo de cómo sea entregado el feedback por parte del profesor al alumno se puede dividir entre positivo y negativo, desde una concepción básica según Freedberg et al. (2016), el *feedback* positivo hace alusión a que la retroalimentación ha afectado el rendimiento de la tarea de forma correcta, es decir, promueve el proceso de aprendizaje, aumentando las posibilidades que la tarea de escritura asignada sea completada con éxito. Mientras que el *feedback negativo* afecta la motivación del estudiante y al recibirlo no

realice la tarea o lo haga de manera deficiente, pero la efectividad de estos tipos de retroalimentación es variable, ya que un *feedback negativo* puede generar sentimientos de activación que pueden comprometer al alumno con la tarea.

Según Malufah & Basthomi (2023) las reacciones emocionales de estudiantes frente al *feedback* presentó una dualidad de este, con el fin de distinguir en qué ocasión el alumno percibe una retroalimentación positiva y negativa, para identificar cuando se presentan y sus características principales, como se presenta a continuación:

Fue positivo cuando el maestro hizo buenos comentarios, como dar información, dar elogios, pedir que se revisará con las palabras correctas y hacer correcciones directas. Se considera retroalimentación negativa cuando el profesor muestra los errores frente a otros y juzga los errores cometidos por los alumnos. (Malufah & Basthomi, 2023, p. 651)

El *feedback positivo* destaca por sobre todo la relación del maestro y el estudiante, la cual es más simétrica y el docente se convierte en un guía. En cambio, en la retroalimentación negativa la relación es distinta, puesto que el docente además de entregar comentarios negativos, impone tareas o correcciones al alumno, convirtiéndolo en un agente pasivo en su proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido, los investigadores Llamazares y Pacheco (2012) definen el *feedback positivo* como una reflexión del estudiante sobre su tarea, este adquiere conciencia de su proceso de aprendizaje y tiende a realizar las correcciones que el profesor le otorga aprovechando la oportunidad de mejorar, con el fin de interiorizar el proceso de retroalimentación dentro del estudiante, convirtiendo al maestro en un guía. En contraste

el *feedback negativo* se presenta cuando al estudiante únicamente se le informa acerca de sus errores, sin dar instancias para que el alumno reflexione sobre su proceso de escritura e identifique el porqué de sus errores, convirtiendo al alumno en un receptor y en consecuencia no estaría formando activamente su aprendizaje.

3.4.2. Tipos de *feedback* escrito

El *feedback* escrito, en el contexto de nuestra investigación académica, es una herramienta fundamental para llevar a cabo el proceso de retroalimentación escrita, facilitando la comunicación entre alumno y profesor. Este no es solo un canal para generar comentarios a los trabajos de los alumnos por parte del docente, sino que es una herramienta que busca mejorar el proceso de aprendizaje del alumno, volviéndolo parte de él.

Las clasificaciones del *feedback* escrito son variadas. La mayoría provienen del *feedback* correctivo que se centra en corregir errores en la enseñanza de segundas lenguas, convirtiendo al alumno en un receptor de tareas a realizar y dejando de lado nuestra concepción de retroalimentación, volviendo al alumno partícipe de su proceso de aprendizaje.

El *feedback* se define como las respuestas que entregan los docentes frente a los errores que cometen los estudiantes, centrado en áreas específicas donde se pueden realizar ajustes o mejoras. Como plantea Li et al. (2016), “La retroalimentación correctiva se refiere a la retroalimentación brindada a los alumnos para informarles sobre la

corrección de sus producciones lingüísticas en su L2, incluidos sus errores y equivocaciones al intentar utilizar esta nueva lengua” (p. 278). Por lo tanto, el papel crucial del profesor en este proceso es guiar a los estudiantes hacia una mejora continua y para el desarrollo efectivo de habilidades de aprendizaje. Además, se comprende que la tradición correctiva se centra en las enseñanzas de segundas lenguas, entregándonos clasificaciones sobre los tipos de *feedback* utilizados.

Considerando lo anterior, para facilitar la comprensión del *feedback* el investigador Ellis (2009) propone seis categorías de retroalimentación escrita las cuales son: correctivo directo, el docente entrega la forma efectiva de la corrección; correctivo indirecto, cuando el docente nombra el error, pero no lo indica; correctivo metalingüístico, el cual proporciona pistas o comentarios sobre la naturaleza del error; corrección focalizada o no focalizada, las cuales consisten en si el foco del *feedback* es uno o varios; retroalimentación electrónica, el docente entrega las rectificaciones mediante un link o hipervínculo y reformulación que consiste en la reescritura de un texto, manteniendo el formato e idioma original al momento de la traducción. A su vez, Rassaei (2013) brinda información extra sobre las categorías, específicamente señala que el *feedback* correctivo puede tomar formas y estas son la corrección explícita, reformulaciones, solicitud de clarificación, información lingüística, prácticas de elicitación y repeticiones. Estas clasificaciones ayudan a los docentes a saber cuándo brindar la retroalimentación correctiva.

Las investigadoras Guasch et al. (2013) proponen cuatro clasificaciones que son las siguientes: 1) *correctiva* 2) *epistémica* 3) *sugestiva* 4) *epistémica más sugestiva*. La retroalimentación *correctiva* consiste en comentarios sobre la adecuación del contenido de la tarea solicitada. La *epistémica* solicita de forma crítica explicaciones y clarificaciones de un aspecto de la tarea. La retroalimentación *sugestiva* se da por medio de consejos acerca de cómo proseguir y motiva a una mayor investigación o desarrollo de una idea. La retroalimentación *epistémica más sugestiva*, incorpora ambos tipos de retroalimentación mencionados. Las autoras, a través de estas clasificaciones, concluyeron que la naturaleza de quien proporciona la retroalimentación hace una diferencia en los resultados finales y que el *feedback* epistémico + sugestivo es la forma más efectiva de retroalimentación para mejorar los textos colaborativos. También, estos tipos de comentarios están enfocados en la tradición correctiva, ya que solo buscan adecuar el contenido a la tarea solicitada y no profundizan en el proceso de aprendizaje ni en la introspección del *feedback* por parte del alumno.

Las autoras Hattie y Timperley (2007) nos ofrecen 4 focos de retroalimentación las cuales están orientadas a su función en la tarea de escritura, 1) en el proceso de la tarea: indaga en la comprensión y estrategias cognitivas empleadas 2) la autorregulación que busca el autocontrol o autonomía del estudiante; 3) la propia persona: se enfoca más en el desarrollo personal y el esfuerzo del estudiante en su proceso de aprendizaje; 4) en el contenido: se concentra en aspectos conceptuales. Detallando las clasificaciones, la centrada en la tarea proporciona información sobre los aspectos específicos de esta, si está bien o mal. La retroalimentación centrada en la autorregulación y la centrada son

similares, la primera busca que el estudiante sea autónomo en su proceso de aprendizaje, mientras que la segunda se enfoca más en el trabajo y proceso formativo del alumno. Estas clasificaciones consideran al estudiante dentro del proceso de aprendizaje, lo cual se observa en el metaanálisis de la investigación, el cual concluye que una retroalimentación bien diseñada y enfocada en el proceso es una herramienta clave para mejorar el rendimiento cuando este es específico, fuertemente vinculado a la tarea y se construye sobre los conocimientos previos, por lo cual el estudiante juega un papel importante en el proceso del *feedback*.

En vista a la gran variedad de tipologías de *feedback* escrito que se pueden encontrar en documentos e investigaciones mencionadas anteriormente, se considera que las clasificaciones obtenidas en Arancibia et al. (2019) las cuales son retomadas de Ellis (2009). Además, se encuentra una similitud conceptual en las clasificaciones de la investigación de Guasch et al. (2013), quienes emplean el concepto de correctivo en escritura colaborativa del *feedback*. Por consiguiente, se entiende que las tipologías entregadas contienen clasificaciones de variadas investigaciones previas. Sin embargo, la categoría de “modo” actúa aparte de los comentarios del profesor en los escritos, ya que no forma parte de los comentarios correctivos, sino de su propia categoría que es la forma en la que se entrega.

En el siguiente cuadro presentado adaptado de Arancibia et al. (2019) presenta las categorías y subcategorías que contribuyó a la base del instrumento utilizado en la investigación, con el fin de analizar sistemáticamente las respuestas y revelar las

reacciones e identificarlas para poder compararlas entre sí y exponer que los comentarios escritos entregados durante el *feedback* son una parte fundamental en el proceso de enseñanza. A continuación, la representación final de las categorías:

Tabla 1

Categorías y subcategorías de CE.

Categoría definición conceptual	Definición	Ejemplos
Correctivo directo	Provee la forma correcta. El escritor no tiene que reflexionar ni discernir sobre la solución.	(...) 12 “estudiantes que no reflejan a la...” Cambiar reflejan por representan
Correctivo metalingüístico	provee la forma correcta y ofrece una explicación sobre el error o la solución.	- (2) El estudio...este trabajo... (para no repetir “la investigación”) - (3) Revisar concordancia “mismas”
Objeto	Aspecto del escrito en el que debe poner atención el estudiante. (Contenido/Estructura/Diagramación)	- Justificar márgenes. - Falta algo de información en esta parte, trate de desarrollar las ideas un poco más. - Mejor mover este párrafo más abajo.

Modo	Forma en que se expresa la información en el CE. Se relaciona con el rol que asume el profesor y con el nivel de control que asume sobre el texto del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Le recomiendo revisar esto y evaluar la inclusión de otras fuentes. - Le recomiendo usar fuentes más actuales. - Elimine esa palabra. - Mal redactado.
-------------	---	---

El cuadro anterior es de elaboración propia adaptado de Arancibia et al. (2019), que fueron retomadas de tipologías previas de Ellis (2009).

En la **Tabla 1** presentada, la primera categoría mencionada es *correctivo directo*, que consiste en que el docente proporciona la forma correcta de los errores sin dar una explicación adicional, por ejemplo: corregir errores de tipeo de manera directa. En cuanto a la segunda categoría *correctivo metalingüístico*, es cuando el profesor no sólo proporciona la forma correcta, si no que ofrece una explicación sobre el error mencionado. La tercera categoría denominada *objeto*, consiste en señalar aspectos específicos del escrito en los que el estudiante debe enfocar su atención. La última categoría presentada es de *modo*, que se refiere a la forma en que es expresado el comentario escrito por parte del docente.

En consecuencia, si bien existen una gran variedad de tipologías y definiciones conceptuales, esta investigación se ha centrado en la taxonomía detallada de Arancibia et al. (2019), la cual integra aportes de las investigaciones previas de Ellis (2009). Para

comprender el *feedback* y sus tipologías existe uno que termina siendo indispensable al momento de entregar una retroalimentación escrita y este es: los comentarios escritos (CE).

3.5. Los Comentarios escritos

Los comentarios escritos son un tipo de *feedback* escrito el cual está centrado en la escritura académica que cumplen un rol importante en la retroalimentación independiente del nivel educativo. Proporcionando a los estudiantes información detallada sobre sus tareas y actividades generando así un aprendizaje más profundo, por parte del alumno. Los comentarios escritos ofrecen información sobre distintos elementos de la tarea, por ejemplo: aspectos de redacción, el cumplimiento de los objetivos de la tarea, la precisión conceptual, identificar fortalezas del trabajo y debilidades, por lo cual, dedicar tiempo para redactar comentarios escritos es una práctica fundamental por parte del docente.

Por tanto, crear instancias de *feedback* en los momentos oportunos durante el proceso de aprendizaje favorece una mejora en la realización de la tarea. La investigación de Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sugiere que los comentarios escritos centrados en los criterios, estándares y metas, entregados de manera positiva pueden afectar de forma positiva el rendimiento del estudiante. Es decir, los comentarios escritos son un tipo de retroalimentación muy efectiva en cuanto a mejorar el rendimiento de los alumnos, ya que ellos se interiorizan en la retroalimentación que se entrega mediante los comentarios.

Cómo sugiere Tapia-Ladino et al. (2014) se presenta al CE no tan solo como un tipo de *feedback*, sino un género discursivo, ya que estos presentan rasgos constantes, siendo este un recurso dialógico que los docentes utilizan en los borradores de escritos de los estudiantes. Es decir “Los CE constituyen un recurso dialógico orientado a guiar la escritura de los estudiantes que se adentran en el aprendizaje de un género nuevo.” (p. 255). Por consiguiente, el uso de este género discursivo como estrategia de aprendizaje incentiva al estudiante a realizar cambios dentro de su tarea, debido a la importancia misma del propósito discursivo del CE.

3.6. Situación hipotética

Todas las vivencias son irrepetibles o solo se dan en ciertos contextos, por lo cual obtener información sobre estos sucesos es complicado si no se concede la atención en el mismo momento. En base a lo anterior, para estudiar ciertos fenómenos pasados se necesita el uso de las situaciones hipotéticas. Estas son una herramienta necesaria para estudiar diversas áreas que requieran evaluar habilidades, juicios y posibles comportamientos de una persona frente al supuesto escenarios. De esta misma manera, se utiliza en la educación y puede ayudar a los docentes a reflexionar sobre sucesos posibles en su proceso de enseñanza y por esta razón es que las hemos elegido. Como postulan Pinto & González (2010) “son una herramienta que nos permite mostrar de forma narrativa y metafórica lo que el profesor normalmente dice y hace para que los estudiantes aprendan un concepto matemático “(p. 489). Para elaborar la situación hipotética se basó en los siguientes aspectos: la descripción de la situación de enseñanza, las respuestas

hipotéticas de los estudiantes y posterior a estos, las preguntas que harían al profesor o las posibles acciones que estos deberían realizar. Destacar que estos aspectos fueron adaptados por nosotros a las posibles respuestas emocionales de los alumnos frente a las situaciones hipotéticas. También Merseth (1994) lo definió como un método de investigación descriptivo el cual se presenta de forma narrativa con el fin de obtener información de posibles casos de la vida real.

Es un documento de investigación descriptivo, a menudo presentado en forma narrativa, que se basa en una situación o evento de la vida real. Intenta transmitir una representación equilibrada y multidimensional del contexto, los participantes y la realidad de la situación. (p. 2)

Hay estudios previos que se han encargado de investigar en base a situaciones hipotéticas. Uno de ellos es la investigación de Cho & Cho (2010), que trata sobre cómo utilizan situaciones hipotéticas de retroalimentación para enseñar a dar retroalimentación. Es un estudio basado en participantes universitarios y docentes, a los cuales se les enseña a retroalimentar en base a situaciones hipotéticas.

También, Pitt & Norton (2016) investigaron el análisis de las reacciones emocionales de los estudiantes en la retroalimentación escrita y cómo esta emoción es utilizada en las situaciones hipotéticas que les son formuladas. Asimismo, otro estudio, de Carless & Boud (2018), explora la retroalimentación desde el proceso de la alfabetización del *feedback* en los estudiantes y se centra en enseñar a los alumnos a mejorar el uso de su retroalimentación escrita, mediante situaciones hipotéticas. Es decir, busca que los

estudiantes se beneficien de las oportunidades de aprendizaje que les entrega el *feedback*, apropiándose de él y su proceso de aprendizaje.

En definitiva, se ha demostrado que mediante las situaciones hipotéticas se pueden recopilar datos empíricos sobre un fenómeno específico en el caso de la presente investigación son las reacciones emocionales de los alumnos, debido a que sitúa al sujeto en un contexto cercano para que sea lo más parecido a la experiencia vivida. Este método permite explorar nuevas ideas, controlar las variables específicas, el reconocimiento de patrones y generalizaciones de los resultados obtenidos.

IV. Marco metodológico

4.1. Diseño de la investigación

El método de investigación utilizado en este estudio corresponde a un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, que cuenta con una aproximación cuantitativa de los datos. Esta metodología fue seleccionada debido a que, al ser una investigación no experimental, permite analizar las reacciones emocionales en su contexto natural mediante el uso de situaciones hipotéticas. En otras palabras, posibilita examinar los fenómenos en su ambiente real sin manipular las variables como se plantea en la siguiente cita "Los diseños no experimentales son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos." (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 152).

Además, el enfoque cuantitativo resulta adecuado ya que, tal como señala Bisquerra (2014), facilita la validación de nuestras hipótesis formuladas a través de datos numéricos, lo cual optimiza la recolección y el análisis de los datos. También en el mismo documento los investigadores Hernández Sampieri et al. (2014) sugieren que:

El alcance transaccional descriptivo de este diseño permite detallar a profundidad las y características de las variables examinadas, puesto que la investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández Sampieri et al., 2014, p.155)

De este modo, la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas servirá para recabar información que describa las variables para luego analizar la respuesta emocional de los alumnos. En síntesis, la metodología no experimental transversal descriptiva con enfoque cuantitativo fue seleccionada porque brinda las herramientas necesarias para estudiar el fenómeno en su contexto natural, describirlo en detalle y explicarlo a partir de datos numéricos y análisis estadísticos.

4.2. Variables cuantitativas de la investigación

En el siguiente apartado se describe la variable de la investigación para comprender el rol de las emociones y sentimientos de los estudiantes según las diversas respuestas que se presentaron en la aplicación del instrumento. En esta sección se centró

en identificar y clasificar las emociones y sentimientos, así como en comparar posteriormente las respuestas distintivas de alumnos en formación y egresados.

Las emociones se clasificaron en tres categorías: emociones positivas, emociones negativas e indiferencia para la pregunta N°1. Los sentimientos específicos se tomaron de Pekrun & Linnenbrink (2012) que incluyen: orgullo, alivio, alegría, relajación, ansiedad, gratitud, desesperanza, enojo, frustración, vergüenza, aburrimiento, tristeza, esperanza y la opción "otro" para la pregunta N°2.

El análisis de la pregunta abierta N°3 se realizó aplicando los criterios de realizar acción, sin acción, actitud pasiva e inconformismo. El instrumento se aplicó mediante un formulario de Google, que requería entre 5 y 10 minutos para ser completado, permitiendo una recolección de datos eficiente y facilitando un análisis detallado de las variables investigadas

4.3. Participantes

Participaron 65 personas en total, quienes de manera voluntaria decidieron aportar su experiencia en esta investigación. Este grupo de individuos se caracterizó por su experiencia educativa compartida. Ellos cursaron o cursan la carrera de pedagogía en Lenguaje y Comunicación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, otorgando una relación intrínseca entre el contexto y los datos recopilados. Del total de los participantes, 30 son alumnos que egresaron desde el año 2016 en adelante y de los 35 restantes son alumnos en formación del año 2023 de la carrera. Se registró un total de 18

hombres y 46 mujeres, más un individuo identificado como género no binario. Por último, los participantes fueron considerados desde la generación del año 2016 hasta la del año 2023.

Tabla 2

Distribución de los participantes según su nivel académico.

Distribución de los participantes según su nivel académico		
	Número de participantes	Distribución en porcentaje
Alumnos en formación	35	53.85%
Alumnos egresados	30	46.15%

Elaboración propia.

4.4. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas utilizadas para trabajar con personas mayores de edad fueron entregar la opción de consentimiento informado. Se les otorgó a los participantes una lista de detalles sobre el tiempo que iba a tardar en responder la encuesta, su propósito, los temas a tratar y posteriormente el uso previsto de los datos recopilados. Además, se garantizó el anonimato de la información en su respuesta asegurando que solo se utilizarían únicamente con fines investigativos. También se presentaron los correos

electrónicos de los investigadores en caso de tener dudas, así como los posibles riesgos o incomodidades que pudieran surgir.

4.5. Instrumento

Para analizar las emociones de los alumnos al recibir retroalimentación escrita, se adaptó un instrumento basado en Liu & Yu (2021), el cual consiste en una encuesta de situaciones hipotéticas de retroalimentación para observar las reacciones emocionales de estudiantes que realizaban su proyecto de investigación de grado para optar al magister. El instrumento creado para la presente investigación se adecuó a estudiantes de pregrado según los objetivos de esta misma.

El instrumento creado es un formulario de situaciones hipotéticas, el cual contiene 8 escenarios hipotéticos, tres ítems: de los cuales dos son de selección múltiple y uno es una pregunta abierta al final. La investigación buscaba recopilar información para la identificación de sentimientos que experimentan los estudiantes ante estas situaciones hipotéticas y conocer las acciones que ellos realizarían después de recibir esa retroalimentación.

Para la investigación, hemos adaptado el cuestionario en tres partes. La primera parte consistió en recopilar información personal de los participantes, que son su género, año de ingreso a la universidad y si están cursando o no su primera carrera. La segunda parte consiste en que una vez llenado el espacio de información personal, los participantes leerán una situación hipotética en donde deberán responder dos preguntas de selección

múltiple y una pregunta abierta, con el fin de recabar información sobre sus sentimientos y emociones generados por la situación hipotética. La tercera parte contiene una pregunta abierta, esta tiene por objetivo recopilar las acciones que los estudiantes de pregrado ejecutarían después recibir la retroalimentación y reconocer si el sentimiento influye o no en sus acciones. En virtud de esto, el instrumento se creó en base a escenarios conocidos y comunes de alumnos de pregrado, esto con el fin de evocar una experiencia auténtica en cada situación de una devolución de tarea.

El cuestionario presentó 8 situaciones hipotéticas las cuales fueron clasificadas en tipos: sin calificación, de volumen o frecuencia, envergadura de la tarea y claridad. Asimismo, están los tipos de retroalimentación escrita, los cuales son: correctivo directo, modo, objeto y correctivo metalingüístico. Para redactarlas se consideraron 4 situaciones que son: sin calificación de la tarea, de frecuencia o volumen de los comentarios, envergadura de la tarea y claridad de los comentarios. De cada una de estas situaciones de retroalimentación se generaron dos escenarios, uno de modo positivo y otro negativo dando un total de 8 situaciones. También se generaron 4 criterios de retroalimentación escrita que son: correctivo directo, correctivo metalingüístico, objeto y de modo. Estos tipos son los más comunes en escenarios habituales de *feedback* que fueron obtenidos de Arancibia et al. (2019) que se pueden apreciar en la Tabla N°1 de anexos. Además, se utilizó una tabla de medición para las categorías de la pregunta abierta N°3 considerando los siguientes criterios: realizar acción, sin acción, actitud pasiva e inconformismo.

El instrumento de recolección de datos por cada situación consta con dos preguntas de selección múltiple. La primera busca obtener información sobre qué emoción les provoca la situación, el propósito de esta es obtener información de cómo es percibida para los alumnos, con la finalidad de evaluar qué sentimiento es más frecuente entre las situaciones para posteriormente comprender sus acciones. La segunda es para obtener en detalle la información sobre el sentimiento exacto que les provocó, obtenidos de Pekrun & Linnenbrink (2012). Estos son 13 sentimientos en total de los que deben seleccionar uno asociado a la situación que sienten los participantes, incluyendo también la opción otro. Luego está la pregunta final, que es una pregunta abierta que tiene el fin de conocer las acciones que tomarían los alumnos después de recibir ese tipo de retroalimentación y ver cómo manejan sus emociones frente a diferentes situaciones de retroalimentación.

Como resultado, el instrumento se tituló Cuestionario de Emociones frente Situaciones Hipotéticas de Retroalimentación Escrita (En adelante CESHRE), en las de respuesta cerrada (1 y 2) hubo en total de 65 respuestas por cada una de las 8 situaciones, dando un total de 520 reacciones emocionales y de ellas fueron consideradas el 100% para el análisis. En el caso de la pregunta abierta hubo un total de 350 respuestas de las cuales solo se consideraron 325 respuestas para el análisis, es decir se utilizó el 92,86% pues no todos los participantes contestaron el ítem 3 porque al contestar “indiferente” en la pregunta n°1 automáticamente pasaban a la siguiente situación.

4.6. Obtención de datos

La aplicación del instrumento se llevó a cabo el día 20 de noviembre hasta el día 18 de diciembre. Se solicitó un consentimiento informado a 65 individuos de la carrera de Pedagogía en lenguaje y comunicación, con un total de 30 egresados y 35 en formación, a partir de las generaciones del año 2016 hasta el 2023, que voluntariamente decidieron colaborar en este proyecto de investigación.

Las instrucciones de cada pregunta fueron entregadas detalladamente al principio de la encuesta y el tiempo estimado de cada respuesta fue de 10 minutos aproximadamente. Además, para motivar la participación de los estudiantes y egresados se entregó un incentivo (*giftcard*), que se sorteó entre todos los participantes que respondieron la encuesta en su totalidad. La entrega de este incentivo fue posible gracias a que la investigación contó con financiamiento de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Agregar que se descontaron respuestas de las situaciones hipotéticas: N°2, N°3, N°6 y N°8, debido a que sus respuestas no tenían relación con la pregunta solicitada. Provocando que el 7.14% fueron respuestas inválidas que no cumplían con los estándares para ser consideradas como relevantes en la investigación.

4.7. Análisis de los datos

En la investigación se realizó un análisis de dos partes. En primer lugar, se efectuó un análisis cuantitativo de la pregunta 1 y 2 del cuestionario CESHRE por cada situación,

para evidenciar tendencia en las respuestas de emoción y sentimientos, convirtiéndolos en específicos valores numéricos que se traspasó a una planilla de Excel para poder crear un análisis de datos visual sobre la información recopilada.

A continuación, se analizó la tercera pregunta del cuestionario CESHRE, la cual se realizó en dos partes. En primer lugar, se elabora un análisis general de la respuesta abierta con el fin de comparar las respuestas de egresados y alumnos en formación. Para ejecutar ambos análisis se propusieron categorías para este en la Tabla se presentan las categorías definidas y ejemplos para cada una.

Tabla 3

Categorías de análisis para pregunta abierta

Categoría	Definición	Ejemplo
Realizar acción	El estudiante, motivado por la retroalimentación recibida, realiza una acción inmediata, motivado por la situación hipotética.	<ul style="list-style-type: none"> - Me enojaría que solo se centrara en un aspecto de mi tarea, pero realizaría la corrección solicitada de mala gana. - Agradezco la retroalimentación y aplico las correcciones dadas.

Sin acción	El estudiante posterior a la situación hipotética no realiza ninguna acción.	<ul style="list-style-type: none"> - Me molestaría y no haría nada. - No me interesa.
Actitud pasiva	El estudiante posterior a la situación hipotética manifiesta actitudes o reacciones emocionales que no contemplan acción directa en su trabajo o que sus acciones a realizar serán en un futuro y no de manera inmediata.	<ul style="list-style-type: none"> - Consideraría el comentario en actividades futuras. - Me daría vergüenza, ya que es algo de lo que debería haberme dado cuenta.
Inconformismo	Posterior a la situación hipotética, el participante presenta una actitud inconformista por el feedback entregado, presentando quejas de manera directa o una sensación de inconformismo.	<ul style="list-style-type: none"> - El docente no debería dar retroalimentación sin ofrecer razones - Me enojaría por la corrección e iría a pedir aclaraciones.

Elaboración propia

4.8. Validación de los datos

Para la validación y confiabilidad del instrumento, específicamente de la pregunta 3, con ayuda de expertos en el área de educación se dividió en tablas específicas con diferentes opciones “mantener” “modificar” “eliminar” para que el instrumento fuera entendible por todos los participantes. Además, de crear una muestra con personas cercanas que no tenían relación con la carrera solo para observar si alguien “x” podía responder la encuesta con claridad asegurando concordancia entre las preguntas y respuestas solicitadas.

V. Resultados

5.1. Sentimientos ante situaciones hipotéticas de retroalimentación

En este apartado, se presentan los resultados generales de los sentimientos que experimentaron los participantes frente a los casos presentados en el instrumento. En la Tabla 4 se muestra la distribución de los sentimientos predominantes, fueron ordenadas en fila por las variables del tipo de retroalimentación (sin calificación, frecuencia, envergadura de la tarea y claridad) y en columnas los casos de modo positivos y negativos.

Tabla 4

Emoción predominante por situación hipotética.

Tipo/modo retroalimentación	Retroalimentación positiva		Retroalimentación negativa	
	Emoción predominante	%	Emoción predominante	%
Sin calificación/ Correctivo directo	Gratitud	32.3 %	Frustración	18.46 %
Frecuencia/ Modo	Gratitud	27.06 %	Frustración	39.09 %
Envergadura de la tarea/Objeto	Frustración	21.53 %	Frustración	23.07 %
Claridad/Correctivo metalingüístico	Gratitud	29.23 %	Enojo	20.00 %

Elaboración propia.

En los datos de la **Tabla 4** se exponen las emociones predominantes por situación que se destaca la emoción de frustración que prevalece como la más seleccionada, puesto que aparece tanto en los sentimientos negativos como en los positivos. Esta puede surgir al enfrentarse a comentarios negativos o a la percepción de la tarea, si es abrumadora o difícil de completar, lo que puede llevar a una sensación. Tal caso se evidenció en la situación de envergadura de la tarea, puesto que, aunque el proceso de *feedback* fue positivo,

predominó la opción de frustración. En segunda instancia, las situaciones de retroalimentación positiva presentan mayoritariamente emociones positivas, específicamente gratitud, lo que demuestra que los alumnos valoran positivamente el proceso de retroalimentación, puesto aceptan críticas constructivas y beneficiosas para su crecimiento, exceptuando al fenómeno antes mencionado de envergadura de la tarea. Por último, se presenta la emoción de enojo como la más seleccionada en la situación de claridad en modo negativo porque el docente no incluye en el proceso de aprendizaje al estudiante y modifica e interviene directamente sin ofrecer razones de sus errores.

Para ahondar más en detalle, en la Tabla 5 se presentan las emociones categorizadas en tres filas: reacción positiva, reacción negativa e indiferencia. Las columnas representan las ocho situaciones hipotéticas separadas por retroalimentación positiva y negativa.

Tabla 5

Distribución de sentimientos positivos y negativos

Situaciones / Sentimientos	SH1	SH2	SH3	SH4	SH5	SH6	SH7	SH8	Totales	%
Positivo	42	17	59	4	4	19	40	13	198	38.08 %
Negativo	1	29	3	56	35	27	8	31	190	36.54 %
Indiferente	22	19	3	5	26	19	17	21	132	25.38 %

Totales	65	65	65	65	65	65	65	65	520	100 %
----------------	----	----	----	----	----	----	----	----	------------	--------------

SH: situación hipotética. / color celeste: situación positiva / color rojo: situación negativa

El concepto de *situación hipotética* será reemplazado por el acrónimo **SH**, para evitar redundancias y facilitar la comprensión del texto. En la **Tabla 5** que los modos de retroalimentación positiva suscitan emociones positivas en su mayoría, como lo demuestran las SH: 1, 3 y 7 coincidente con los hallazgos de Liu & Yu (2021), quienes indican que los estudiantes experimentan gratitud y aprecian la retroalimentación que les ofrece el docente, independientemente del modo en el que se entregue. En cuanto a las situaciones de modo negativo predominaron los sentimientos negativos, particularmente en los casos de SH: 2, 4, 5, 6 y 8. Además ocurrió un fenómeno singular en la SH5 de modo positivo, se observó que los alumnos experimentan emociones contradictorias inducidas por la situación en sí y no por el modo que se entrega debido a que se focalizó a un solo error, dejando a los estudiantes insatisfechos, especialmente porque la situación presenta una tarea de gran porcentaje en la calificación final.

También, la categoría de indiferente se presentó en varias ocasiones, aparentemente por falta de interés o porque no logró un impacto negativo/positivo en la devolución de la tarea. Esto mismo destaca la complejidad de las interacciones del *feedback*, según propone Tapia-Ladino (2023), por las variaciones, condiciones y circunstancia que pueden presentarse que influirá en las decisiones de los alumnos.

En resumen, las reacciones que expresan los estudiantes a partir de los estímulos del cuestionario varían según la forma y el contexto en que se entrega la retroalimentación. La manera en que se entrega la retroalimentación puede tener un impacto en cómo se percibe y se procesa. Por un lado, los comentarios claros y amigables tienden a generar sentimientos de gratitud cuando son positivos. Por otro lado, los comentarios negativos pueden provocar emociones negativas como el enojo o la frustración, demostrando la importancia en cómo se proporciona y entrega el feedback provocando diversas reacciones emocionales.

Los sentimientos influyen en las acciones que realizan los alumnos luego de recibir el *feedback*, por lo cual el siguiente apartado está relacionado con la pregunta 3 del cuestionario que evaluó las acciones que realizan los alumnos posteriores a la entrega del *feedback*.

5.2. Distribución de respuestas abiertas

En este apartado, se presentan los resultados generales de las acciones que experimentaron los participantes frente a los casos presentados en el instrumento. Se realizó un análisis cuantitativo abierto a partir de las respuestas generales de la pregunta 3 del instrumento CESHRE y se propusieron las categorías de análisis de la Tabla 4 para determinar qué tipo de acciones emprendieron en cada situación hipotética.

En la tabla 6 se calculó el porcentaje de las respuestas en cada situación según la distribución de las acciones que fueron seleccionadas por los participantes frente a la situación hipotética formulada.

Tabla 6

Distribución de acciones que emprenden los estudiantes de PEMLYC

Categoría	Cantidad	%
Actitud pasiva (AP)	143	40.51%
Realizar acción (RA)	101	28.61%
Inconformismo (IN)	73	20.68%
Sin acción (SA)	36	10.20 %
Total	353	100%

RA: Realizar acción. SA: Sin acción. AP: Actitud pasiva. IN: Inconformismo.

Se observa en la **Tabla 6** que los participantes del estudio tienen respuestas orientadas a la aceptación del *feedback* mediante una “*actitud pasiva*”, seguida de “*realizar acción*” inmediata en su tarea, luego el “*inconformismo*” y por último la categoría de “*sin acción*”.

En cuanto a la primera categoría, se observa una predominancia de “*actitud pasiva*” en la SH: 1, 2 y 3. En primer lugar, en la SH1 destaca el sentimiento de gratitud, debido al modo positivo que se entrega el *feedback*. En cambio, en la SH2 se evidencia la emoción de frustración, que es un sentimiento negativo de activación, lo que significa que trabajarán en su texto en un futuro. Los participantes mantienen una *actitud pasiva* que se

ve influida por la situación de *sin calificación* y se verán menos estresados ni obligados a realizar acciones inmediatas. Continuando con la SH 3, correspondiente a la retroalimentación de tipo *frecuencia o volumen* de modo positivo, predomina el sentimiento de gratitud porque el docente motiva a los alumnos con bastantes comentarios en la corrección entregada, algunos de crítica constructivas y otros de aliento para que siguiera así el escrito, teniendo por consecuencia la aceptación del *feedback* por parte del estudiante.

En segundo lugar, la categoría “*realizar acción*”, predomina en la SH7, en este caso hipotético, el docente motiva al estudiante a hacerse parte de su proceso de retroalimentación. El docente evita dar correcciones tan directas, por lo que el alumno puede realizar modificaciones a voluntad o trabajar de manera inmediata. Esto se evidencia que, al ser una retroalimentación de modo positivo, son mayor las elecciones de emociones positivas, como el agradecimiento. Esto da por consecuencia que el alumno realice un trabajo inmediato en su actividad.

Continuando con el caso de la categoría “*realizar acción*”, predomina en la SHN°6 y aunque es una situación negativa, el docente motiva a los alumnos a realizar o trabajar de manera inmediata en su tarea, la cual era de gran porcentaje en la nota final, lo que tiene incidencia en la actitud del alumno y este valora la retroalimentación debido a la gran importancia de la actividad. En este caso, no importa si el *feedback* fue el mejor, el más amigable o directo. Lo que destaca de esta situación no es el sentimiento que experimentaron, ni la manera en que se entregó el *feedback*, lo relevante para los alumnos

es que la tarea equivale a un 50% de la nota final y esto es lo que motiva a realizar acción, para evitar posibles riesgos de reprobación.

En tercer lugar, la categoría de “*inconformismo*” se presenta en primer lugar, en la SH4 por la calidad de los comentarios que el docente les provee y desde la perspectiva de los alumnos solicitan aclaraciones por las respuestas poco satisfactorias. Luego en la SH5 está influida por el gran porcentaje en la nota final del curso, que aluden a una queja hacia el trabajo del docente y desde la perspectiva de los alumnos solo se centró en un aspecto técnico.

Finalmente, en la SH8, se puede apreciar que no existe una relación simétrica, ya que el alumno sólo recibe una corrección sin razón sobre su proceso de aprendizaje, el docente no explica los errores relacionados y corrige de manera imperativa, dejando de lado el papel de guía. De esta manera, este enfoque es coherente con los datos de Dawson et al. (2018), los alumnos universitarios muestran una preferencia por la retroalimentación directa, detallada y personalizada que los guíe a la acción e involucre en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la situación mencionada no es considerada una retroalimentación correcta, lo que conlleva a que los alumnos soliciten una mejor realimentación y comentarios debido a su inconformismo.

5.3. Comparación de acciones por nivel académico

En la tabla 7 se presentan a modo general las reacciones emocionales por sentimientos, separados por egresados y alumnos en formación de PEMLYC, con el fin

de dar una comparativa. En esta solo están presentes las emociones seleccionadas por los participantes, en base a la investigación de Pekrun & Linnenbrink (2012), por lo cual no están todos los sentimientos presentes para el caso de “otro”.

Tabla 7

Selección de emociones detalladas por nivel académico.

Emoción	Egresado	En formación	Totales	%
Indiferencia	76	56	132	25.38%
Frustración	42	37	79	15.19%
Gratitud	31	45	76	14.61%
Alivio	16	28	44	8.46%
Enojo	17	21	38	7.31%
Ansiedad	10	24	34	6.54%
Vergüenza	9	14	23	4.42%
Relajo	10	11	21	4.04%
Otro	11	9	20	3.85%
Esperanza	5	10	15	2.88%
Tristeza	4	9	13	2.5%
Alegría	3	8	11	2.12%
Orgullo	5	4	9	1.73%
Desesperanza	1	4	5	0.96%
Totales			520	100%

Como se aprecia en la **Tabla 7**, la categoría más seleccionada fue indiferencia en la totalidad de las respuestas, entre egresados y estudiantes en formación. Según Liu & Yu (2021) “No tener emociones indica que los estudiantes pueden interpretar los escenarios de retroalimentación de supervisión dados como normales en su interacción diaria con los supervisores” (p. 6). Sin embargo, no hay una razón exacta de este fenómeno porque se considera que varía según la situación o características de esta. Continuando, las emociones más frecuentes en egresados, en orden descendente son: frustración, gratitud y enojo. Mientras que en los estudiantes en formación son: gratitud, frustración y alivio. Se advierte que la tendencia mayoritaria es similar en ambos niveles académicos en las dos primeras emociones seleccionadas (gratitud-frustración) aunque difieren en el orden primario. Esta disparidad sugiere que los estudiantes en proceso de formación son más propensos a agradecer la retroalimentación recibida, independientemente de su naturaleza. Por otro lado, los egresados muestran una menor gratitud, lo que podría deberse a que presentan una mayor confianza en sus habilidades.

Para las SH 2, 5 y 8, la indiferencia obtuvo más respuestas en ambos niveles. En la primera, se debe a que los estudiantes parecen valorar más las situaciones en las que hay calificaciones, ya que cuando estas no se hacen presentes, parece no provocar reacciones emocionales en los participantes. En la segunda, se agrega la similitud por orden de cantidad de las primeras dos emociones seleccionadas (frustración-ansiedad). La SH5 fue centrada en el objeto, es decir el feedback entregado se basó en corregir la estructura, más que centrarse en el contenido de la tarea, por ende, al ser una evaluación con gran incidencia en la nota, los sentimientos de frustración y ansiedad generan un

estado de estrés por la incertidumbre de su aprobación o fracaso. En última instancia, en la SH8 aparte de tener predominancia la indiferencia, podemos apreciar que la emoción más seleccionada fue enojo en ambos grupos de estudio. Esto se puede obedecer a que el docente no está enseñando y no se aprecia una retroalimentación completa, sino más bien una devolución sin explicación que no favorece el aprendizaje.

Las emociones negativas como frustración, enojo y ansiedad se presentan más en los alumnos en proceso de formación, quienes tienen mayoría de emociones negativas por sobre los egresados. Por otro lado, las emociones positivas como gratitud, alivio y relajación, también se presentan más en los alumnos en proceso de formación, quienes tienen mayoría de emociones positivas por sobre los egresados. Además, se indica que estos presentan más reacciones emocionales cuando se encuentran en un desafío académico.

Se analizó la tercera pregunta del cuestionario con un enfoque cualitativo, para esto se realizó un análisis general de las respuestas obtenidas del cuestionario CESHRE, se propusieron categorías: “*inconformismo*”, “*sin acción*”, “*actitud pasiva*” y “*realizar acción*”, las cuales están definidas en la **Tabla 3** que ordenan las acciones hipotéticas emprendidas por los participantes después de la reacción emocional.

En cuanto a la SH1 y SH3 predomina la actitud pasiva en ambas categorías de participantes, debido a las características de estas, ya que la primera destaca por ser una situación positiva con ausencia de calificación, por lo que los alumnos no tendrían presión de realizar correcciones inmediatas en su escrito, sino que la tendencia a agradecer y realizar las acciones en un futuro. Algo similar ocurre en la SH3, en que predominan

respuestas orientadas al agradecimiento posterior a la retroalimentación recibida como se puede apreciar en los ejemplos, debido a las reiteradas ocasiones en que se han entregado comentarios y al modo positivo de la situación. Como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Egresado:

1. *Agradecería y cambiaría el conector.*
2. *Siempre es bueno recibir críticas constructivas para mejorar.*

Formación:

1. *Decirle muchas gracias y trabajar en eso.*
2. *De forma agradecida, ya que sé que me está corrigiendo para bien. Estoy en un proceso de aprendizaje en el cual es válido equivocarse. Además del error se aprende.*

Se presentaron diferencias de acciones en las SH: 1 y 7. En cuanto a los egresados, estos presentan una mayor predominancia hacia la categoría de “realizar acción” en ambas situaciones, en contraparte con los estudiantes en formación que presentan más “actitudes pasivas”. Ambas situaciones pertenecen a tipos de *feedback* correctivo, aunque con distinto foco. Se infiere que el tipo de retroalimentación motiva a los alumnos a realizar correcciones en sus actividades, pero la distinción estaría en que los egresados tienden a realizar acciones inmediatas en su tarea, a diferencia de los alumnos en formación que consideran trabajar a futuro en su tarea.

Ejemplos:

Egresado:

- A. *Releería el texto para identificar las palabras que requieren sustitución.*
- B. *Asentir con frustración ante la situación, pero modificaría inmediatamente la escritura.*

Formación:

- A. *Reaccionaría de buena manera obviamente, ya que es una crítica constructiva que aporta a la mejora de mi rendimiento académico.*
- B. *Es un poco frustrante ver esas observaciones cuando uno cree que está todo bien. Eso desanima un poco, sin embargo, igual son buenas esas aclaraciones para que uno pueda corregirlas en futuros trabajos y así mejorar.*

En cuanto a la SH5 se evidenció más diferencias significativas. En los alumnos egresados, la mayor categoría seleccionada es “inconformismo”, a diferencia de los alumnos en formación, donde destaca “sin acción”. Se destaca la predominancia de estas dos categorías, ya que al ser una retroalimentación positiva se esperaría que orienten a realizar acciones sobre su texto, pero en este caso, solo hubo acciones orientadas a no realizar modificaciones en su tarea.

Ejemplos:

Egresado:

A. *Consultaría el por qué no comentar antes, me enojaría la poca retroalimentación ya que no ayuda a mi desempeño en redacción.*

B. *Lo confrontaría para pedir explicaciones que justifiquen su decisión versus los conectores que yo había utilizado.*

Formación:

A. *No haría nada.*

B. *Me quedaría callada.*

Por último, en la SH8, se destaca la equidad en la cantidad de respuestas entre egresados y alumnos en formación, pues en ambas predomina la categoría de “inconformismo”. Esta es una situación de *feedback* negativo de poca claridad, con un tipo de retroalimentación correctivo metalingüístico. Se entiende cuando el docente excluye al estudiante de su retroalimentación y solo ofrece una respuesta sin argumentar su razonamiento, por ende, los estudiantes se sienten inconformes con la respuesta del docente. El sentimiento que más destaca en ambas categorías es el enojo, esto favorece la gran cantidad de inconformismo presente.

Ejemplos:

Egresados:

A. *Los escritos son personales, por lo que lo ideal, es que uno decida si tomar la sugerencia o no.*

B. *Si no me marca las palabras, no podré saber en que me equivoque. Por lo que iría a hablar nuevamente con el docente.*

Formación:

A. *Le preguntaría por qué hace eso.*

B. *Preferiría mil veces que me diga sobre el error y yo tener la oportunidad de corregir, a que directamente lo cambie el profesor.*

En resumen, el análisis comparativo de las reacciones emocionales y acciones según nivel académico revela distintos patrones. Los estudiantes en formación muestran una tendencia hacia la gratitud y alivio, teniendo una apreciación más positiva hacia el feedback recibido, a diferencia de los egresados. En cuanto a la indiferencia, prevalece en ambos grupos, pero a pesar de esto los alumnos egresados son más propensos a realizar acciones inmediatas una vez recibido el comentario, que los alumnos en formación. Todos estos hallazgos destacan la importancia de considerar el contexto emocional de cada alumno al momento de retroalimentar.

VI. Discusión y conclusión

El instrumento de investigación nos permitió recopilar datos los que nos ayudaron a identificar las emociones y sentimientos que experimentan los estudiantes de PEMYC los resultados revelan que hubo predominancia a favor de la reacción negativa. Por un

lado, entre las emociones positivas la gratitud predomina y por el otro lado, en las emociones negativas prevalece la emoción de frustración. En este sentido, la investigación de Liu & Yu (2021) coincide con los datos recopilados sobre los sentimientos positivos, con la predominancia del agradecimiento, sin embargo, en nuestra investigación en el sentimiento negativo destacó la ansiedad y la tristeza. Esto puede explicarse por el modo en que se entrega el *feedback* y las situaciones experimentadas.

Por un lado, en cuanto al sentimiento de gratitud se presenta mayoritariamente en los alumnos en formación, en comparación con los egresados. Tal elección se puede explicar debido a que los estudiantes se encuentran en una etapa que están recién comenzando a adquirir conocimiento y habilidades, por lo que necesitan esta herramienta para su desarrollo profesional y por este motivo agradecen los comentarios que sus profesores les proveen. Esto se contrasta con los egresados los cuales se encuentran en una etapa de sus vidas donde ejercen esta profesión y cuentan con más experiencias sobre cómo recibirla y entregarla. Además, si bien el sentimiento de gratitud fue el más predominante, en su mayoría se hace presente sólo en situaciones de feedback positivo, en base a lo anterior se puede afirmar que no se cumple nuestra primera hipótesis.

Nuestro segundo OA evaluó las acciones que emprenden los estudiantes respecto a su reacción emocional, lo que evidenció que la frustración fue el sentimiento más predominante, tanto de manera general como en egresados. Esta emoción pese a ser negativa, comprometen al estudiante a realizar acciones sobre su trabajo. Esto se debe a que, como plantea Pekrun (2012) en toda la gama de emociones que puede experimentar

el alumno, dentro de ellas algunas son activadoras e involucran al estudiante con la tarea o también desactivadoras las cuales socavan la atención del alumno. En el caso de nuestra investigación, la mayoría de los sentimientos negativos fueron de activación. Esto tiene similitud con algunos resultados obtenidos de Malufah & Basthomi (2023), ya que su estudio arrojó que, a pesar de las emociones negativas, la mayoría de los estudiantes prestaba atención al *feedback* y a trabajar en clases. Con esto se cumple nuestra segunda hipótesis, que el *feedback* negativo no solo influye en las emociones de los estudiantes, sino que también promueve la mejora al escrito, que predomina en los resultados del análisis.

La opción de indiferencia se presentó en múltiples situaciones hipotéticas, igualmente en el caso de la investigación de Liu & Yu (2021) cuyo análisis de datos presenta una categoría llamada “sin emoción” de la que se obtuvo varias respuestas, específicamente el 37,5% del total. En consecuencia, se puede mencionar que falta más literatura sobre la indiferencia provocada por el *feedback* para poder comprender cuáles son las razones exactas que determinan esta elección, evitando inferir respuestas sobre esta categoría.

En nuestra búsqueda para averiguar si existe una diferencia entre las acciones entre alumnos en formación y egresados posterior a la retroalimentación recibida, se realizó una comparación de las respuestas de la pregunta abierta el resultado evidenció que los alumnos egresados son más propensos a *realizar acciones* inmediatas en sus actividades. También, predomina en la categoría de *inconformismo* que elevan solicitudes al docente

y realizan una acción inmediata para poder corregir su texto. Por ende, nuestra hipótesis del OA3 se cumple ya que si hay reaccionan diferentes por parte de ambos integrantes (egresados y en formación) siendo los egresados los que realizan más acciones y elevan solicitudes de aprendizaje.

La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. (Dewey, 1938. Traducción por L. Luzuriaga, 2010. p. 38)

En el contexto del egresado su nivel académico influye en su percepción, puesto que su experiencia adquiere más relevancia y el hábito entendido como la repetición constante de estas, ya que modifica sus prácticas según la vivencia previa de retroalimentación influirá en el ajuste de sus acciones. En consecuencia, la experiencia gradualmente modifica la forma en que el egresado lleva a cabo su retroalimentación.

En cambio, los alumnos en formación manifiestan más disposición a adoptar “*actitudes pasivas*” esto no quiere decir que no realizan acciones o no aceptan el *feedback* la diferencia radica en que sus respuestas se centran más en algo emocional, que en considerar trabajar inmediatamente en la actividad. Además, los alumnos en formación superan en proporción a los egresados en la categoría de “*sin acción*”, la cual tuvo menor proporción de respuestas asociadas. Dada esta información se puede decir que se cumple la tercera hipótesis de investigación propuesta.

Una comparativa entre la SH1 (sin calificación) y SH5 (con calificación) deja al descubierto que la presencia o la ausencia de calificación incide en las acciones y reacciones de los alumnos. En la SH5 predominan sentimientos negativos, debido a que es una retroalimentación precaria e incompleta, que no se ajusta a la exigencia de la tarea. Al igual que los resultados de Liu y Yu (2021), concluyen que la retroalimentación vaga, impráctica o difícil de comprender provoca emociones negativas a diferencia de la retroalimentación constructiva, oportuna y directa, la cual propicia emociones positivas.

La utilización de encuestas como instrumento de recolección de datos puede presentar ciertas limitaciones metodológicas que afectan la calidad y validez de los resultados obtenidos. Una de estas limitaciones radica en la extensión excesiva de la encuesta, lo cual produjo problemas para que los participantes completaran el cuestionario de manera adecuada. Al ser el cuestionario demasiado extenso, los participantes pudieron experimentar fatiga o desinterés, lo que afectó su capacidad para prestar atención a cada pregunta y responder de manera reflexiva. Esta situación puede resultar en respuestas apresuradas o incompletas, lo que compromete la precisión de los datos recopilados. Además, una extensión excesiva aumentó la probabilidad de que los participantes abandonaran la encuesta antes de completarla, lo que conlleva a una tasa de respuesta más baja y sesgos en los datos. Por ejemplo, al escoger sentimientos negativos o positivos no se hizo una filtración de otorgar estos sentimientos respectivamente, entregamos toda la gama de emociones, por lo que fue confuso cuando seleccionan un sentimiento negativo, pero luego escribían gratitud, o al revés elegían un sentimiento positivo y luego la emoción de ansiedad, aun así, no fue un impedimento para los resultados del análisis. Otra

confusión fue que los alumnos en formación cuentan con más participantes, por lo que a veces se pensaba que los egresados tenían menos respuestas en sus categorías, pero en realidad eran proporcional. No se redujo la muestra porque el estudio necesitaba más participantes y no podíamos dejar afuera a gente que respondió conscientemente. Asimismo, al tener una encuesta amplia esto requirió más tiempo y recursos para su administración y análisis, lo que afectó la eficiencia del estudio.

En la proyección del estudio de las emociones en el contexto de la retroalimentación, este proporciona información valiosa sobre las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes para manejar sus emociones durante el proceso de aprendizaje. Atender a las emociones de los estudiantes y cómo se gestionan frente a la retroalimentación puede ayudar a los educadores a desarrollar intervenciones efectivas para apoyar su bienestar emocional y promover un ambiente de aprendizaje positivo. El mayor aporte de estudiar las emociones de los estudiantes en el proceso de retroalimentación para futuras investigaciones radica en la mejora de las prácticas de retroalimentación en el aula. Al identificar los factores emocionales que influyen en la recepción y el procesamiento de la retroalimentación, los investigadores pueden desarrollar enfoques más personalizados y efectivos para proporcionar retroalimentación que promueva el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

VII. Índice de tablas

Tabla 1 Categorías y subcategorías de CE.....	37
Tabla 2 Distribución de los participantes según su nivel académico.	45
Tabla 3 Categorías de análisis para pregunta abierta.....	50
Tabla 4 Emoción predominante por situación hipotética.....	53
Tabla 5 Distribución de sentimientos positivos y negativos.....	54
Tabla 6 Distribución de acciones que emprenden los estudiantes de PEMLYC	57
Tabla 7 selección de emociones detalladas por nivel académico.....	60

VIII. Índice de figuras

Figura 1 Affective circumplex. (model adapted from Barret and Russel 1998)	27
---	----

IX. Referencias bibliográficas

- Amaranti Pesce, M. (2010). Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Investigación cualitativa con estudio de caso. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Editorial del Congreso.
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Pérez, R. C. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342019000200242>
- Bisquerra, R. A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. Assessment And Evaluation In Higher Education/Assessment & Evaluation In Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2021). Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment And Evaluation In Higher Education*, 47(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>
- Chappuis, J. (2005). Helping students understand assessment. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A, 63(3), 39-43.
- Cho, Y. H., & Cho, K. (2010). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629-643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Darder Vidal, P., & Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment And Evaluation In Higher Education/Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- De Mejía, A. M. T. (2010). Los primeros pasos en las lenguas extranjeras: Modalidades de enseñanza y aprendizaje. *Voces y Silencios: Revista*

Latinoamericana de Educación, 1(2), 187-188.

<https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.07>

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga)

Dewey, J. (2010). *Experience and Education* (Luzuriaga, L., Trad.). BIBLIOTECA NUEVA. (Obra original publicada en 1938)

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2),97-107.

Freedberg, M., Glass, B., Filoteo, J. V., Hazeltine, E., & Maddox, W. T. (2016). Comparing the effects of positive and negative feedback in information-integration category learning. *Memory & Cognition*, 45(1), 12-25.
<https://doi.org/10.3758/s13421-016-0638-3>

Gallifa, J., Pérez, C., & Rovira, F. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

García, N. B., & Nieto, J. E. S. (2013). La experiencia como eje de la formación: Una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 28.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n28.2013>

- González, C. G. (2012). Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4644809.pdf>
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835772>
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *En Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. University of Auckland.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.) *McGraw-Hill Education*.
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 30, 254-268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>

Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. & Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la Construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías. *Universitas Psychologica* (15), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>

Tapia-Ladino, M., Pérez, C. & Arancibia, B. (2023). Retroalimentación escrita con Comentarios de Ajuste al Género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias. *Perspectiva Educativa*, 62(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1412>

Leiva, M. V., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>

Li, J., & De Luca, R. (2012). *Review of assessment feedback. Studies In Higher Education*, 39(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>

- Li, S., Zhu, Y., & Ellis, R. (2016). The Effects of the Timing of Corrective Feedback on the Acquisition of a New Linguistic Structure. *The Modern Language Journal* 100(1), 276-295. <https://doi.org/10.1111/modl.12315>
- Liu, C., & Yu, S. (2021). Exploring master's students' emotions and emotion-regulation in supervisory feedback situations: a vignette-based study. *Assessment And Evaluation In Higher Education* 47(7), 1101-1115. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2005770>
- Llamazares, N., y Pacheco, D. (2012). Propuesta de un modelo de instrucción para la adquisición de habilidades sociales en sujetos con síndrome de down. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 211-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4652178>
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. <https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.01>
- Mafulah, S., & Basthomi, Y. (2023). "I Am Scared of My Teacher": Students' Emotional Responses Towards Teacher's Feedback. *En Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in social science, education and humanities research* (pp. 648-657). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-054-1_55

Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (2013). *Reconceptualizar la retroalimentación en la educación superior: desarrollar el diálogo con los estudiantes* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203522813>

Merseth, K. K. (1994). Cases, case methods, and the professional development of educators. *ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*.

Mineduc (2012), Guía 6, Observación de Aula y Retroalimentación. Disponible en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/06/REC-guia-aula.pdf?x16202>

Moreno, S. (2001). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (19), 67-76.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies In Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Office for Students. (s. f.). *National Student Survey - NSS - Office for Students. Office For Studentsde* <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/student-information-and-data/national-student-survey-nss/>

Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where Do We Go from Here? Implications and Future *Directions for Inquiry on Emotions in Education*. En *Elsevier eBooks* (pp. 313-331). <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50019-8>

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: *The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement.

In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pinto, J. E., & González, M. T. (2010). Diseño de situaciones hipotéticas de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del conocimiento de los profesores sobre las representaciones gráficas en estadística. Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas*, (24), 487-502.

Pitt, E., & Norton, L. (2016). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment And*

Evaluation In Higher Education/Assessment & Evaluation In Higher Education, 42(4), 499-516.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>

Rassaei, E. (2013). *Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development*. *System*, 41(2), 472-483.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.05.002>

Ruiz, G. R. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
<https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Ruiz, J. A. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125.
<https://doi.org/10.14516/fde.510>

Ruíz, P. O., & Sánchez, E. R. (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación/Teoría de la Educación*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>

Segura, F. J. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista / Using feedback as evaluation strategy: contributions from a socioconstructivist approach. *Actualidades*

Investigativas En Educación, 15(1).

<https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633>

Shute, V. J. (2008b). *Focus on Formative Feedback. Review Of Educational Research, 78(1), 153-189.* <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations.

Teaching In Higher Education, 13(2), 145-156.

<https://doi.org/10.1080/13562510801923195>

X. Anexos

Anexo 1. Tabla 1. Situaciones hipotéticas de retroalimentación

Situación de retroalimentación	Tipos de retroalimentación	Situaciones hipotéticas	
		Positivas	Negativas
Sin calificación	Correctivo directo: Provee la forma correcta. El escritor no tiene que reflexionar ni discernir sobre la solución.	Estás en una actividad escrita sin calificación. El profesor revisa tu trabajo y comenta lo siguiente “excelente uso de conectores” “muy buena ortografía y redacción en tu trabajo”	Estás en una actividad escrita sin calificación. El profesor modifica errores ortográficos que no te habías percatado con comentarios como: “Cuidado con la redacción” “hay muchas faltas de ortografía “

<p>De frecuencia o volumen</p>	<p>Modo: Forma en que se expresa la información en el CE. Se relaciona con el rol que asume el profesor y con el nivel de control que asume sobre el texto del estudiante</p>	<p>Estás escribiendo un borrador durante más de una clase y en este transcurso el docente te provee retroalimentación con comentarios como; “Revise esa idea para que quede un más clara” “Muy buen avance, espero que tu próximo borrador siga así” “Esta oración puede mejorar su redacción.”</p>	<p>Estás escribiendo un borrador que requiere más de una clase y en este proceso de la tarea recibes comentarios como; “Esa idea está mal, elimínala”, “Pésima redacción, escríbalo de nuevo”, “Has avanzado muy poco “ “Existen errores básicos que no debería corregir actualmente”</p>
---------------------------------------	--	---	---

<p>Envergadura de la tarea</p>	<p>Objeto: Aspecto del escrito en el que debe poner atención el estudiante (Contenido/Estructura/Diagramación)</p>	<p>Redactabas un ensayo que pesaba un 30% de la nota final del curso, el profesor señaló que la extensión del borrador debía ser de 400 palabras y al revisarlo escribió un comentario con lo siguiente: <i>"Solo hay 350 palabras en el ensayo".</i></p>	<p>Redactaste un ensayo que tenía un porcentaje del 50% de la nota final del curso. Entregaste tu borrador y el docente marcó con rojo la estructura del primer párrafo y escribió unos comentarios: <i>"Reordena los párrafos, ya que no se comprende la tesis y las bases con la garantía no tiene relación con éste" "Carece de respaldos".</i></p>
---------------------------------------	--	---	--

<p>Claridad</p>	<p>Correctivo metalingüístico: Provee la forma correcta y ofrece una explicación sobre el error o la solución.</p>	<p>Cuando recibes retroalimentación de tu informe, el docente señala que hay palabras que se repiten en todos los párrafos. Por esta razón, te sugiere usar sinónimos para reemplazar las palabras, las cuales no están marcadas en tu escrito, por lo que debes identificarlas tú.</p>	<p>Al recibir retroalimentación de tu informe, observas varias marcas sobre palabras que se repiten por lo que el docente reemplaza directamente la mayoría por sinónimos que él considera adecuados. Sin ofrecer razones</p>
------------------------	--	---	---

Anexo 2. Cuestionario de situaciones hipotéticas de retroalimentación

CONSENTIMIENTO INFORMADO. Doy fe de que me han leído el consentimiento informado, por lo cual acepto participar y responder el cuestionario.

Hoy es ____/____/2023 Firma de la persona _____

Es importante que tengas en consideración los siguientes puntos:

1. Este estudio intenta conocer las emociones que experimentas cuando tu profesor(a) te proporciona retroalimentación sobre tu escritura académica.
2. No hay respuestas correctas o incorrectas.
3. Todas las respuestas serán anónimas. Los datos de la encuesta serán utilizados únicamente con fines investigativos.

4. Si tienes alguna duda o estás interesado en esta investigación, por favor contactar a los investigadores a través de sus correos amella@emlenguaje.ucsc.cl julloaa@emlenguaje.ucsc.cl jvalladares@emlenguaje.ucsc.cl

PRIMERA PARTE: Información personal. Marca tu respuesta y completa los espacios según corresponda.

PREG. 1. ¿Con qué género te autoidentifican?

- Mujer
- Hombre
- Otro ¿Cuál? _____

PREG. 2 ¿Estás cursando tu primera carrera?

- Sí
- No

De ser no ¿ Que carrera habías cursado con anterioridad?

PREG. 3 ¿A qué generación perteneces?

- Generación 2016
- Generación 2017
- Generación 2018
- Generación 2019
- Generación 2020
- Generación 2021
- Generación 2022
- Generación 2023

PREG. 4 En estos momentos ¿Te encuentras egresado de la carrera de pedagogía en lenguaje y comunicación?

- Sí
- No

SEGUNDA PARTE:
SITUACIONES HIPOTÉTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

Situación 1 (+)

Realizar una actividad escrita sin calificación. El profesor revisa tu trabajo y comenta lo siguiente “excelente uso de conectores” “muy buena ortografía y redacción en tu trabajo”

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gratitud
- Desesperanza
- Enojo
- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante está situación?

Situación 1(-)

Estás en una actividad escrita sin calificación. El profesor modifica errores ortográficos que no te habías percatado con comentarios como: “Cuidado con la redacción” “hay muchas faltas de ortografía”

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gracitud
- Desesperanza
- Enojo
- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante está situación?

Situación 2 (+)

Estás escribiendo un borrador durante más de una clase y en este transcurso el docente te provee en varias ocasiones retroalimentación con comentarios como; “Revise esa idea para que quede un más clara” “Muy buen avance, espero que tu próximo borrador siga así” “Esta oración puede mejorar su redacción.”

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gracitud
- Desesperanza
- Enojo

- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?

Situación 2 (-)

Estás escribiendo un borrador que requiere más de una clase y en este proceso de la tarea recibes comentarios como; “Esa idea está mal, elimínala”, “Pésima redacción, escríbalo de nuevo”, “Has avanzado muy poco “ “Existen errores básicos que no debería corregir actualmente”

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gracitud
- Desesperanza
- Enojo
- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____
-

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?

—

Situación 3 (+)

Redactas un ensayo que pesa un 30% de la nota final de curso, el cual entregas y el docente sugiere que la tesis debería ir en los primeros párrafos para no confundir al lector y que haya más respaldos que le den sustento.

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gratitud
- Desesperanza
- Enojo
- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____
-

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante está situación?

—

Situación 3 (-)

Redactas un ensayo que tiene un porcentaje del 50% de la nota final de curso, haces entrega de tu borrador y el docente corrige la estructura del texto diciendo que reordenes

los párrafos, ya que no se comprende la tesis, la garantía no tiene relación con este y carece de respaldos.

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gratitud
- Desesperanza
- Enojo
- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?

Situación 4 (+)

Cuando recibes retroalimentación de tu informe, el docente señala que hay palabras que se repiten en todos los párrafos. Por esta razón, te sugiere usar sinónimos para reemplazar las palabras, las cuales no están marcadas en tu escrito, por lo que debes identificarlas tú.

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?

Situación 4 (-)

Al recibir retroalimentación de tu informe, observas varias marcas sobre palabras que se repiten por lo que el docente reemplaza directamente la mayoría por sinónimos que él considera adecuados. Sin ofrecer razones

1. ¿Qué tipo de emoción te genera esta situación? (Marca solo una opción)

- Emoción positiva
- Emoción negativa
- Indiferente (Si seleccionaste esta alternativa pasa a la siguiente situación)

2. ¿Cómo te hace sentir? (Marca una o más emociones)

- Orgullo
- Alivio
- Alegría
- Relajo
- Ansiedad
- Gratitud
- Desesperanza
- Enojo
- Frustración
- Vergüenza
- Aburrimiento
- Tristeza
- Esperanza
- Otra, específica _____

3. Según la emoción que señalaste ¿Cómo reaccionarías ante esta situación?

XI. Pautas de evaluación



UCSC

FACULTAD DE
EDUCACIÓN

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Claudine Benoit Ríos
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	RETROALIMENTACIÓN ESCRITA: ANÁLISIS DE LOS SENTIMIENTOS EN ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Alejandra Mella Javier Ulloa José Valladares
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Mónica Tapia Ladino

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
Promedio	6.25

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.0
Promedio	6.16

Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.5
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.4

C. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	6.0

D. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.0
3. Correcto uso de ortografía.	4.5
4. Coherencia en la redacción.	4.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	4.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5.0
Promedio	5.08

RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.25	1.56
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.16	1.23
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.4	1.28
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.0	1.50
E. De los aspectos formales	10%	5.08	0.50

Nota promedio final	6.07
---------------------	------

2. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, qué a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

existentes. En concreto, se evidencian fallas en el uso de la ortografía literal, acentual y puntual, errores en las citas, debilidades asociadas a su introducción y fallas en la utilización de referencias bibliográficas según normas APA. Finalmente, se observan importantes deficiencias en la redacción. En ciertos casos, sería conveniente mayor sustitución léxica, variedad en el uso de conectores, expresiones para la introducción de citas, revisión de uso de verbos y de la concordancia gramatical, corrección de vicios lingüísticos y revisión de la extensión de los párrafos.

Analizadas las fortalezas y debilidades, se aprueba este Seminario con nota 6.07.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



Claudine Benoit Ríos

Fecha: 21/05/2024

**UCSC****FACULTAD DE
EDUCACIÓN****PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Retroalimentación escrita: análisis de los sentimientos en estudiantes y egresados de pedagogía en lenguaje y comunicación
ESTUDIANTE(S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Alejandra Mella, Javier Ulloa, José Valladares
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Mónica Tapia Ladino

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	5,8
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	3,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7,0
Promedio	5,88

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,5
Promedio	6,5

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	5,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,5
Promedio	6,37

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7
Promedio	6,41

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7
3. Correcto uso de ortografía.	6,5
4. Coherencia en la redacción.	4,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	4,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5,8
Promedio	5,88

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5,88	1,47
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,5	1,3
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,37	1,27
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,41	1,60
E. De los aspectos formales	10%	5,88	0,588
Nota promedio final			6,22

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, qué a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

CONCLUSIONES
<p>Este Seminario de Investigación ha analizado un tema relevante sobre el que sabemos muy poco: las reacciones emocionales, sentimientos y acciones de los estudiantes cuando reciben <i>feedback</i> de sus profesores que revisan sus trabajos escritos. En general, hay mucho esfuerzo en esa tarea docente y no sabemos cómo procesan los estudiantes la información que reciben. El empleo del cuestionario ha permitido producir mucha información al respecto y la comparación entre estudiantes y profesores de la misma especialidad ha sido un acierto.</p> <p>Sobre los aspectos del trabajo que requieren atención, uno es la redacción, que en algunos pasajes oscurece las ideas. Otros son la aplicación de normas APA en las citas y referencias bibliográficas, y la definición de variables (advierto cierto nivel de confusión). En el texto he dejado comentarios que espero sean una ayuda.</p>

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



Beatriz Arancibia Gutiérrez

Fecha: 22 de mayo 2024