

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Prácticas y creencias del profesorado de educación secundaria sobre la retroalimentación en los procesos de evaluación del alumnado

Secondary School Teachers' Practices and Beliefs About Feedback in Students' Assessment Processes

Práticas e crenças dos professores do ensino secundário sobre a retroalimentação nos processos de avaliação dos alunos



Flor Mella-Mella
Universidad de Valencia
Valencia, España

 flormariamellam@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3790-2967>

María Amparo Calatayud-Salom
Universidad de Valencia
Valencia, España

 amparo.calatayud@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

Recibido • Received • Recebido: 08 / 07 / 2022
Corregido • Revised • Revisado: 19 / 06 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 13 / 07 / 2023

Resumen:

Introducción. La retroalimentación es un constructo fundamental de la evaluación formativa y existe consenso al señalar que es una de las estrategias más poderosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Objetivo.** Analizar la percepción de la praxis y de las concepciones de la retroalimentación, como pilar esencial de la evaluación formativa en Chile. **Metodología.** Es un diseño cuantitativo y de muestreo no probabilístico, donde participaron 100 docentes de enseñanza secundaria, a través de la aplicación de un cuestionario. El instrumento fue validado mediante análisis de fiabilidad de alpha Cronbach y el tratamiento de los datos se realizó a través de Jamovi project 2.3. Se usó una escala tipo Likert, para posibilitar el análisis descriptivo de frecuencias y de ítems. **Resultados.** Un alto porcentaje del profesorado participante cree que la retroalimentación es clave como estrategia de aprendizaje. Contrariamente, presentan bajos valores porcentuales sobre el uso de rúbricas y cuadernos de registro para retroalimentar el progreso del estudiantado. **Conclusión.** Actualmente es urgente la formación docente en competencias de retroalimentación para favorecer un aprendizaje significativo y formativo.

Palabras claves: Aprendizaje; evaluación formativa; educación secundaria; mejora; retroalimentación.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Introduction. Feedback is a fundamental construct of formative evaluation, and a current consensus considers it one of the most powerful strategies for teaching-learning processes. **Objective.** The study aims to analyze the perception of praxis and conceptions of feedback as essential pillars of formative evaluation in Chile. **Methodology.** This is a quantitative and non-probabilistic sampling design study in which 100 secondary school teachers participated. The participants were administered a questionnaire, validated through Alpha Cronbach reliability analysis. The data processing was conducted through Jamovi project 2.3. A Likert-type scale was utilized to enable a descriptive analysis of frequencies and items. **Results.** A high percentage of the participants believed that feedback is a key learning strategy. On the contrary, they presented low percentage values on the use of rubrics and logbooks to provide feedback on students' progress. **Conclusion.** Nowadays, teacher training in feedback skills is needed to promote meaningful and formative learning.

Keywords: Learning; formative assessment; secondary education; improvement; feedback.

Resumo:

Introdução. A retroalimentação é uma construção fundamental da avaliação formativa e, atualmente, há um consenso de que é uma das estratégias mais poderosas para o processo de ensino-aprendizagem. **Objetivo.** O objetivo deste estudo é analisar a percepção da práxis e as concepções de feedback como um pilar essencial da avaliação formativa no Chile. **Metodologia.** Este estudo utiliza um desenho amostral quantitativo e não probabilístico, no qual participaram 100 professores do ensino secundário chileno, através da aplicação de um questionário validado pela análise de confiabilidade de Alpha Cronbach. A análise de dados foi realizada usando o software jamovi project 2.3, e foi utilizada uma escala Likert para permitir a análise descritiva de frequências e itens. **Resultados.** Uma alta percentagem dos professores participantes acredita que a retroalimentação é fundamental como estratégia de aprendizagem. Contrariamente, uma baixa percentagem deles admite utilizar as rubricas e os diários de bordo para retroalimentar o progresso dos alunos. **Conclusão.** Atualmente é necessário que a formação de professores incida sobre competências de retroalimentação para promover uma aprendizagem significativa e formativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; avaliação formativa; educação secundaria; melhoria; retroalimentação.

Introducción

El sistema educativo chileno promueve la normativa de la evaluación formativa, en su artículo N.º 4 del Decreto Ley N.º 68 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018), que comenzó a regir a partir del año 2020 y ha sido foco de discusión e investigación, como un nuevo paradigma en evaluación. La evaluación formativa “permite identificar las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica de los docentes, favorece la adquisición del conocimiento al propiciar la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes reciben del docente respuesta a sus inquietudes mediante la retroalimentación” (Falcón Ccenta et al., 2021, p. 3). De esta

manera, “la retroalimentación es un elemento integral de la evaluación formativa” (Mella Mella & Calatayud Salom, 2022, p. 56), que procura recopilar y proporcionar información sobre el desempeño y comprensión actual del estudiantado (Morris et al., 2021), permitiendo aprendizajes significativos en el alumnado y a la vez la mejora de las prácticas docentes. Por lo tanto, debe ser un diálogo y toma de decisiones mutuas (Barrientos Hernán et al., 2019), entre docentes y discentes.

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

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

Estas bondades de la retroalimentación bien ejecutadas han llevado a invertir esfuerzos para potenciar la calidad de la retroalimentación que entrega el profesorado al estudiantado (Armengol-Asparó et al., 2022). De esta manera, podemos considerar como retroalimentación efectiva cuando se integran las siguientes particularidades: se entregan comentarios de retroalimentación dentro del proceso, para que sean útiles y utilizables para afectar el cambio (Henderson et al., 2021); se promueve cuando el alumnado cree que todavía puede aprender (Sanmartí Puig, 2020); se incluyen comentarios sobre aspectos relevantes de la tarea, se explicitan los objetivos y se implica al estudiantado en la elaboración de los criterios de evaluación a través de la participación, se otorga una oportunidad para que el alumnado desarrolle sus habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso, se procura que el estudiantado tenga claridad acerca del nivel de aprendizaje que requiere alcanzar y cómo lo ha de conseguir, para que luego lo pueda comparar con su nivel actual (Mella Mella & Calatayud Salom, 2022) y, de esta manera, el estudiantado tenga la posibilidad de tomar acción, lo que requiere comprender que el uso de la retroalimentación requiere de la actividad del alumnado, en su calidad de receptor y desarrollar estrategias para actuar sobre la retroalimentación (Ketonen et al., 2020).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En vista de las bondades que presenta la retroalimentación como estrategia de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nace la inquietud de indagar y analizar sobre la percepción docente acerca de “las prácticas y creencias de la retroalimentación, como pilar clave de la evaluación formativa, en el contexto chileno” (Mella Mella & Calatayud Salom, 2022, p. 55). La finalidad que persigue el presente artículo es penetrar en las autopercepciones de los sujetos participantes, sobre sus prácticas y creencias sobre el feedback, con el propósito de poder detectar aquellas necesidades de formación del profesorado chileno, para avanzar en la calidad de la evaluación formativa.

Creencias, prácticas y organización de la retroalimentación

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

Estas creencias pueden influir en las prácticas reales en el aula. Es así como estudios han demostrado que las creencias declaradas por el personal docente concuerdan en gran parte con sus prácticas (Min, 2013). No hay consenso en esta afirmación; toda vez que el profesorado puede ser consciente de la eficacia de los diferentes tipos de *feedback*, aun así, evitan interrumpir los aprendizajes, comunicaciones o herir sentimientos del estudiantado (Van Ha & Murray, 2023), puesto que las percepciones de la retroalimentación están estrechamente vinculadas con las emociones (To, 2016).

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

El alumno tiene que percibir que no lo están valorando a él, sino el trabajo que se está analizando y las propuestas han de concretar qué se ha de modificar en cuanto al pensamiento, la acción aplicada, a los modos de expresarse o a los sentimientos, a cómo cambiar a por qué esa decisión puede ser idónea. Los comentarios deben permitirles que se represente posibles caminos para superar las dificultades. (Sanmartí Puig, 2020, p. 115)

Esto conlleva a generar un ambiente donde todos se puedan expresar sin miedo (Sanmartí Puig, 2020) y, por tanto, fomentar en el estudiantado la confianza de que pueden mejorar, siendo *la confianza* un precursor efectivo para el cambio (Hattie, 2017). Para que la retroalimentación sea constructiva, debe contener, además, un plan de acción que brinde orientaciones para que el alumnado aprenda a mejorar (Watling & Ginsburg, 2019), pero planificar un proceso de evaluación es algo complejo, puesto que se han de anticipar muchos aspectos y tomar muchas decisiones relevantes (Sanmartí Puig, 2020), más aun considerando cómo se articula la comunicación. La autora señala que: El éxito en los aprendizajes depende en buena parte del *feedback*, “por lo tanto– se ha de cuidar el lenguaje” (p. 135). “Los comentarios tienen que aportar informaciones que ayuden a entender las razones de las dificultades y de los aciertos. No se trata de alabar ni de dar muchos consejos Una norma válida es empezar siempre por el *feedback* positivo, explicitando todo lo que conviene conservar de la forma de hacer o pensar (p. 121) ... [En este sentido] efectuar un buen retorno obliga a ponerse en su lugar, ... ajustar lo que se dice y cómo se dice, es decir, personalizar (p. 113) (Sanmartí Puig, 2020).

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

De esta manera, la bibliografía evidencia la complejidad de entregar retroalimentación eficaz al estudiantado, puesto que interfieren muchos elementos que se han de tener en cuenta como puede ser: el diseño, la planificación y la organización de la evaluación, los objetivos y criterios de evaluación, el generar un clima de confianza para el aprendizaje, el tipo y el tiempo de información, así como, el cuidado del lenguaje verbal y paraverbal del profesorado. Por tanto, consideramos que el éxito en los aprendizajes depende en buena parte del *feedback*, y, por supuesto, del cómo se haga, el para qué y en qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje se realice.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Método

Tipo de estudio

Se trata de una investigación preliminar de diseño cuantitativo y de muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve (Baltar & Gorjup, 2012). El estudio recoge y analiza la autopercepción del profesorado participante sobre sus prácticas y creencias de la retroalimentación en el aula.

Participantes

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

Tabla 1: Edad de las personas participantes

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

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2: Experiencia docente de las personas participantes

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

Nota: Elaboración propia.



Instrumentos

Se utilizó un cuestionario como instrumento de recogida de información, a través de un formulario de *Google forms*. Los ítems fueron construidos a través de un constructo teórico y adicionalmente se tomaron y adoptaron ítems o reactivos propuestos por [Centro de Medición MIDE UC \(2022\)](#) y [\(Jiménez Franco, 2013\)](#). El instrumento fue sometido a un proceso de validación experta y validez de confiabilidad de consistencia interna alpha de Cronbach de 0,889 sobre la dimensión *prácticas de la retroalimentación* ([Tabla 3](#)), conformada por 12 ítems a escala tipo Likert ([Lozano et al., 2008](#)) con cuatro alternativas de respuestas, donde 1= *Muy lejana a mi práctica habitual*, 2= *Lejana a mi práctica habitual*, 3= *Cercana a mi práctica habitual* y 4= *Muy cercana a mi práctica habitual*. El coeficiente de confiabilidad para la dimensión *creencias y organización del proceso de retroalimentación* fue de 0,854 ([Tabla 4](#)), compuesta por 9 ítems en escala Likert con cuatro opciones en que 1=*Nada*, 2=*Poco*, 3=*Bastante* y 4=*Mucho*.

Resultados

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

Dimensión: Práctica de la retroalimentación

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

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 3: Descriptivos y frecuencias de la dimensión: Prácticas de la retroalimentación en el aula

Ítems	% total de frecuencias por nivel				media	α de Cronbach
	1	2	3	4		
1. Comparto con mis estudiantes los criterios de evaluación de los procesos de aprendizaje.	1.0	1.0	42.0	56.0	3.53	0.888
2. Retroalimentación de forma espontánea a mis estudiantes de manera continua.	0	1.0	46.0	53.0	3.52	0.882
3. Insto a mis estudiantes a expresar sus ideas acerca del por qué y para qué son de interés los objetivos propuestos en la clase.	0	14.1	46.5	39.4	3.16	0.888
4. Respondo a dudas o consultas que surgen durante el desarrollo de la clase de manera efectiva y sintética.	0	1.0	28.0	71.0	3.70	0.883
5. Insto a mis estudiantes a que reflexionen sobre cómo pueden mejorar su proceso de aprendizaje.	1.0	9.0	54.0	36.0	3.25	0.879
6. Realizo retroalimentación oportuna a mis estudiantes, siendo capaz de detectar dificultades en la realización de la o las actividades.	0	8.0	54.0	38.0	3.30	0.884
7. Proceso generar un clima de confianza en el aula, en que mis estudiantes vean el error como algo normal en cualquier proceso de aprendizaje.	0	0	34.0	66.0	3.66	0.883
8. Brindo retroalimentación a mis estudiantes acerca de su progreso en el aprendizaje indicando lo que han logrado y lo que les falta por lograr.	0	10.0	55.0	35.0	3.25	0.879
9. Retroalimentación y entrego orientaciones claras del trabajo y desempeño de mis estudiantes indicando cómo puede mejorar.	1.0	8.0	45.0	46.0	3.36	0.879
10. Estimulo y motivo a mis estudiantes a pensar respecto a sus propias habilidades y conocimientos.	0	7.0	47.0	46.0	3.39	0.880
11. Retroalimentación a mis estudiantes habitualmente de manera individual.	1.0	16.0	45.0	38.0	3.20	0.889
12. Retroalimentación a mis estudiantes habitualmente de manera grupal.	0	7.0	40.0	53.0	3.46	0.888

Nota: Elaboración propia con aportes de [Mella Mella & Calatayud Salom \(2022\)](#).

Dimensión: Creencias y organización del proceso de retroalimentación

Los hallazgos presentaron (Tabla 4) valores porcentuales altos en los ítems 18, 13 y 19, resultando un 66%, 60% y 50% de forma respectiva, donde se constata que el profesorado participante responde *mucho* a las creencias de que la retroalimentación ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es clave para realizar una auténtica evaluación y facilita la motivación



y ganas de aprender del estudiantado. A pesar de ello, solo un 13% responde *mucho* a recopilar la retroalimentación del alumnado en cuadernos o diario de clases (Item16), resultando además que un 37% y 20% de las personas participantes contesta *poco* y *nada* respectivamente a este ítem. Adicionalmente se destaca el ítem 15, donde un 28% y 12% de las respuestas de las personas participantes, señalan *poco* y *nada* al momento de realizar rúbricas para retroalimentar el progreso de sus estudiantes y solo un 32% contesta *mucho*. Finalmente resultó que el 53% de las personas participantes, respondió *mucho* a la hora de retroalimentar al alumnado de manera grupal y solo 38% lo hace de forma individual en esta categoría (Tabla 3).

Tabla 4: Descriptivos y frecuencias de la dimensión: Creencias y organización del proceso de retroalimentación

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

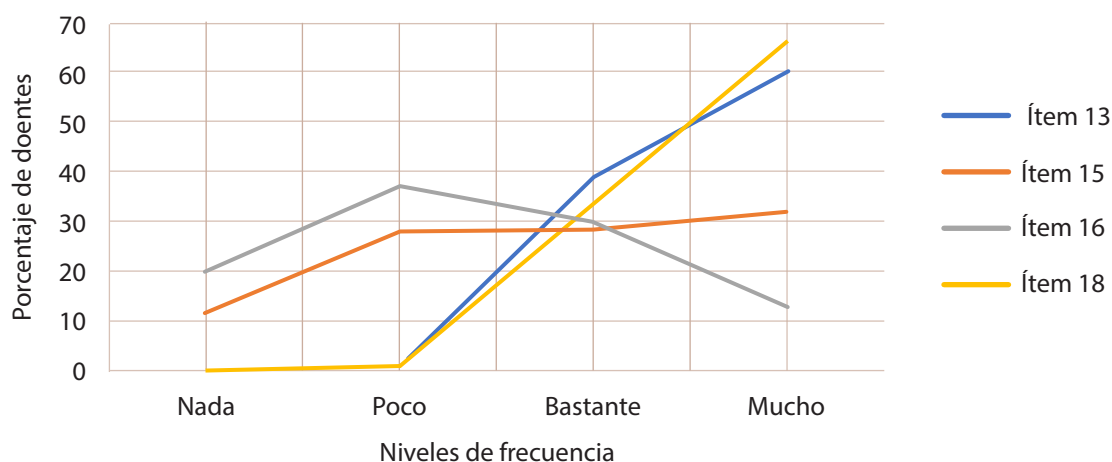
Nota: Elaboración propia con aportes de [Mella Mella & Calatayud Salom \(2022\)](#).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Si bien el estudio demostró la importancia que el personal docente atribuye a la retroalimentación en la mejora y clave para una auténtica evaluación de los aprendizajes, donde las personas participantes señalan *mucho*, con un 66% y 60% en los ítems 18 y 13 respectivamente; las prácticas de uso de instrumentos para retroalimentar el progreso se mostraron débil. El 28% y 12% indicó usar *poco* y *nada* las rúbricas en el ítem 15 y un 37% y 20% indicio *poco* y *nada* en uso de cuaderno de registro diario de clases en el ítem 16 (Figura 1).

Figura 1: Importancia de la retroalimentación v/s recopilación de la retroalimentación del alumnado



Nota: Elaboración propia.

Comportamiento de las dimensiones según rango de edades

La presente investigación, muestra que los resultados en los ítems 1, 2, 4, 7, 12, 13 y 18 no se presentan diferencias significativas según rango experiencia docente; destacando los altos valores porcentuales de los ítems 13 y 18 en la alternativa *mucho*, cuyos resultados van de 50% a 81% en la respuesta de todas las personas participantes. Interesante resulta el uso de rúbricas (Tabla 5) en las personas participantes con mínima y máxima experiencia docente que van de 0 a 5 años y de 16 a 20 años y más de 20, en que los valores acomunalados de las alternativas *nada* y *poco*, representan un 32,6%, 50% y 58,8% en proporción a cada rango de experiencia señalada. En contraste, el profesorado participante tiene entre 11 y 15 años de experiencia, presentó un 52,25% en respuesta a la alternativa *mucho* en este ítem. Al momento de instar al estudiantado acerca del por qué y para qué son de interés los objetivos (Tabla 5), las personas participantes presentan discrepancias. El profesorado de menor experiencia, de 0 a 5 años, contesta *nada* y *poco* en el ítem 3, con un porcentaje acumulado del 36,9% en contraste con el profesorado de 16 a 20 años y más de experiencia que responde *bastante*, con un 70% y 48,3% respectivamente. En cuanto a brindar la oportunidad de que el alumnado retroalimenta su práctica, las personas

participantes de mayor experiencia se mostraron más dispuestas a que el estudiantado evalúe su práctica, resultando un 50% y 48,3% en la opción *bastante*, para los rangos de experiencia de 16 a 20 años y más, que contrasta con el profesorado de 1 a 5 y de 6 a 10 años de docencia que señala *nada y poco*, con valores porcentuales acomunados de 31,6% y 33,4% para cada rango.

Tabla 5: Prácticas, creencias y organización del proceso de retroalimentación que presentan controversias, según experiencia docente

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

Nota: Elaboración propia.

Discusión

El estudio constata que el profesorado participante en la investigación valora altamente generar climas de confianza para que el estudiantado evidencie el error como fuente de aprendizaje. Ciertamente, crear un clima de aula de confianza potencia al estudiantado a participar de sus propios procesos de aprendizaje sin miedo a cometer errores y asimilar la idea de que, si no cometiéramos errores, no podríamos aprender (Sanmartí Puig, 2020). Así también, dicen responder en un alto porcentaje las preguntas que realiza el estudiantado, pero lamentablemente no podemos conocer la naturaleza de la retroalimentación, ni tampoco cómo el alumnado recibe e interpreta la información de dicho feedback, que se convierte en un factor clave para desarrollar conceptos positivos y valiosos de autoeficacia sobre el aprendizaje, lo que a su vez conduce a un mayor aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

Las personas participantes son conscientes de la importancia de la retroalimentación formativa para la mejora del proceso de aprendizaje, resultado que es respaldado por el estudio de Jones (2020), quien concluye que, comprometerse con la retroalimentación brindada es un factor clave en el proceso de aprendizaje y mejora en el desempeño. La evidencia sobre esta efectividad queda constatada en el estudio realizado por Hattie (2017), quien señala que el tamaño de efecto medio es de 0,70 que es dos veces el efecto medio del resto de efecto de enseñanza, situándose entre las diez primeras influencias en el rendimiento. Contradictoriamente a las creencias del profesorado participante, resulta débil el uso de rúbricas o cuadernos de registro como práctica para retroalimentar el proceso del estudiantado. Las rúbricas ayudan al

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

estudiantado ya que a través de ellas comprenden hasta qué punto su desempeño cumple con los criterios de evaluación y explica cómo mejorar su desempeño posterior (Jones, 2020). Valorar esta información es relevante, ya que las rúbricas nos ofrecen la oportunidad de evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera, brindar las mejores oportunidades para que el estudiantado logre u alcance su potencial académico (Morris et al., 2021). En este sentido, es válido pensar que esta escasa práctica sobre el uso de rúbricas pasa por un tema de *tiempo* y *número de estudiantes* por aula en la realidad chilena que, sin duda, incide y limita la entrega de *feedback* personalizado y detallado con el apoyo de evidencias.

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

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

Finalmente, la indagación presenta algunas diferencias entre el profesorado participante y su relación con la experiencia docente. Los resultados mostraron que el personal docente situado en los extremos, entre los 0-5 años de experiencia y 16 a 20 años y más de 20, usan, en menor medida, rúbricas para retroalimentar progresos. En este sentido, un estudio realizado en Chile revela que el estudiantado del penúltimo año de formación de la carrera de Pedagogía Básica (educación primaria) reconoce que “no han tratado la retroalimentación como contenido en ninguna de las asignaturas” (Contreras Pérez & Zúñiga González, 2019, p. 13), quizá esto explique los resultados de las personas participantes de menor experiencia. Por otro lado, el profesorado de mayor experiencia presentó valores porcentuales más altos al señalar que usa *nada* y *poco* las rúbricas, puede verse influenciado por la falta de formación para entender la retroalimentación como proceso, diálogo y autorregulación (Anijovich & Cappelletti, 2020; Armengol-Asparó et al., 2022; Barrientos Hernán et al., 2019; Hattie, 2017; Henderson et al., 2019; Jones, 2020; Quezada Cáceres & Salinas Tapia, 2021; Contreras Pérez & Zúñiga González, 2019; Sanmartí Puig, 2020) que son conceptualizaciones relativamente emergentes a la concepción tradicional centrada en el personal docente. A lo anterior se agrega que el profesorado de mayor experiencia resultó aceptar, en mayor porcentaje, que el estudiantado evalúe su práctica, quizá esto se deba a que la experiencia docente marca una diferencia en la calidad de la comunicación con el estudiantado como lo corroboró el estudio realizado por Loredó Enríquez et al. (2018).

Conclusiones

Al analizar la autopercepción del profesorado participante acerca de sus prácticas, creencias y organización de la retroalimentación, los resultados evidencian una concordancia con los planteamientos teóricos sobre la importancia atribuida a la retroalimentación para la mejora de discentes. De esta manera, la investigación mostró un compromiso con generar climas de confianza con el alumnado, compartir los criterios de evaluación y contestar preguntas durante el proceso. Lamentablemente, los resultados mostraron debilidad al momento de plantear, si recogen evidencias del progreso y comprensión de sus estudiantes a través del uso de instrumentos. Sin duda es factor que se debe potenciar en la formación inicial y permanente del profesorado, donde se incluya la organización del proceso y la puesta en práctica de feedback oral y escrito, para avanzar en la calidad de la evaluación formativa. Adicionalmente, creemos que es una tarea pendiente dentro de las reformas del sistema educativo en Chile, reconsiderar el número de estudiantes por aula, tanto en centros públicos como particulares subvencionados, lo que a toda luz fortalecería las buenas prácticas en evaluación formativa.

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

Como limitantes a la investigación, podemos señalar que la muestra no es representativa de la población de educación secundaria en Chile. Se han considerado criterios de homogeneidad correspondiente al nivel de enseñanza del profesorado de educación secundaria y el de encontrarse laboralmente activo. Esta delimitación de la muestra nos puede entregar luces del camino a seguir en el trabajo de la retroalimentación en educación secundaria y, en especial, fomentar investigaciones basadas en la observación de aula y proyectos de intervención mediante la puesta en práctica de propuestas técnicas sobre el uso de instrumentos de recogida de información tanto para docentes como para discentes. Sin lugar a dudas, se ha evidenciado una falta de formación en materia de retroalimentación. Indudablemente, la retroalimentación es clave para favorecer una auténtica evaluación formativa que facilite aprender de la evaluación realizada de los aprendizajes del estudiantado. Esta investigación ha evidenciado esta necesidad. Pues bien, ¿a qué estamos esperando? Iniciemos el camino hacia prácticas de retroalimentación. Iniciemos el camino hacia prácticas de retroalimentación como una estrategia para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Consideramos que este es uno de los retos más inmediatos que los cuerpos docentes tenemos que ir consiguiendo en el día a día. Debemos intentar que el estudiantado aprendan de la evaluación desde la retroalimentación es la estrategia más idónea para poder conseguirlo.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **F. M. M.** contribuyó en la escritura del artículo, la validación y supervisión del proceso investigativo, la obtención de recursos y software, y el desarrollo de la investigación. **M. A. C. S.** contribuyó en la escritura del artículo, la validación y supervisión del proceso investigativo, la obtención de recursos y software, y el desarrollo de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:
Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.7408395>

Referencias

- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Armengol-Asparó, C., Mercader, C., & Lon, G. (2022). Making peer-feedback more efficient: What conditions of its delivery make the difference? *Higher Education Research & Development*, 41(2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1840527>
- Baltar, F. & Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149. <https://doi.org/10.3926/ic.294>
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en educación física? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/66478>
- Centro de Medición MIDE UC (2022). *Pauta para la reflexión personal: ¿Cómo son mis prácticas a la hora de retroalimentar a mis estudiantes?* Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/Como-son-mis-practicas-a-la-hora-de-retroalimentar.pdf>
- Contreras Pérez G. & Zúñiga González C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. *Educação. Pesquisa.*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953>



- Falcón Ccenta, Y., Aguilar-Hernando, J., Luy-Montejo, C. A., & Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Jiménez Franco, V. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Dirección General de Desarrollo, SEP. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/evaluaci%C3%B3n%20formativa/c1web.pdf
- Jones, D. (2020). The intrinsic value of formative assessment and feedback as learning tools in the acquisition and improvement of a practical legal skill. *The Law Teacher*, 54(3), 443-454. <https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1717830>
- Junqueira, L. & Payant, C. (2015). "I just want to do it right, but it's so hard": A novice teacher's written feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19-36. <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2014.11.001>
- Ketonen, L., Nieminen, P., & Häikiöniemi, M. (2020). The development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Li, J. & de Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Loredo Enríquez, J., García Cabrero, B., Mendoza Fernández, N., & García Vigil, M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: La planeación, conducción y evaluación? *EdeTania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (54), 147-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835802>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17281>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology. European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Mella Mella, F. M. & Calatayud Salom, M. A. (2022). Análisis de las prácticas y creencias sobre retroalimentación del profesorado de educación secundaria en Chile. Una invitación a la reflexión. En I. Moya-Mata, E. López-Cañada, & Atienza, R. (Coords), *Libro de actas del XIV congreso nacional en evaluación formativa y compartida en educación: Tendiendo puentes entre la escuela y la universidad* (pp. 55-58). Universidad de Valencia. https://www.researchgate.net/publication/363885827_LIBRO_DE_ACTAS_DEL_XIV_CONGRESO_NACIONAL_EN_EVALUACION_FORMATIVA_Y_COMPARTIDA_EN_EDUCACION_Tendiendo_puentes_entre_la_escuela_y_la_universidad/link/633383e623ead926115d032d/download
- Min, H.-T. (2013). A case study of an EFL writing teacher's belief and practice about written feedback. *System*, 41(3), 625-638. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.018>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018, 31 de diciembre). Decreto Ley 67. *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N.º 511 de 1997, N.º 112 de 1999 y N.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education, BERA*, 9(3), 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Quezada Cáceres, S. & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- To, J. (2016). 'This is not what I need': Conflicting assessment feedback beliefs in a post-secondary institution in Hong Kong. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 447-467. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226588>
- Van Ha, X. & Murray, J. C. (2023). Corrective feedback: Beliefs and practices of Vietnamese primary EFL teachers. *Language Teaching Research*, 27(1), 137-167. <https://doi.org/10.1177/1362168820931897>
- Watling, C. J. & Ginsburg, S. (2019). Assessment, feedback and the alchemy of learning. *Medical Education*, 53(1), 76-85. <https://doi.org/10.1111/medu.13645>