

UNIVERSIDAD MAYOR

FACULTAD DE HUMANIDADES

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN



**UNIVERSIDAD
MAYOR**

**PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE FRENTE A TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN
IDENTIFICADOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Trabajo de investigación para optar al Grado Académico de
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Estudiantes:

Cruz Pérez Matías

Francia Iglesias Antonia Belén

Marchant Reyes Lorenza Isidora

Profesor guía:

Mg. Mónica Graciela Flores

Santiago de Chile, 2021

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en una universidad privada de Santiago y tuvo como objetivo distinguir las percepciones entre el estudiantado y docentes sobre los tipos de retroalimentación que reciben y entregan. El estudio fue de tipo mixto exploratorio y se llevó a cabo a través de encuestas a docentes y estudiantes de séptimo y octavo semestre de la carrera pedagogía en educación física. Los resultados obtenidos señalan la gran importancia que le dan, tanto docentes como estudiantes al feedback. Sin embargo, no se logra evidenciar un consenso dentro de los y las encuestadas respecto al concepto de retroalimentación. También se encontró que el feedback de tipo directo es el más utilizado en la sala de clases, el cual es entregado por los y las docentes e identificado por los y las estudiantes. La presencia de este tipo de retroalimentación no deja espacio para que los y las estudiantes desarrollen un aprendizaje autónomo. Por último, los y las alumnas respondieron, en su mayoría, que la manera de verificar un aprendizaje es a través de una evaluación, que no necesariamente debe implicar una calificación, por ende, predomina una de tipo formativa para corroborar lo aprendido.

Palabras claves: Retroalimentación, percepción, aprendizaje, error.

ABSTRACT

This research was carried out in a private university in Santiago and its objective was to distinguish the perceptions among students and teachers about the types of feedback they receive and give. The study was of an exploratory mixed type and was carried out through surveys of teachers and students in their seventh and eighth semesters of physical education pedagogy. The results obtained indicate the great importance given to feedback by teachers and students. However, there is no consensus among the respondents regarding the concept of feedback. It was also found that direct feedback is the most used in the classroom, which is given by teachers and identified by students. The presence of this type of feedback does not leave room for students to develop autonomous learning. Finally, most of the students responded that the way to verify learning is through an evaluation, which does not necessarily imply a grade; therefore, a formative type of evaluation is predominant to corroborate what has been learned.

Key words: feedback, perception, learning, mistake.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la educación, el concepto de error es algo que sin duda ha estado presente en las salas de clase como algo negativo, algo que se debe sancionar y por lo cual no se debe transitar. Esto provoca que los y las estudiantes no quieran participar activamente dentro del aula evitando expresar sus opiniones libremente por miedo a la posible penalización (Sanmartí, 2007). El error tiene distintas acepciones en el aula de clases y claramente dependerá de la perspectiva y enfoque curricular que exista en el momento.

Dentro de las perspectivas y enfoques curriculares, el error en el interés técnico no es visto como una opción, ya que como señala Grundy “constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (1991, p.29). En este enfoque, la norma debe ser acatada al pie de la letra, por lo tanto, el error está fuera de ella. Por otro lado, el interés emancipador es considerado como un espacio para el diálogo y la generación de nuevos conocimientos. Dicha perspectiva hace referencia y da lugar a la acción autónoma, donde las decisiones se toman de manera prudente e informada. Este interés es el origen de las teorías críticas, las cuales le permiten a los individuos la oportunidad de cuestionar y transformar el constructo social presentado (Grundy, 1991). Considerando esto, uno de los pedagogos más involucrados en la defensa de la pedagogía crítica es Paulo Freire, quien tiene una postura respecto al actuar ético de la educación, mencionando lo siguiente en un seminario-taller luego de haber recibido el título de Doctor Honoris otorgado por la Universidad Nacional del Comahue en el año

1996. “Equivocarse no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer. El error es un momento de la búsqueda del saber” (Freire, 2003, p. 65).

Un factor determinante, además, es el ambiente en la sala de clases, ya que un buen clima de convivencia en el aula le daría a los y las estudiantes una mayor confianza a arriesgarse y cometer errores (Briceño, 2015). Aquí el rol de los y las docentes es de suma importancia ya que son los que deben fomentar un clima propicio para que equivocarse conlleve a una participación del estudiante. Una manera de que este participe es supervisando su propio avance o proceso de aprendizaje, asumiendo con responsabilidad la retroalimentación recibida. Esto ayuda a generar una participación crítica del alumno o alumna en la toma de decisiones, resolución de problemas y, de esta forma, desarrollar el pensamiento crítico (León-Warthon, 2021).

El papel que juega la retroalimentación en el proceso de regulación del error es clave para generar los objetivos deseados. En el contexto educacional es posible encontrar distintas definiciones y tipos. En un documento del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2019), que abarca el tema de la evaluación formativa en el aula, entiende la retroalimentación como una intervención pedagógica que se apoya de la información evaluativa para orientar a las y los estudiantes sobre cómo avanzar en su proceso de aprendizaje.

En el mismo documento del Ministerio se menciona que una retroalimentación pedagógicamente efectiva es una que es clara y descriptiva respecto a lo que se quiere lograr con el aprendizaje. Además, puede incentivar la capacidad de darse cuenta de los propios pensamientos y procesos para aprender y de cómo autorregularse para seguir en el proceso de aprendizaje. De esta forma, las y los profesores suelen darle un sentido formativo y proyectivo a este tipo de retroalimentación entendida como mejoría

proyectiva, es decir, esperan que los estudiantes mejoren en trabajos futuros (Contreras & Zúñiga, 2017).

Según la investigación realizada por la Universidad de Costa Rica, “Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile”, Tunstall y Gipps (1996) clasifican los distintos tipos de retroalimentación en cuatro. En primer lugar, la retroalimentación dirigida a la persona. Esta se refiere a cuando se hace mención a los aspectos positivos o negativos de la conducta y/o personalidad del o la estudiante. En segundo lugar, aparece la retroalimentación dirigida al trabajo realizado o a la tarea. Como lo dice su nombre, esto es en base al trabajo realizado por el o la estudiante, pero separándolo de la persona. El tercer tipo es el evaluativo, donde los autores lo dividen en positivo haciendo énfasis en la aprobación y la recompensa. Por otro lado, puede ser negativo, el cual está enfocado en el castigo o la desaprobación. Por último, encontramos el descriptivo, que está orientado al trabajo y su función es describir tanto las fortalezas como las debilidades.

Pero estas no son las únicas clasificaciones de los tipos de retroalimentación, ya que Campos y Pérez las dividen en retroalimentación directa e indirecta. La primera de ellas es cuando explícitamente el docente identifica un error y da la manera de solucionar la tarea. La indirecta, en cambio, es de manera implícita. Da a entender que se ha cometido un error, pero no dice cómo es la manera correcta de solucionarlo. Esta clasificación puede ser dividida en dos. Primero está la codificada, cuando el profesorado apunta el error de manera precisa y se señala con algún tipo de comentario que estime conveniente. En segundo lugar, se encuentra la retroalimentación sin codificación, que da referencia cuando el profesor o profesora destaca un error, pero permite al estudiante diagnosticar y corregirlo (2015).

Además de los tipos de retroalimentación, es importante abordar las concepciones que se tienen de estas. Vamos a entender cómo concepción a la valoración que tienen los docentes sobre algo, las cuales determinan la toma de decisiones en la práctica educativa (Prieto & Contreras, 2008).

Dentro de las concepciones que tienen los y las profesores sobre la retroalimentación se encontraron las siguientes. La primera, retroalimentación entendida como corrección de la tarea. Esta se caracteriza por comunicarle al estudiante sus aciertos y errores a través de marca, símbolos, vistos y puntajes. La segunda, entendida como elogio, cuya finalidad es promover sentimientos positivos y compromiso, en especial en estudiantes a los que les cuesta más obtener un buen desempeño. Por último, la que se entiende como mejoría proyectiva, la cual se centra en los elementos metacognitivos de las y los estudiantes tales como el monitoreo y las estrategias que utilizan (Contreras & Zúñiga, 2018).

Una vez mencionadas las clasificaciones que se encontraron de los tipos de retroalimentación, se expondrán las situaciones para que el concepto como tal tenga efectos positivos en el campo de la docencia. Primeramente, el profesor o profesora debe contar con criterios y estándares de evaluación previamente establecidos y comunicados a los y las estudiantes. Después, debe diseñar e implementar un sistema adecuado para recoger información sobre el aprendizaje, por último, debe ser capaz de diseñar estrategias para comunicar esa información y usarla para que los y las estudiantes logren aprender mejor. Con esto, solo se puede hablar de retroalimentación cuando el proceso lleva a cerrar la brecha entre el actual estado de aprendizaje y el deseado (Contreras & Zúñiga, 2017).

En Chile dentro de las distintas investigaciones existentes relacionadas con el tema, aparece una que habla acerca de la retroalimentación del SIMCE. A grandes

rasgos esta determina que no existe una real retroalimentación de esta prueba estandarizada, sino que simplemente se entregan resultados, ya que el énfasis está puesto en los puntajes y no en el desempeño real de los estudiantes (Núñez, 2014).

Dentro de otras evidencias encontradas en Chile, en 2016 se examinó la calidad de las diferentes prácticas asociadas con la observación en la sala de clases y la retroalimentación entregada por diez directores al final de su primer y segundo año en el cargo. Para la realización del estudio se usaron 2 tipos de retroalimentación. En primer lugar, está la evaluativa y luego la descriptiva. La primera se dividía en A1 (Recompensa), A2 (Castigo), B1 (Aprobación) y B2 (Desaprobación), mientras que la descriptiva en C1 (Específica logro observado), C2 (Específica que mejorar), D1 (Construcción del logro) y D2 (Proyección a futuro) (Tunstall y Gipps como citado en Leiva, et. al., 2016). Los resultados arrojaron una mayor cantidad de retroalimentación de tipo evaluativo, mientras que de las D1 y D2 hubo gran ausencia. Esto lo justifican diciendo que “es posible que este tipo de retroalimentación requiera mayores niveles de experticia en términos conceptuales” (Leiva et. al., 2016, p.12). Se encontró mayor presencia en aquellas que se aprueba/desaprueba, y en las que se establecen logros o lo que se debe mejorar.

La importancia de la investigación consiste en que es fundamental recolectar información para descubrir el o los tipos de retroalimentación que se brindan dentro de clases en la formación académica de futuros profesores y profesoras de Educación Física. Es necesario saber si es que ellos y ellas entienden la retroalimentación entregada por sus docentes como una herramienta para lograr aprendizajes significativos y si lo perciben como tal. El posterior análisis de esta información sirve para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas con relación al uso de la retroalimentación como un medio para el aprendizaje en el nivel universitario de futuros

docentes. Permitiendo así detectar si el profesorado en formación considera, o no, la retroalimentación como un elemento que favorece el aprendizaje. Esta información tiene gran relevancia a una escala mayor, ya que finalmente repercutirá en la sociedad, incluyendo el sistema educativo de Chile. De la retroalimentación en la educación física existen pocas investigaciones en el país, por lo que los resultados de este estudio serán un aporte para entender mejor la repercusión que tiene la retroalimentación en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Los resultados que se obtengan en la investigación servirán para ser compartidos y discutidos dentro de la comunidad educativa en donde se enmarca el estudio, y también en otros espacios si es que se da la oportunidad. La intención es llevar a cabo una reflexión entre los distintos participantes del sistema educativo, en este caso, especialmente entre los y las formadores de profesores y los y las estudiantes en formación inicial docente, con el objetivo de que se tomen acciones concretas que ayuden a cambiar el panorama actual.

Objetivo general:

Distinguir las percepciones entre el estudiantado y docentes sobre los tipos de retroalimentación que reciben y entregan respectivamente en las clases de séptimo y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago.

Objetivo específico 1:

Identificar los tipos de retroalimentación percibidos en las clases según los y las estudiantes que cursen asignaturas de séptimo y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago.

Objetivo específico 2:

Conocer los tipos de retroalimentación entregados por los y las docentes a cargo de asignaturas de séptimo y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago.

Objetivo específico 3:

Describir la percepción de aprendizaje de los y las estudiantes frente a los tipos de retroalimentación que reciben en asignaturas de séptimo y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago.

Marco Teórico

Para el presente artículo es importante que se defina lo que se entiende por aprendizaje. Según las teorías cognitivistas, “el aprendizaje significa un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005, p. 5). Para el biólogo suizo Jean Piaget, a través de una serie de investigaciones en busca de una idea de cómo los niños y niñas piensan y aprenden respecto al mundo que los rodea, se centró en los acontecimientos mentales, propio de las corrientes cognitivistas. Según Piaget (como citado en Ormrod, 2005) el aprendizaje se logra a través del trabajo en conjunto de los procesos de asimilación y acomodación. Donde en el primer proceso, una persona interactúa con un objeto o acontecimiento de manera coherente con alguno de los esquemas mentales que posee, que son las estructuras básicas mediante la que se representa el conocimiento del individuo. El segundo proceso se refiere cuando una persona puede modificar un esquema que ya posee o construir uno nuevo que le permita explicar algo que no conocía (Ormrod, 2005). Por otra parte, según la teoría constructivista que da a conocer Ormrod (2005), el aprendizaje se puede explicar como la construcción del conocimiento que se obtiene del entorno más que la absorción de la información. De esta forma, las personas se involucran activamente en la obtención de información, organizándola y dándole un sentido propio.

Otro concepto relevante para el desarrollo del artículo vendría siendo la percepción, la cual se define según Carterette y Friedman en 1982 (como citado en Arias, 2006) como el resultado de todo el proceso de la información que reciben los receptores desde el mundo exterior. También podemos definir a la percepción como “una actividad que nos permite comprender, identificar, recordar y reconocer las cosas,

identificando los rasgos estructurales básicos que las caracterizan y las distinguen unas de otras” (Olalde, 2020, p.68). Por último, se puede decir que la percepción es la forma en que una persona interpreta los estímulos sensoriales a través de los sentidos (Matlin y Foley, 1996, como citado en Olalde, 2020).

Entonces, al juntar las definiciones de percepción y aprendizaje, se tiene que la percepción del aprendizaje es la manera en que estudiantes interpretan, identifican, comprenden, recuerdan y reconocen la información. De esta manera se logra un cambio relativamente permanente en la conducta evidenciando el aprendizaje.

Es importante, también, que se llegue a un consenso de lo que es la retroalimentación. En términos generales, se entiende como un proceso de comunicación y ajuste de resultados entre docente y estudiante permitiendo reconocer las cualidades y oportunidades de mejora de la tarea (León-Warthon, 2021). La retroalimentación formativa, que es parte integral de la evaluación formativa, se define como un proceso dialógico horizontal entre docentes y estudiantes que requiere de una perspectiva reflexiva integral y de un liderazgo del docente que sea científico investigativo (Deroncele, 2020, citado por León-Warthon, 2021). Igualmente es definida como el proceso mediante el cual, a través de la comunicación, los estudiantes reciben sugerencias y comentarios con la intención de que puedan reconocer sus errores y aprender de ellos, de parte de quien les enseña. (Contreras y Zúñiga, 2018). Se define también según Lee (como citado en Campos y Pérez, 2015) como una actividad que genera comentarios o señales acerca de los errores de los estudiantes, para que puedan reformular lo realizado.

La particularidad del feedback es que permite dar a conocer el error que se ha cometido en determinada actividad para posteriormente analizar, reflexionar y corregir para así lograr aprender del error.

Por último, se necesita también saber qué se entiende por error. El cual se puede definir como “un desajuste entre lo esperado y lo obtenido” (De la Torre, como citado en Campos y Pérez, 2015, p.14). También lo define Alfaro como (Como citado en Campos y Pérez, 2015) un proceso donde se buscan las causas que no permiten avanzar ya sea en niveles de desarrollo de una habilidad en especial o incluso en la concepción de nuevas estructuras a nivel cognitivo.

2. METODOLOGÍA

Diseño

La presente investigación fue enmarcada en un paradigma mixto de alcance exploratorio, de tipo fenomenológico. El enfoque mixto fue escogido ya que, como citado en Sampieri en 2014, permite entregar una perspectiva más amplia del fenómeno (Newman, et al., 2002), produce datos más variados, al igual que entrega una mejor exploración y explotación de los datos (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). De esta manera permite distinguir principalmente las percepciones entre el estudiantado y docentes sobre los tipos de retroalimentación que reciben y entregan respectivamente en las clases de cuarto año de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago. Asimismo, la investigación fue de alcance exploratorio, debido a que aproxima la realidad de variables poco estudiadas, permitiendo generar procesos de construcción de conocimiento de manera sistemática y rigurosa (Bisquerra, 2014). En otras palabras, se indaga en las percepciones del estudiantado y del profesorado frente a la retroalimentación, debido a la poca información existente de la

retroalimentación en Chile a nivel de formación docente y, sobre todo, en el área de Pedagogía en Educación Física.

Por último, el tipo de diseño es fenomenológico, no experimental de subtipo transversal. Se escogió ya que se buscó identificar, analizar y, posteriormente, describir los diferentes tipos de retroalimentación otorgados por los y las docentes, en conjunto de las percepciones de aprendizaje por parte del estudiantado. Cabe destacar que la investigación fenomenológica se caracteriza por “determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma en cómo las personas describen su experiencia acerca de un fenómeno concreto” (Bisquerra, 2014, p.317). Por otro lado, también es importante mencionar que la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se realizó en un determinado momento, llevándolo al caso, a el estudiantado y el profesorado de cuarto año de una Universidad privada de Santiago en el año 2021.

Población y muestra

Los sujetos de estudio para la investigación fueron las y los estudiantes y docentes que cursan cuarto año de Pedagogía en Educación Física de una Universidad privada de Santiago. Por su parte, la muestra constó de cuarenta alumnos y alumnas, y de tres docentes. Estos fueron seleccionados porque formaban parte de las asignaturas de séptimo y octavo semestre. Cabe destacar que se escogió el nivel de cuarto año ya que dicho curso ha experimentado la retroalimentación a lo largo del desarrollo de la carrera y existe entonces un concepto más formado acerca de los distintos tipos que se pueden recibir. El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, ya que se sabía con claridad con quién se iba a llevar a cabo la investigación.

Entorno

El entorno de la investigación se situó dentro de una Universidad privada de Santiago, en séptimo y octavo semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación. La selección de este lugar fue debido a la poca información encontrada respecto al ámbito de la retroalimentación en la carrera de Educación Física en Chile.

Los cuestionarios aplicados se situaron dentro de un contexto online debido a la situación sanitaria en la que se encontraba el país al momento de hacer el estudio.

Técnicas de recogida de información

Para la recolección de información se utilizaron cuestionarios como instrumentos para “registrar datos con detenimiento sobre el escenario objeto de interés y desde la perspectiva de los participantes” (Bisquerra, 2014, p. 151). Las estrategias utilizadas en el estudio fueron dos. En primer lugar, se envió un cuestionario autoadministrable a estudiantes para identificar los tipos de retroalimentación percibidas en las clases y conocer la percepción de aprendizaje que tienen de estas. Seguido de esto, se implementó, de igual forma, un cuestionario, pero a los y las docentes con el fin de conocer los tipos de retroalimentación entregados por ellos y ellas durante las clases. Ambos instrumentos de recolección de datos tienen un carácter mixto, ya que se presentaron preguntas con respuestas tipo escala de likert en un segmento y luego respuestas breves.

En referencia al protocolo de los instrumentos, luego de ser elaborados y validados por un experto en el área de Educación, estos fueron aplicados en el mes de agosto.

Aspectos éticos

A través de un consentimiento informado aplicado a los participantes de la investigación se le garantizó la utilización ética de los datos obtenidos, privacidad y confidencialidad (Bisquerra, 2014).

Plan de análisis

Al momento de analizar la información recolectada se hizo una separación en cuanto a los datos cuantitativos y cualitativos. En los del primer tipo se hicieron tablas para ordenar la información de mejor manera y tener una visión general de la percepción de las y los encuestados respecto a la identificación de los tipos de retroalimentación, y la relevancia de esta para el aprendizaje de los y las estudiantes. Al momento de la creación de las tablas se clasificaron en dos dimensiones las cuales fueron, tipos de retroalimentación y percepción. Los tipos de retroalimentación respondía a la frecuencia en que se encontraban ciertas acciones realizadas por docentes al momento de retroalimentar. Mientras que la dimensión percepción respondía a la relevancia que le dan estudiantes y docentes a la retroalimentación y si es que consideran que aporta en el aprendizaje de estudiantes.

Los datos cualitativos fueron codificados en tres dimensiones. En el caso de la encuesta de estudiantes las dimensiones fueron: definición, evaluación y caracterización. Mientras que en la de los y las docentes las dimensiones fueron definición, caracterización y finalidad. Luego de ser codificados, se analizaron estos códigos con comunicaciones personales en cada uno de estos con el fin de complementar y profundizar a los datos cuantitativos.

Finalmente los resultados tanto cuantitativos como cualitativos se analizaron en tres grandes dimensiones. Estas fueron: retroalimentación según docentes, retroalimentación según estudiantes y aprendizaje. La primera hace referencia a la percepción por parte de los docentes acerca de la retroalimentación, el tipo de feedback con mayor frecuencia, la definición, y características. La segunda es la percepción de los y las estudiantes respecto a la retroalimentación. Y en tercer lugar la dimensión aprendizaje es acerca de la relevancia que le dan los estudiantes a la retroalimentación y cómo verifican un aprendizaje después de haberla recibido.

3. RESULTADOS

Presentación de resultados encuesta estudiantes

Dimensión: Percepción	Resultados
1. ¿Qué relevancia le das a la retroalimentación recibida?	29/40 Muy importante 9/40 Importante 1/40 Moderadamente importante

	1/40 No importante
2. Después de recibir una retroalimentación ¿Consideras que esta aporta a tu aprendizaje?	26/40 Siempre 12/40 Casi siempre 1/40 A veces 2/40 Casi nunca

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Al momento de analizar la encuesta de estudiantes se encontró que la gran mayoría de los encuestados, con un 72.5%, le dio una gran importancia a la retroalimentación recibida en clases y un 22,5% solo le dio importancia. El 5% restante se distribuyó en moderadamente importante y no importante. Por otra parte, tras recibir una retroalimentación, un 65% de los y las estudiantes consideraron que siempre aporta a su aprendizaje, mientras que un 30% señala que solo es casi siempre y el restante 5% se distribuyó entre a veces y casi nunca.

Dimensión: Tipo de retroalimentación	
3. Con cuánta frecuencia observas la siguiente situación en tus clases “Docente identifica un error y orienta de forma correcta cómo resolver una tarea”	2/40 Siempre 18/40 Casi siempre 18/40 A veces 1/40 Casi nunca
4. Con cuánta frecuencia observas la siguiente situación en tus clases “Docente señala el error, pero da	1/40 Siempre 7/40 Casi siempre

<p>el espacio a estudiantes para que analicen y resuelvan el error”</p>	<p>24/40 A veces 7/40 Casi nunca 1/40 Nunca</p>
<p>5. Con cuánta frecuencia observas la siguiente situación en tus clases “Docente identifica el error y da diferentes opciones para resolverlo”</p>	<p>1/40 Siempre 11/40 Casi siempre 21/40 A veces 6/40 Casi nunca 1/40 Nunca</p>

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Respecto a la frecuencia con que observaban la situación en sus clases donde el docente identifica un error y orienta de forma correcta cómo resolver una tarea, que alude al tipo de retroalimentación directa, se encontró que el 45% de los estudiantes “casi siempre” observa esa situación, mientras que otro 45% solo “a veces”. El 10% restante se distribuyó entre “siempre” y “casi nunca”.

En la situación de una retroalimentación indirecta sin codificar, en donde el docente señala el error, pero da el espacio a estudiantes para que analicen y lo resuelvan, un 60% respondió que “a veces” sucede en sus clases. El 17.5% casi siempre lo observa mientras que en un mismo porcentaje “casi nunca” lo identifica. El 5% restante se distribuyó entre “nunca” y “siempre”.

En el caso en donde un docente identifica el error, y da diferentes opciones para resolverlo, que corresponde a una retroalimentación indirecta codificada, 52,5% de los estudiantes señaló que “a veces” observa esa situación en sus clases. El 27,5 en

cambio respondió que “casi siempre”, mientras que el 15% casi nunca. El 5% restante se distribuyó entre “siempre” y “nunca”.

Codificación de la encuesta

La codificación fue realizada en 3 dimensiones. Dimensión definición, dimensión evaluación y dimensión caracterización. La dimensión definición refiere a que los y las alumnas dan a conocer lo que entienden por el concepto de retroalimentación. La dimensión aprendizaje apunta a que los y las estudiantes dan a conocer de qué manera es posible para ellos verificar si con la retroalimentación entregada fueron capaces de adquirir los conocimientos. Mientras que la dimensión caracterización alude a que las y los educandos desglosan el concepto para dar a conocer las características que ellos consideran importantes en una buena retroalimentación.

Dimensión definición

Códigos:

-Corrección: Señalar errores y su respuesta correcta que llevan a un mejor desempeño futuro. “una corrección que aporta con ideas para mejorar las equivocaciones del alumno” (Comunicación personal, 2021).

-Valorar: Identificar fortalezas y debilidades de lo realizado. “Exponer diferentes aspectos tanto positivos como negativos en relación a alguna situación en donde se construyen ideas y aprendizajes” (Comunicación personal, 2021).

-Repaso: Recordar la información vista en clases. “Repasar nuevamente los aspectos más importantes de la clase” (Comunicación personal, 2021).

-Opinión: Emitir un juicio sobre lo realizado. “Dar una opinión sobre lo que se realizó, sea buena o mala para mejorar en distintos aspectos o reforzar lo que se hace bien.” (Comunicación personal, 2021).

-Aclarar: Resolución de dudas, preguntas o consultas. “Aclarar y repasar los conceptos o contenidos estudiados, dando espacio para la resolución de dudas e inquietudes” (Comunicación personal, 2021).

Dimensión evaluación

Códigos

-Evaluación: Recoger información para emitir un juicio y tomar decisiones respecto a un nivel de desempeño del estudiante. “evaluar de nuevo formativamente los conocimientos, esperando que tome en cuenta todo lo mencionado en la retroalimentación” (Comunicación personal, 2021).

-Errores: Desajuste entre lo esperado y lo obtenido. “Cantidad de errores, calificación y correcciones” (Comunicación personal, 2021).

-Práctica: llevar a cabo una actividad. “Cuando aplicas lo hablado en una retroalimentación dentro de una situación similar” (Comunicación personal, 2021).

-Comprensión: entender e integrar la información adquirida. “Si es que logro entender y me hace sentido lo que la retroalimentación me aporta” (Comunicación personal, 2021).

-Participación: intervenir de forma voluntaria dentro de la sesión. “Aportando en la retroalimentación y las preguntas de la profesora” (Comunicación personal, 2021).

Dimensión caracterización

Códigos

-Evaluativa: señalar errores y aciertos. “Aspectos por mejorar o reforzar, aspectos positivos a mantener y un comentario positivo en pos de la mejora de la persona” (Comunicación personal, 2021).

-Resolutiva: aclarar dudas, preguntas o consultas. “Resolver dudas, corregir errores y permitir que el alumno se de cuenta de la importancia de plantear sus dudas” (Comunicación personal, 2021).

-Constructiva: propone soluciones frente al error de manera positiva. “Que sea pertinente y constructiva” (Comunicación personal, 2021).

-Fundamentada: que esté basada con respaldos teóricos. “El respeto de quien realiza la retroalimentación, como de quien escucha lo que se le comenta. Quien realice la retroalimentación debe estar orientado con el tema, saber de lo que habla y tener argumentos que respalden su opinión.” (Comunicación personal, 2021).

- Proyectiva: que lleva a un mejor desempeño futuro. “Lo principal debería ser, que esté enfocada en buscar una mejora y no llevarlo a una retroalimentación negativa.” (Comunicación personal, 2021).

-Dialógica: proceso comunicativo horizontal entre docente y estudiante. “Bajo mi punto de vista, una buena retroalimentación es que me den varios ejemplos aplicables, en la vida cotidiana de un profesor y que luego el docente dé un espacio de diálogo para ver cómo les llegó la información a los estudiantes.” (Comunicación personal, 2021).

Encuesta docentes

Dimensión: Percepción	Resultados
1. ¿Qué relevancia le das a la retroalimentación durante tus clases?	$\frac{2}{3}$ Muy importante $\frac{1}{3}$ Importante
2. Después de entregar una retroalimentación ¿Consideras que las y los estudiantes aprenden de ella?	$\frac{2}{3}$ Casi siempre $\frac{1}{3}$ A veces

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En cuanto a la relevancia que le dan a la retroalimentación durante las clases, 2 / 3 profesores le dan mucha importancia, mientras que solo 1 lo considera importante. Respecto si es que los y las estudiantes aprenden después de recibir una

retroalimentación, el 66% de las y los docentes cree que casi siempre, mientras que el 33% restante cree que solo a veces.

Dimensión: Tipo de retroalimentación	Resultados
3. Con cuánta frecuencia realizas la siguiente situación en tus clases “Identifica un error y orienta de forma correcta cómo resolver una tarea”	$\frac{2}{3}$ A veces $\frac{1}{3}$ Siempre
4. Con cuánta frecuencia realizas la siguiente situación en tus clases “Señala el error y dar el espacio a estudiantes para que analicen y resuelvan el error”	$\frac{2}{3}$ A veces $\frac{1}{3}$ Siempre
5. Con cuánta frecuencia realizas la siguiente situación en tus clases “Identifica un error y da diferentes opciones para resolverlo”	$\frac{1}{3}$ Casi nunca $\frac{1}{3}$ A veces $\frac{1}{3}$ Siempre

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Los y las docentes fueron consultados por la frecuencia con que realizaban ciertas situaciones en sus clases. En el caso de “Identifica un error y orienta de forma correcta cómo resolver la tarea” $\frac{2}{3}$ respondió que “a veces” mientras que uno dijo que “siempre”. Misma distribución de respuestas tuvo la situación “Señala el error y dar el espacio a

estudiantes para que analicen y resuelvan el error”. Por otro lado, la última situación, donde el docente “Identifica un error y da diferentes opciones para resolverlo” las respuestas fueron divididas en “casi nunca”, “a veces” y “siempre”, cada una con un 33%.

Codificación de la encuesta

La encuesta docente se analizó en base a 3 dimensiones. La primera, dimensión definición, la segunda, dimensión caracterización y por último, dimensión finalidad. La dimensión definición refiere a cómo los docentes dan a conocer lo que entienden por el concepto de retroalimentación. La dimensión caracterización alude a cómo los y las docentes desglosan el concepto para dar a conocer las características que ellos consideran importantes en una buena retroalimentación. Mientras que, la dimensión finalidad, apunta a cómo los y las docentes dan a conocer las intenciones con que realizan la retroalimentación.

Docente	Dimensiones		
	Definición	Caracterización	Finalidad
1	Completar la información que dan las y los alumnos y hacer una síntesis y extrapolación. (Comunicación	Extrapolar y proyectar las tareas al futuro. (Comunicación personal, 2021)	Con la intención de que todos aprendamos. (Comunicación personal, 2021)

	personal, 2021)		
2	<p>Es el apoyo a los aprendizajes de manera oportuna, es para mi invitarlos a conocer qué se espera de ellos, cómo van avanzando y dónde están sus errores para mejorarlos.</p> <p>(Comunicación personal, 2021)</p>	<p>Para mis las características que utilizo en clases, se encuentran en la Escalera Metacognitiva, elaborada por Daniel Wilson el 2001.</p> <p>Pero en general debiese ser cercana, pertinente al tema y con miras hacia el aprendizaje profundo en relación a las metas propuestas.</p> <p>(Comunicación personal, 2021)</p>	<p>Para orientar los aprendizajes y lograr mis metas de clase.</p> <p>(Comunicación personal, 2021)</p>
3	<p>Entregar una opinión o juicio sobre un proceso de aprendizaje.</p> <p>(Comunicación personal, 2021)</p>	<p>Comenzar del producto que desarrollaron, destacar lo positivo y orientar las tareas por mejorar.</p>	<p>Que logren un aprendizaje significativo y en caso de enfrentarse a una situación similar tenga más herramientas</p>

		(Comunicación personal, 2021)	para resolver de la mejor manera. (Comunicación personal, 2021)
--	--	-------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Análisis de resultados

El análisis de los datos obtenidos en las encuestas fue comparado entre ambos cuestionarios según las mismas dimensiones definidas anteriormente. En primer lugar, se analizaron los datos cuantitativos y posteriormente los cualitativos.

Dimensión retroalimentación según estudiantes

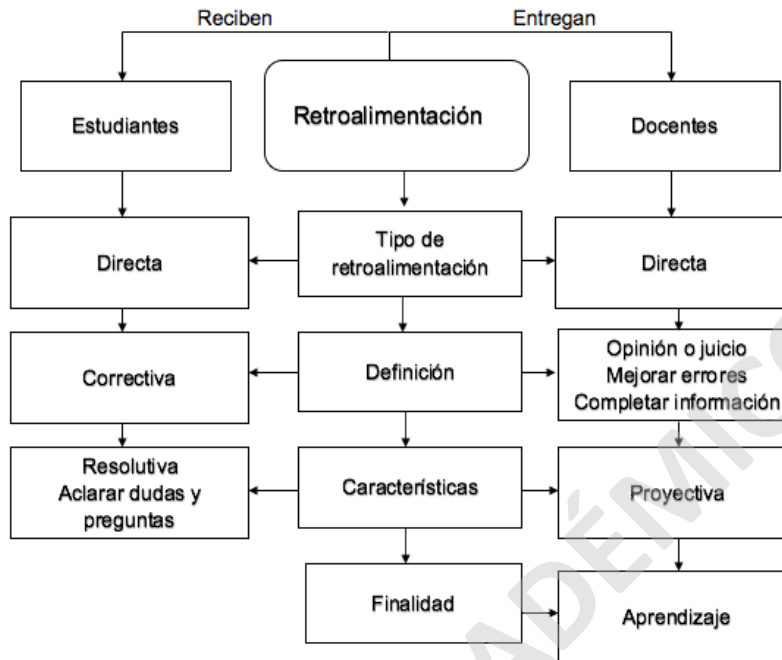
En cuanto a los tipos de retroalimentación percibidos por los y las participantes de la encuesta para estudiantes, manifestaron que la retroalimentación directa es la más presente en sus clases donde un 45% manifestó que “casi siempre” la observa, seguida por la retroalimentación indirecta codificada donde un 27% respondió que “casi siempre” la observa, y finalmente, la indirecta sin codificar es la menos identificada con tan solo 17% respondiendo que la observó “casi siempre”. Este resultado se relaciona con las respuestas acerca de la definición que dieron los y las alumnas acerca de lo que entienden por retroalimentación. La gran parte de las respuestas fue que el concepto es entendido como una corrección, donde se señalan los errores que se deben mejorar. Una de las respuestas que se obtuvo dentro de esta pregunta fue “una corrección que

aporta con ideas para mejorar las equivocaciones del alumno” (Comunicación personal, 2021). Además, al ser preguntados por las características de una buena retroalimentación existieron tres grandes grupos de respuestas. En primer lugar, los que la caracterizaron como evaluativa, donde esperan que se señalen errores y aciertos. En segundo lugar, mencionaron también que tiene que ser resolutoria, que aclare dudas, preguntas o consultas. Estas dos tienen ciertos aspectos en común, ya que tanto al evaluar como al resolver dudas se está buscando dar a conocer la respuesta correcta para producir el aprendizaje. Claramente las características recién mencionadas respecto a la retroalimentación se condicen con las definiciones entregadas por los mismos estudiantes, donde la respuesta fue que la retroalimentación se entendía como una corrección. La retroalimentación directa, la más presente en el aula, es aquella en que los y las docentes marcan el error y dicen cómo resolverlo, que claramente se logra entender como una corrección por parte de las y los alumnos.

Dimensión retroalimentación según profesorado

Al igual que en el caso de los y las estudiantes, el profesorado también identificó la retroalimentación directa como la más utilizada dentro de las clases donde un 33% “siempre” la llevó a cabo. En cuanto a la definición del cuerpo docente encuestado, fue variada, abordando la retroalimentación desde diferentes puntos de vista. Entre ellos se mencionan el dar una opinión o juicio, mejorar errores o completar la información. Uno de los encuestados entiende la retroalimentación como: “Es el apoyo a los aprendizajes de manera oportuna, es para mí invitarlos a conocer qué se espera de ellos, cómo van avanzando y dónde están sus errores para mejorarlos” (Comunicación personal, 2021). Respecto a las características de una buena retroalimentación, también fueron respuestas variadas, pero todas tenían un carácter proyectivo, buscando mejorar el

aprendizaje en el futuro cercano. Tal como menciona uno de los profesores: “En general debiese ser cercana, pertinente al tema y con miras hacia el aprendizaje profundo en relación a las metas propuestas” (Comunicación personal, 2021). Finalmente, se les preguntó también acerca de la finalidad que le dan al entregar retroalimentación en las clases y todas las respuestas coincidieron. El principal objetivo fue buscar el aprendizaje de todos los y las participantes de la situación pedagógica al momento de realizar una retroalimentación. Esta fue la única sección en la que se encontró una coincidencia total en las respuestas, entendiendo que todos y todas ven la finalidad de la retroalimentación de una manera similar, tal como “Que logren un aprendizaje significativo y en caso de enfrentarse a una situación similar tenga más herramientas para resolver de la mejor manera” (Comunicación personal, 2021). Con todas estas respuestas, se puede conocer el tipo de retroalimentación que entregan las y los docentes, siendo la directa una de las más utilizadas y de carácter proyectivo para buscar esa mejora en el desempeño de los y las estudiantes. Lo cual, también se relaciona directamente con la finalidad al momento de entregar la retroalimentación por parte del profesorado.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Dimensión aprendizaje

Los y las estudiantes, con un 95%, consideran de “gran importancia” o “importante” la retroalimentación recibida en clases para el aprendizaje. En la encuesta un 93% consideró que “siempre” o “casi siempre” esta aporta al aprendizaje. Al ser consultados por la manera en que verifican el aprendizaje después de una retroalimentación, una gran mayoría respondió que lo hace a través de la evaluación formativa, como menciona uno de los estudiantes: “evaluar de nuevo formativamente los conocimientos, esperando que tome en cuenta todo lo mencionado en la

retroalimentación” (Comunicación personal, 2021). Respecto a los tipos de retroalimentación presentes, tanto profesores como estudiantes afirmaron que la retroalimentación directa es la más observada en sus clases. De esta forma se puede apreciar que el estudiantado considera que aprende después de una retroalimentación, que en su mayoría es directa, y que la manera de verificarlo es a través de una evaluación de carácter formativo.

4. DISCUSIÓN

Dentro de los hallazgos más importantes encontrados en esta investigación se destaca que tanto los y las estudiantes, como profesores, le otorgan una gran importancia a la retroalimentación dentro del proceso educativo. Pero, se encontró que no existió un consenso respecto al concepto de la retroalimentación, sino que se entiende de varias concepciones distintas, aunque la mayoría lo ve como una corrección. Otro de los descubrimientos de la investigación fue que las y los alumnos prefieren una evaluación para verificar el aprendizaje después de la retroalimentación recibida. Finalmente, respecto a los distintos tipos de retroalimentación existentes en la sala de clases, fue la retroalimentación directa la más utilizada en las clases de los y las estudiantes encuestados.

Tomando en cuenta los objetivos planteados al inicio de la investigación, los hallazgos mencionados anteriormente responden a estos. En relación a los específicos “Identificar los tipos de retroalimentación percibidos en las clases según los y las estudiantes que cursen asignaturas de séptimo y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago” y “Conocer los tipos de retroalimentación entregados por los y las docentes a cargo de asignaturas de séptimo

y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago” se lograron responder, ya que tanto estudiantes como docentes mencionaron que la retroalimentación directa es la más común en la sala de clases. En cuanto al objetivo “Describir la percepción de aprendizaje de los y las estudiantes frente a los tipos de retroalimentación que reciben en asignaturas de séptimo y octavo semestre de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago” también se pudo resolver, dado que las y los alumnos respondieron que si aprenden después de una retroalimentación y que la mejor manera de corroborar ese aprendizaje es a través de una evaluación.

Al comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones y referencias mencionadas en el estado del arte, hay varios aspectos que coinciden. Tal como lo menciona el Ministerio de educación, una retroalimentación pedagógica efectiva se caracteriza por ser clara y descriptiva respecto con lo que se quiere lograr en el aprendizaje, fomentando e incentivando a los y las estudiantes la capacidad de autorregularse frente a su proceso. Una manera en que los y las docentes contribuyen a este proceso es mediante una retroalimentación proyectiva, tal como señala Contreras, este tipo de retroalimentación se centra en los elementos metacognitivos de las y los estudiantes (Contreras & Zúñiga, 2018). Frente a esto, durante esta investigación, a pesar de que se encontró una variedad de respuestas en cuanto a la finalidad de la retroalimentación, todos los y las docentes estimaron que esta debe ser de tipo proyectiva. Aun así, se encontró que las y los estudiantes, reconocen y declaran que la mayor parte de la retroalimentación percibida en sus clases es de tipo directiva, es decir correctiva. Esto provoca que los y las alumnas se vean limitados a la hora de autorregularse frente a su aprendizaje, ya que las y los docentes entregan las

respuestas correctas y la manera de llegar a ella, limitando el espacio de autonomía para las y los educandos de supervisar su propio proceso en el aprendizaje.

Dentro de otras investigaciones llevadas a cabo en Chile sobre la retroalimentación, esta nos señala que las retroalimentaciones más utilizadas dentro del aula escolar son las de tipo evaluativa (Leiva et. al., 2016), en las cuales se destaca la retroalimentación correctiva, al igual como se vio reflejado en los resultados de esta investigación donde los y las estudiantes se referían a la retroalimentación como un proceso donde se buscaba corregir y aclarar dudas enfocándose en la evaluación. Por otro lado, en la investigación de Leiva, señala que la retroalimentación descriptiva está al debe, expresando que este tipo requiere mayores niveles de experticia en términos conceptuales. En el caso de los y las docentes de la investigación llevada a cabo, estos declaran que la finalidad de una buena retroalimentación debe ser descriptiva buscando un carácter proyectivo y el aprendizaje del estudiantado en un futuro cercano. Por contraparte, fueron pocos las y los estudiantes que mencionaron algo acerca de la retroalimentación descriptiva en la encuesta.

En la investigación realizada por Núñez (2016) acerca de la retroalimentación del SIMCE llegó a la conclusión de que esta forma de retroalimentar era simplemente una entrega de resultados y no una verdadera corrección formativa que permita conocer aciertos y errores de la prueba rendida. En esta investigación, tanto estudiantes como docentes declaran que una buena retroalimentación debe señalar errores, aciertos, aclarar dudas, preguntas y consultas. Bajo los resultados obtenidos en las dos encuestas realizadas se da a entender que la retroalimentación del SIMCE no cumple con las características de un feedback formativo.

Algunas de las limitaciones existentes que se detectaron en la investigación fueron una baja muestra de docentes disponibles para la encuesta y, en conjunto de

una breve respuesta de ellos debido al tipo de instrumento de recolección de datos. Esto hizo difícil el análisis de los resultados, ya que la profundidad de sus respuestas no fue la esperada, dando respuestas generales a las preguntas enviadas. Esta situación se pudo haber solucionado aumentando la muestra del cuerpo docente y, con ello, cambiando el instrumento de la recolección de datos a una entrevista grabada que permita respuestas abiertas con mayor detalle y profundidad. Otra problemática enfrentada fue la situación sanitaria vivida a nivel mundial, COVID-19. Esta no permitió el desarrollo normal de las clases y tampoco se pudo observar en directo la situación pedagógica, lo cual no permitió estar presentes en la sala de clases y conocer la relación entre estudiantes, docentes y la retroalimentación desde un punto de vista externo al de los participantes.

Para futuras investigaciones acerca de la retroalimentación dentro del ámbito de la educación se recomienda identificar los distintos tipos de retroalimentación que más favorezcan el aprendizaje de las y los estudiantes. También se puede abarcar la investigación desde un punto de vista emocional, viendo cómo influyen las diferentes maneras de retroalimentar en las emociones del estudiante, y cómo estas inciden en el aprendizaje. Otro aspecto para considerar en una futura investigación es el semestre en el que se aborda el concepto de retroalimentación en la formación inicial docente. En este caso la investigación se enmarca en un séptimo y octavo semestre, pero también se podría realizar en los primeros años de carrera donde los conceptos manejados por los y las estudiantes serían completamente diferentes. Finalmente, este tipo de información permitirá abordar de mejor manera la retroalimentación, ya sea por parte del profesorado y el estudiantado en el proceso de aprendizaje - enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arias, C. (2006). *Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas*. Horizontes Pedagógicos, 8, 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907017>
2. Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilá, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (1a ed). La Muralla. <https://pdfcoffee.com/267197228-metodologia-de-la-investigacion-educativa-bisquerrapdf-5-pdf-free.html>
3. Briceño, M. (2015). *Del error al aprendizaje, un practicum iterativo*. ISSN: 1316-5917. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art01.pdf>
4. Campos, D., & Pérez, C. (2015). *Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica*. Paideia N° 56 (11-42). https://www.researchgate.net/publication/305714223_Efecto_de_la_retroalimentacion_del_error_en_el_aprendizaje_y_emociones_de_estudiantes_de_ensenanza_basica
5. Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
6. Contreras, G. y Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Revista internacional de investigación en Educación*. 9 (19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>

7. Contreras, G. y Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
8. Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
7. Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. (3.a edición). Morata.
8. Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H. y Isaza de Gil G.(2015). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 361-381. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466>
9. Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 22 (2), 1-17 <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
10. León-Warthon, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y sociedad* 18(2) 563-571 <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5359/4978>
11. Núñez, K. (2014). Retroalimentación: Una tarea pendiente del sistema de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE) en Chile. *Revista electrónica formación y calidad educativa*, 2 (1), 97-110. <http://www.refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/8>
12. Olalde, M. (2020). *Percepción y pensamiento visual*. Tecnología & Diseño. <https://revistatd.azc.uam.mx/index.php/rtd/article/view/76/182>
13. Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. (4.a edición). Pearson Education.

14. Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves: evaluar para aprender. GRAO.
[https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607023/mod_resource/content/3/2.%2010 ideas clave evaluar para aprender%20Neus%20Sanmarti.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607023/mod_resource/content/3/2.%2010%20ideas%20clave%20evaluar%20para%20aprender%20Neus%20Sanmarti.pdf)
15. Sampieri, R.(2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
https://www.academia.edu/36971355/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_SEXTA_EDICION_HDZ_FDZ_BAPTISTA_pdf
16. Prieto, M., y Contreras, G. (2008). *Teachers' conceptions that inform their assessment practices: a problem to be disclosed*. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
17. Mineduc, Unidad de Currículum y Evaluación. (2019) *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para los docentes*.
https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55855/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anexos

CUESTIONARIO IDENTIFICACIÓN DE RETROALIMENTACIÓN Y PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES

El presente instrumento de recolección de información tiene como finalidad identificar los tipos de retroalimentación percibidos y describir la percepción de aprendizaje que perciben de los profesores y profesoras que les realizan clases según los y las estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago

Las respuestas obtenidas de esta encuesta serán anónimas y se utilizarán únicamente para el desarrollo de la investigación. Tiempo promedio de respuesta: 10 minutos.

Agradecemos dar tu respuesta con absoluta transparencia y veracidad a la totalidad del cuestionario, lo cual permitirá a esta investigación alcanzar resultados verídicos y consecuentes con las diversas realidades expuestas.

De antemano, muchas gracias por tu colaboración.

Instrucciones:

Selecciona la alternativa que consideres correcta o responde de manera breve según el tipo de respuesta que se solicite en cada pregunta.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan tu experiencia y opinión personal.

Identificación

- Señala el año de ingreso a la carrera

1. 2019
2. 2018
3. 2017
4. 2016
5. 2015 o más

- Indica tu edad en el siguiente recuadro

- Señala tu identidad de género

- Masculino
- Femenino
- Otro
- Prefiero no decirlo

En las siguientes preguntas marca la alternativa que más te represente

1. ¿Qué relevancia le das a la retroalimentación durante su aprendizaje?

- No es importante
- Poco importante
- Moderadamente importante
- Importante
- Muy importante

2. ¿Con cuánta frecuencia observas la siguiente situación en tus clases?

“Docente identifica un error y orienta de forma correcta como resolver una tarea”

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

3. ¿Con cuánta frecuencia observas la siguiente situación en tus clases?

“Docente señala el error, pero da el espacio a estudiantes para que analicen y resuelvan el error”

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

4. ¿Con cuánta frecuencia observas la siguiente situación en tus clases?
“Docente identifica el error y da diferentes opciones para resolverlo” .

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

5. Después de recibir una retroalimentación ¿Consideras que esta aporta a tu aprendizaje?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

6. ¿Qué entiendes por retroalimentación? Escríbelo en el recuadro de abajo

7. ¿De qué manera se puede verificar tu aprendizaje después de recibir una retroalimentación? Escríbelo en el recuadro de abajo

8. Según tu percepción, ¿Qué características tendría que tener una buena retroalimentación? Escríbelo en el recuadro de abajo

Estudiantes responsables de la elaboración del instrumento: Matías Cruz, Antonia Francia y Lorenza Marchant

CUESTIONARIO IDENTIFICACIÓN DE RETROALIMENTACIÓN SEGÚN DOCENTES

El presente instrumento de recolección de información tiene como finalidad identificar los tipos de retroalimentación que entregan los profesores y profesoras de cuarto año de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago

Las respuestas obtenidas de esta encuesta serán anónimas y se utilizarán únicamente para el desarrollo de la investigación de tesina. Tiempo promedio de respuesta: 10 minutos.

Agradecemos dar tu respuesta con absoluta transparencia y veracidad a la totalidad del cuestionario, lo cual permitirá a esta investigación alcanzar resultados verídicos y consecuentes con las diversas realidades expuestas.

De antemano, muchas gracias por tu colaboración.

Instrucciones:

Selecciona la alternativa que consideres correcta o responde de manera breve según el tipo de respuesta que se solicite en cada pregunta.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan tu experiencia y opinión personal.

Identificación

- Señala en el recuadro cuantos años de experiencia como docente tienes

- Señala tu identidad de género
- Masculino
- Femenino
- Otro
- Prefiero no decirlo

Preguntas

En las siguientes preguntas marca la alternativa que más te represente

1. ¿Qué relevancia le das a la retroalimentación durante tus clases?
 - No es importante
 - Poco importante
 - Moderadamente importante

- Importante
- Muy importante

2. ¿Con cuánta frecuencia realizas la siguiente situación en tus clases?

“Identifica un error y orienta de forma correcta cómo resolver una tarea ”

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

3. ¿Con cuánta frecuencia realizas la siguiente situación en tus clases?

“Señalar el error y dar el espacio a estudiantes para que analicen y resuelvan el error”

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

4. ¿Con cuánta frecuencia realizas la siguiente situación en tus clases?

“Identificar el error y da diferentes opciones para resolverlo ”

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

5. Después de entregar una retroalimentación ¿Consideras que las y los estudiantes aprenden de ella?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

6. ¿Qué entiendes por retroalimentación? Escríbelo en el recuadro de abajo

7. Según tu percepción, ¿Qué características tendría que tener una buena retroalimentación? Escríbelo en el recuadro de abajo

8. ¿Con qué intención das retroalimentaciones a tus estudiantes? Escríbelo en el recuadro de abajo

Estudiantes responsables de la elaboración del instrumento: Matías Cruz, Antonia Francia y Lorenza Marchant

Constancia de Validación por Juicio Experto

Yo, José Madrid Alarcón, *Magister en currículum y evaluación* y Académico/a de la Universidad Mayor, dejo constancia de la validación del(los) instrumento(s) adjuntado(s) para la investigación PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE FRENTE A TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN IDENTIFICADOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, conducente a lograr el grado de Licenciatura en Educación de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para Educación básica y media.

Criterio de validación	Validado	Validado con observaciones	Deficiente
Congruencia del instrumento con los objetivos propuestos.	x		
Pertinencia del instrumento para responder las preguntas de investigación/hipótesis.	x		

Claridad y precisión en las instrucciones.	x		
Claridad y precisión de preguntas o ítems.	x		
Lenguaje adecuado para la población de estudio.	x		
Ortografía y redacción.	x		

FECHA: 21-06-2021

Firma de validador(a) experto(a)

Coordinación de Tesis de Licenciatura

Universidad Mayor

Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile

Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación

PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE FRENTE A TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN IDENTIFICADOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Estimado(a) participante, nuestros nombres son Matías Cruz, Antonia Francia y Lorenza Marchant, estudiantes de la carrera Pedagogía en Educación Física de la Escuela de Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor. Actualmente, nos encontramos llevando a cabo un proyecto de investigación para obtener el grado de *Licenciada(o) en Educación*, el cual tiene como objetivo Distinguir las percepciones entre el estudiantado y docentes sobre los tipos de retroalimentación que reciben y entregan respectivamente en las clases de cuarto año de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada de Santiago.

Usted ha sido invitada(o) a participar de este proyecto de investigación académica que consiste en un cuestionario a través de Google Form que será enviado a su correo. Deberá responder preguntas cerradas y abiertas dentro de la fecha (...), las cuales no debería tomar más de 10 minutos en completar.

Debido a que el uso de la información es con fines académicos, la participación en este estudio es completamente anónima y los investigadores mantendrán su confidencialidad en todos los documentos, no publicándose ningún nombre y resguardando la identidad de las personas.

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante puede realizarla directamente a las(os) investigadoras(es), o bien comunicarse con el Coordinador de Tesinas de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor, al correo electrónico: marcos.lopez@umayor.cl, o concurrir a la dirección Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile.

.....
.....

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Rut:....., **acepto** participar participe voluntaria y anónimamente en la investigación PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE FRENTE A TIPOS DE

RETROALIMENTACIÓN IDENTIFICADOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, dirigida por las(os) estudiantes Matías Cruz, Antonia Francia y Lorenza Marchant de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se solicita, así como saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga sólo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

Firma

Firma

Coordinación de Tesis de Licenciatura

Universidad Mayor

Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile