



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. ÉTICA, GLOBALIDAD CRÍTICA Y BIENESTAR HUMANO

II. DIMENSIÓN EPISTÉMICA Y DESARROLLOS CULTURALES

*III. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO INTERCULTURAL Y
DECOLONIAL*

*IV. REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEORÍAS Y
PRÁCTICAS*

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 99
2021-3
Septiembre-Diciembre

Revista de Filosofía
Vol. 38, N°99, (Sep-Dic) 2021-3, pp. 709 - 723
Universidad del Zulia. Maracaibo -Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Retroalimentación desde el relato docente en contexto intercultural en situación de pandemia¹

*Feedback from the Teaching Report in an Intercultural Context in a
Pandemic Situation*

Carolina Fuentes-Henríquez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2004-6298>
Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile
cfuentesh@ucsc.cl

Juan Mansilla Sepúlveda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>
Universidad Católica de Temuco - Chile
jmansilla@uct.cl

Resumen

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5689846>

El presente manuscrito analiza el concepto de retroalimentación académica y cómo este proceso se lleva a cabo en contexto de educación en línea y pandemia desde una perspectiva intercultural. Presenta un análisis desde la perspectiva de los formadores de formadores donde se plasma la experiencia del docente y la realidad del estudiantado y las brechas que la educación a distancia a evidenciado desde la evaluación formativa y su potencial en el ámbito educativo. Se concluye que la concepción de retroalimentación sigue siendo muy conservadora, con pocos indicios relacionados con la mayéutica clásica. Se trata de una investigación cualitativa tipo artículo.

Palabras clave: Retroalimentación académica; FID; Interculturalidad; educación en línea, pandemia.

Recibido 10-07-2021 – Aceptado 12-10-2021

Abstract

This manuscript analyzes the concept of academic feedback and how this process is carried out in the context of online education and pandemic from an intercultural perspective. It presents an analysis from the perspective of the trainers of trainers where the experience of the teacher and the reality of the students and the gaps that distance education has

¹ Este artículo se enmarca en el contexto del desarrollo de tesis doctoral denominada Retroalimentación académica en Formación Inicial Docente (FID). Propuesta de nuevas orientaciones pedagógicas para un sistema de educación en línea implementado en contextos de pandemia. Doctorando Mg. Carolina Fuentes-Henríquez. Director de tesis Dr. Juan Mansilla Sepúlveda. Programa de Doctorado en Educación en Consorcio UCSC-CHILE.

evidenced from the formative evaluation and its potential in the educational field are shown. It is concluded that the conception of feedback is still very conservative, with few indications related to classical maieutics. This is a qualitative research of the article type.

Keywords: Academic feedback; FID; interculturality; online education; pandemic;

Contexto educativo

En el contexto actual, de educación virtualizada, en línea y la visibilización de una brecha digital entre los estudiantes, producto del COVID-19, es relevante conocer cómo se está llevando a cabo el proceso de retroalimentación académica a los estudiantes de Formación Inicial Docente (FID).

La autonomía y autorregulación necesarias en el accionar de los estudiantes, en este nuevo contexto educativo, necesitan de orientaciones concretas y nuevas modalidades de retroalimentación basadas en la actualización de procesos evaluativos formativos y el reconocimiento, por parte de los estudiantes y los docentes, de la importancia de este tipo de instancias para potenciar el trabajo y desempeño de los estudiantes en su preparación académica.

Sabido es que, la retroalimentación en el logro de los procesos educativos de los estudiantes logra efectos tanto en el monitoreo como en la autorregulación de su propio actuar^{2,3,4,5}. Este proceso recursivo, afectaría de manera positiva mucho más a los estudiantes que el proceso sumativo al que están acostumbrados, sin embargo, los profesores universitarios inevitablemente emiten juicios acerca del desempeño de los estudiantes, ofrecen sugerencias, hacen preguntas, dan órdenes, entre otros, pero raramente reciben entrenamiento acerca de cómo retroalimentar^{6,7}. Esta situación se vuelve aún más preocupante si consideramos contextos extremos como el desarrollo de una crisis sanitaria mundial, dónde el aula tradicional se ve obligada a desaparecer, mutando a un espacio de virtualidad y educación en línea.

² DOWDEN, Tony., PITTAWAY, Sharon., Yost, Helen., & MCCARTHY, Robyn. (2013). "Students' perceptions of Written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38 n° 3, 349-362.

³ PRICE, Margaret & HANDLEY, Karen & MILLAR, Jill & O'DONOVAN, Berry. (2010). "Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*" - *ASSESS EVAL HIGH EDUC.* n° 35, 277-289. 10.1080/02602930903541007.

⁴ HATTIE, John., & TIMPERLEY, Helen. (2007). "The power of feedback. Review of educational research", *Review of Educational Research* vol. 77 n° 1, 81-112.

⁵ HAVNES, Anton., SMITH, Kari., DYSTHE, Olga. y LUDVIGSEN, Kristine. (2012). "Formative assessment and feedback: Making learning visible". *Studies in Educational Evaluation*, vol. 38 n°1, 21-27. DOI: 10.1016/j.stueduc.2012.04.001

⁶ SMITH, S. (1997) "The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing", *College Composition and Communication* vol. 48 n° 2, 249-268.

⁷ MARTÍNEZ RIZO, Felipe. (2013). "Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura". *Perfiles educativos*, vol. 35 n° 139, 128-150.

Escenarios emergentes como los que vivimos hoy, permiten el surgimiento de nuevas interrogantes ¿cómo se está llevando a cabo la retroalimentación? ¿cómo debería ser y cuándo debería ocurrir la retroalimentación en un entorno de aprendizaje en línea? ¿cuáles son, ahora, las expectativas docentes en el proceso formativo y evaluativo?, incluso, ¿cómo se ha modificado su visión acerca de este proceso? Que, sin duda, todos aplicamos en nuestras prácticas pedagógicas. Éstas interrogantes, y otras, deben ser abordadas en contexto y de acuerdo a la particularidad de cada realidad educativa, lo que se traduce en pensar la necesidad de instaurar ciertas orientaciones que permitan apoyar el desempeño de los estudiantes universitarios, y de los propios profesores formadores específicamente, considerando medios digitales en los que podamos establecer un trazado lógico y explícito del trabajo realizado, tanto por el profesor como por el estudiante, para replantear las formas de enseñar y de aprender.

El siguiente trabajo evidencia el análisis preliminar acerca de la concepción de retroalimentación que tienen los formadores de formadores y la realidad que han debido desarrollar en esta materia durante el primer año de la puesta en marcha de un emergente sistema de educación en línea contextualizado por la emergencia sanitaria mundial.

Retroalimentación académica

El feedback o retroalimentación es entendido como un proceso de comunicación y ajuste de resultados.^{8,9} Se trata de un concepto asociado a la teoría de sistemas que se aplicó a la ciencia, la tecnología y la industria. En su significado original, se entiende como un mecanismo de control de los sistemas dinámicos, porque se asoció a la perspectiva mecanicista de la comunicación, directamente relacionada con la Cibernética y el desarrollo de sistemas de control¹⁰. Para el autor esta teoría es un mecanismo de integración entre las ciencias naturales y sociales, pensándola como un instrumento básico para la formación y preparación de científicos.

Cuando este concepto fue aplicado a las teorías del aprendizaje y a la educación, inicialmente se asociaba al conocimiento de los resultados de evaluación. Esto aludía a resultados simples como, por ejemplo, la respuesta a la pregunta de una prueba, que podían clasificarse como correctos o incorrectos. Se utilizó, además, en estudios de escritura académica, donde la noción de este concepto se relaciona con el potencial de apoyar el rendimiento, promoviendo la motivación o la autorregulación de los estudiantes, acortar y lograr una diferencia importante entre el desempeño inicial y el esperado en la etapa final del proceso evaluado.

⁸ BLACK, Paul. y WILLIAM, Dylan. (1998) "Changing teaching through formative assessment: research and practice the king's-medway-oxfordshire formative assessment project".

⁹ BLACK, Paul. & WILLIAM, Dylan. (1998). "Assessment and classroom learning". London: Assessment in Education, 7-74.

¹⁰ VON BERTALANFFY, Ludwig. (1976). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

El trabajo de Ramaprasad¹¹ reveló la diversidad que existía en esos años para definir la retroalimentación. Considerando esa variedad de definiciones, este autor se apoya en la base de las definiciones implícitas y explícitas utilizadas en la teoría de la gestión y fuera de ella, proponiendo una definición que permitía identificar a la retroalimentación como la “información sobre la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para alterar la brecha de alguna manera” (p.4). Dicha definición tiene sentido si se considera que efectivamente la retroalimentación es recursiva y permite contrastar el resultado de un trabajo académico entregado por un estudiante, el nivel en el que se encuentra y cuánto falta para lograr el nivel esperado por el profesor.

En el ámbito de la evaluación formativa, la teoría planteada por Sadler¹² identifica múltiples criterios para emitir juicios sobre la calidad de las respuestas de los estudiantes ante una determinada tarea o situación educativa, explicitando que la retroalimentación se define de una manera particular para resaltar su función en la evaluación formativa. Para el autor, la retroalimentación es un elemento clave y generalmente se define en términos de información sobre qué tan exitoso se ha hecho o se está haciendo algo, la mayoría de los estudiantes requeriría de práctica, en un entorno de apoyo que incorporen circuitos de retroalimentación. Se debe considerar que la retroalimentación la ofrece quien tiene una idea de cuál debiera ser el desempeño esperado de los estudiantes, lo que según Diujnhouwer¹³ es el Objetivo Maestro.

Las personas son capaces de aprender considerando los comentarios verbales o escritos que reciben, lo que conocemos como retroalimentación. Este proceso permitiría que los aprendices y sus mentores compartan cierto grado de complicidad, mejorando los resultados que se esperan obtener de una tarea académica determinada.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas, suelen estar marcadas por la propia experiencia que vivieron los profesores en su rol de estudiantes, además de factores de carácter social, cultural y, evidentemente, todas las circunstancias en la que esta labor se desarrolla, transformándose en una acción concreta¹⁴. Para Contreras-Pérez y Zúñiga-González¹⁵ es necesario enfocarse en el estudio del pensamiento del profesor, de sus propios procesos cognitivos y la influencia que tiene esto en su actuar.

Autores como Porlán- Ariza, Rivero-García y Del Pozo¹⁶ consideran que incluso es

¹¹ RAMAPRASAD, Arkaud. (1983) “On the definition of feedback”. *Behavioral Science* vol. 28 n° 1, 4-13

¹² SADLER, Royce. (1989) “Formative Assessment and the Design of Instructional Systems”. *Instructional Science*, vol. 18, 119-144.

¹³ DUIJNHOUWER, Hendrien. (2010). “Feedback effects on students’ writing motivation, process and performance”. *Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research*.

¹⁴ CARR, Wilfred (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

¹⁵ CONTRERAS-PÉREZ, Gloria & ZÚÑIGA-GONZÁLEZ, Carmen Gloria. (2017). “Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9 n° 19, 69-90. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr

¹⁶ PORLÁN-ARIZA, Rafael; RIVERO-GARCÍA, Ana & MARTÍN DEL POZO, Rosa (1997). “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos”. *Enseñanza de las Ciencias*,

posible evidenciar que los profesores no son coherentes entre la teoría que profesan y su acción práctica en el aula. Es por esto que, se hace relevante saber qué entienden por el concepto de retroalimentación y cómo lo llevan a cabo en su práctica pedagógica diaria, incluso en un contexto educativo diverso y condicionado por factores que no pueden controlar.

Para Tierney¹⁷, un profesor con experiencia, acostumbrado a calificar el desempeño de los estudiantes puede considerar como una tarea compleja el integrar la retroalimentación en el proceso de enseñanza, básicamente debido a su falta de preparación pudiendo incluso sentirse incompetente en la etapa de transición metodológica. Tal dificultad, según el autor, radica en el hecho de que “cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema mediante actualizaciones, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados” (p.259). En otras palabras, se requiere de un proceso de aprendizaje consciente para el que hay que estar dispuesto.

Tal como lo mencionan Careaga y Avendaño¹⁸ es necesario transitar hacia una concepción proactiva, donde la autonomía del aprendizaje y la relación pedagógica se sustente en una noción de características horizontales.

Desde el punto de vista de la retroalimentación académica en línea, Guasch, Espasa y Álvarez¹⁹ ya evidenciaban la importancia de la dimensión temporal y el impacto de la retroalimentación electrónica formativa. Por su parte, Tinoca y Oliveira²⁰ consideran necesario destacar la participación activa de los estudiantes en este tipo de proceso evaluativo en diálogo con el profesor. Esta característica permite mantener la coherencia entre el proceso evaluativo y los productos asociados, considerando la utilización de métodos de evaluación diversos en los contextos de desempeño profesional, apoyando la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje y logrando valorar aspectos cualitativos por sobre la nota final.

Integrar las TIC en educación en línea, como el sustento de la respuesta de los sistemas educativos ante la emergencia sanitaria actual, demanda innovaciones y cambios pedagógicos. En el contexto de la formación de profesores cuando las formas de enseñar y de aprender cambian es aconsejable, también, modificar las modalidades evaluativas,

vol. 15 n° 2, 155-171. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>

¹⁷ TIERNEY, Robert. (2006). *Changing Practices: Influences on classroom assessment*. Nueva York: Routledge, 61-74.

¹⁸ CAREAGA, Marcelo., AVENDAÑO, Angélica. (2017). *Currículum Cibernético y Gestión del Conocimiento. Fundamentos y Modelos de Referencia*. Santiago de Chile: RIL Editores, Editorial UCSC.

¹⁹ GUASCH, Teresa., ESPASA, Anna. & ÁLVAREZ, Ibis. (2010). “Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time”. *eLC Research Paper Series*, n° 1, 49-59.

²⁰ TINOCA, Luis. & OLIVEIRA, I (2013). “Formative assessment of teachers in the context of an online learning environment”. In *'Formative assessments for teachers: issues about quality, design characteristics and impact on teacher learning'* eds. Dineke Tigelaar and Douwe Beijaard, *Special Issue, Teachers and Teaching: Theory and Practice* vol. 19 n° 2, 221-234

precisamente porque los profesores que están siendo formados, aprenderán y comprenderán la importancia de la evaluación formativa y su impacto en su desempeño académico y profesional.

No basta la estandarización remitida a la aplicación de test, cuestionarios, rúbricas o pautas de valoración de pasos prácticos, aunque estas formas de evaluar se apliquen en formatos digitales. Uno de los cambios relevantes, es dejar de asociar mecánicamente la evaluación con la calificación. Bajo esta mirada, es conveniente enseñar procesos de retroalimentación explícita en formación de profesores para que aprendan, interioricen y luego apliquen de la mejor forma modalidades evaluativas más participativas, horizontales, colaborativas e innovadoras.

Un ejemplo claro de esto, es la evaluación auténtica y formativa. Aquí se modifica la verticalidad y sentido exógeno de la evaluación clásica. Se fundamenta en un enfoque constructivista del aprendizaje,^{21,22} que valora la interacción entre quienes enseñan y aprenden juntos, por lo tanto, adquieren relevancia los factores sociales que concurren entre la enseñanza y el aprendizaje. Para Collins y Halverson²³ esta forma de evaluación se concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y este a su vez aprende de y con sus alumnos.

Bajo el actual contexto, la evaluación auténtica cumple con los mayores beneficios para ser parte del proceso formativo de los estudiantes en diversos niveles ya que considera los conocimientos previos, los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes; la motivación intrínseca y el pensamiento divergente. Incorpora y valora las vivencias personales de los estudiantes. Reconoce la legitimidad del error como fuente de conocimiento, permite observar y evaluar desempeños asociados a competencias y habilidades²⁴. Se evidencia que la retroalimentación no es una manifestación de una interacción vertical entre los profesores y los estudiantes, sino que se valora la historia del proceso expresado a través de los avances graduales y del logro consecuente de los aprendizajes.

La educación hoy evidencia la necesidad de replantear los roles, especialmente el rol del docente y las modalidades que adopte en la relación pedagógica, ya que su conexión con las fuentes del conocimiento y el comportamiento del conocimiento mismo, seguirán experimentando cambios radicales²⁵. Los docentes están expuestos a un nuevo escenario

²¹ VYGOTSKY, Lev. (1935). *Desarrollo intelectual del niño en el proceso de aprendizaje*. Moscú: Uchpedís.

²² VIGOTSKY, Lev. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Argentina: La Pleyade.

²³ COLLINS, Allan., & HALVERSON, Richard. (2010). "Rethinking education in the age of technology. The digital revolution and schooling in America". *Journal of Computer Assisted Learning Special Issue: 'CAL'-Past, Present and Beyond*. Vol 26 n° 1, 18-7.

²⁴ *Ibíd.*

²⁵ EDUCAR CHILE (2020), *Informe de resultados Encuesta Vinculando Aprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria*. Santiago: Fundación Chile/Ministerio de Educación de Chile [en línea] <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-06/VinculandoAprendizajes-educarchile.pdf> [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].

cultural, caracterizado por esta modificación epistemológica. Bajo esta mirada, el docente no se vincula exclusivamente con sus alumnos cumpliendo la función de enseñar, sino que se involucra con el entorno que rodea la vida universitaria (virtualidad), para transformar la institución universitaria en un centro de distribución de información, de gestión de conocimiento y de generación de cultura^{26,27}.

La historia de la educación en Chile ha marcado la forma en que las distintas instituciones educativas han logrado sus sellos en cuanto a formación de profesores. Instaurar procesos de perfeccionamiento continuo, que parte con la formación inicial ha sido la base común para lograr este objetivo formativo.

Ser profesor y formarse como profesional de esa área implica para Imbernón²⁸, saber cómo enseñar, lo que involucra encontrar elementos que permitan mejorar su práctica teniendo claridad de la razón por la que realizamos esta labor y por qué es necesario modificar la forma de hacerlo.

Tal como en sus inicios, una educación de calidad debe considerar como base la calidad de los profesores que se forman. Es conveniente que el contexto de la FID actual, esté integrado por elementos que permitan a los futuros profesores tener una mirada nueva de la realidad, para promover la incorporación de nuevos paradigmas pedagógicos y permitir que la función docente evolucione.

La incorporación consciente de la retroalimentación académica como parte fundamental del proceso evaluativo formativo, y la integración de herramientas tecnológicas que permitan potenciar este proceso y el desarrollo de habilidades en los estudiantes de FID, es hoy una oportunidad emergente. Autores como Ivanova y Chatti²⁹ plantean que los estudiantes carecen de autonomía, debido al temor e inseguridad que les provoca carecer de una estructura que les permita guiar sus decisiones, requiriendo la tutorización presencial o virtual que les ayuden a dirigir su aprendizaje. Esto, ha provocado que hoy, considerando el escenario de Pandemia los estudiantes demanden el apoyo necesario para conocer y reconocer las cualidades y características que las tecnologías tienen y, sobre todo, cómo éstas pueden potenciar su proceso formativo mediante la retroalimentación académica, si son utilizadas de una manera correcta.

El escenario descrito es favorable ya que permitiría que los futuros profesionales de

²⁶ MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) (2020a), “Mineduc entrega recomendaciones para el apoyo socioemocional de docentes, estudiantes y sus familias”, 29 de mayo [en línea] <https://www.mineduc.cl/apoyo-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].

²⁷ MANCERA, Carlos., SERNA, Leslie., y BARRIOS, Martha. (2020). “Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad”. *Nexos. Distancia por tiempos*. Blog de educación. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>

²⁸ IMBERNÓN, Francesc. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Biblioteca de Aula.

²⁹ IVANOVA, Malinka & CHATTI, Mohamed. (2010). “Toward a Model for the Conceptual Understanding of Personal Learning Environments: A Case Study”. *Journal of Educational Technology Systems* n° 39, 419-439. 10.2190/ET.39.4.e.

la educación desarrollen competencias que respondan a las necesidades de la sociedad, reforzando su propio crecimiento como educadores al ser capaces de integrar nuevas herramientas y asimilar a través de los aprendizajes esperados, las competencias y los niveles de dominio óptimos esperados en los cursos que sean parte de su itinerario formativo y por consecuencia en su desempeño profesional.

Formación de profesores

Existe una diversidad de estudios relacionados con de formación inicial de profesores. La mayoría de ellos de organismos internacionales^{30,31,32,33,34,35,36,37}, sin embargo, todos han concluido que la mayor crítica al proceso de formación de profesores es la falta de conexión entre la formación teórica y la práctica de la profesión docente. Otra evidencia en común menciona que la formación se aleja del contexto en el cual los profesores llevarán a cabo su trabajo en los establecimientos educacionales. Para algunos autores^{38 39}, se trata de la falta de adaptación de los programas de formación al desarrollo de la sociedad y del conocimiento que exige iniciativas y propuestas diversas y flexibles.

Internacionalmente los avances tecnológicos han impulsado políticas orientadas a mejorar la calidad de la formación de los profesores. En el año 2010 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) mediante el proyecto de las Metas Educativas 2021⁴⁰ propuso para el contexto iberoamericano, 11 objetivos que buscaban lograr para este año 2021 un mayor compromiso de la sociedad con los sistemas educativos. Sin embargo, se reconoce que no será posible el cumplimiento de estas metas si no se logra fortalecer, entre otros elementos, la profesión docente, en general (meta general 8), y la formación inicial en particular, (meta específica 20). Algo similar ocurrió con el programa de los Objetivos Precisos (European Commission, 2001) que

³⁰ EURYDICE (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

³¹ EURYDICE (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

³² EURYDICE (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.

³³ OECD (2004). *Lifelong Learning*. Paris: Policy Brief, February.

³⁴ OECD (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*. PISA, OECD Publishing

³⁵ OECD (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* PISA in focus, OECD.

³⁶ UNESCO (2006). *Informe de seguimiento de la educación de adultos en el mundo "La alfabetización: un factor vital"*. París. http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-url_id=43009&url_do=do_topic&url_section=201.html

³⁷ UNESCO-OREALC. (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

³⁸ DARLING-HAMMOND, Linda. y BRANSFORD, John., (Eds.), (2005) *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

³⁹ SNOW, Catherine. E., GRIFFIN, Peg. & BURNS, M. Susan. (2005). *Knowledge to support the teaching reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

⁴⁰ OEI (2010). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. la Ciencia y la Cultura*.

también intentó involucrar a los ciudadanos en la llamada nueva sociedad del conocimiento. A pesar del tiempo transcurrido ambos discursos y metas aún siguen en proceso.

Chile no ha sido la excepción en cuanto a la declaración de diversas políticas públicas que potencien la formación de profesores^{41,42,43,44,45,46,47,48}. En especial, destaca la iniciativa que buscó mejorar el proceso formativo, se trata del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Si bien existe evidencia de la preocupación acerca de la formación de profesores, parece ser que los cambios sustanciales aún siguen sin lograr un cambio profundo.

Nuestro país ha generado una serie de estándares relacionados con la formación de profesores cuya finalidad es establecer ciertas metas para mejorar la formación docente. Es así como el Mineduc en el año 2005 define la formación inicial como “una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (pág. 25), para lograrlo el profesor en formación necesita aprendizajes que le permitan enfrentar con conocimientos, habilidades y capacidades, las demandas que deberá enfrentar en su vida profesional.

Es un hecho que los formadores de formadores influyen tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la forma de replicar dichas prácticas en su propio contexto profesional⁴⁹. Esto lo ratifica el estudio del Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2016), que reveló entre otras situaciones complejas la falta de preparación en el ámbito evaluativo. Mostrando que los profesores en ejercicio no se sienten competentes en este ámbito, asociando esa falta de conocimiento al proceso formativo del que fueron parte.

⁴¹ MINEDUC (Ministerio de Educación) (2005). *Informe de la Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario.

⁴² ÁVALOS, B. (2010). “Formación inicial docente en Chile: Calidad y políticas”. En: *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile, 257-284.

⁴³ ÁVALOS, Beatrice. (2014). “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL n°1, 11-28.

⁴⁴ ÁVALOS, Beatrice. y AYLWIN, Pilar. (2007). “How young teachers experience their professional work in Chile”. *Teaching and Teacher Education*, n° 23, 515-528.

⁴⁵ CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN. (2012). Proyecto de Ley que establece un puntaje de ingreso mínimo para carreras de pedagogía: algunas consideraciones. Notas para educación, n° 12. Recuperado desde [Http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/Notas_Educacin_Septiembre_OK.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/Notas_Educacin_Septiembre_OK.pdf)

⁴⁶ COX, Cristián. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

⁴⁷ COX, Cristián., MECKES, Lorena. y BASCOPÉ, Martín. (2010). “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas”. *Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, 205-245

⁴⁸ GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. (2011) “La política docente hoy y la formación de profesores”. *Docencia*, n° 43, 12-22.

⁴⁹ VAILLANT, Denise., & MANSO, Jesús. (2018). “Tendencias en la formación inicial docente”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 3 n° 18, 11 - 30. <https://doi.org/10.18861/cied.2012.3.18.2703>

Profesores de FID y su concepción de retroalimentación

Las percepciones de los estudiantes y su papel en la autoevaluación se consideran junto con el análisis de las estrategias utilizadas por los docentes y las estrategias formativas incorporadas en enfoques sistémicos como el aprendizaje de dominio. Para Black y William⁵⁰, las innovaciones diseñadas para fortalecer los comentarios frecuentes que los estudiantes reciben sobre su aprendizaje producen ganancias sustanciales de aprendizaje. Además, concluyeron que la efectividad del proceso de retroalimentación en el aula depende de varias características que moderarían la calidad de este proceso, por lo que no basta solamente con integrarlo o no dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

La retroalimentación aplicada en el entorno educativo, se considera como el retorno de información dirigido al estudiante en un determinado proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el ideal que se quiere alcanzar. De acuerdo con esta consideración, la retroalimentación es un instrumento que informa al estudiante y al profesor sobre un proceso desarrollado a lo largo de un tiempo, permitiendo la realización de cambios para lograr mejoras en el producto final esperado^{51,52}.

A la luz de lo señalado, quienes reciben retroalimentación serán reflexivos acerca del proceso evaluativo en su conjunto, asumiéndolo como un criterio relevante en su formación, sobre todo considerando que la formación está asociada a la de profesores. De este modo su asimilación contribuirá a identificar sus debilidades o potencialidades para aprender o alcanzar resultados de aprendizaje y dejar de asociarlo simplemente a la entrega de una calificación que se traduce en aprobar o reprobar un curso, y que en la mayoría de los casos las sólo permiten revisar el producto final, sin considerar el proceso que realizó el estudiante para llegar a ese punto^{53,54}.

Pero ¿cómo entiende la retroalimentación el profesor que forma a profesores? y ¿cómo la lleva a cabo en educación en línea? Se realizó una entrevista semiestructurada a 9 académicos universitarios para conocer sus respuestas a estas interrogantes y los resultados evidencian la práctica de este concepto en un contexto de confinamiento pandémico y de clases sincrónicas y asincrónicas.

Interculturalidad funcionalista e interculturalidad crítica

⁵⁰ BLACK, Paul. y WILLIAM, Dylan. (1998) "Changing teaching through formative assessment: research and practice the king's-medway-oxfordshire formative assessment project".

⁵¹ GOUDAS, Marios., MINARDOU, Kalliopi. y KOTIS, Ioannis. (2000). "Feedback regarding goal achievement and intrinsic motivation". *Perceptual Motor Skill*, n° 90, 810-812.

⁵² FORNELLS, José María., JULIÀ, Xavier., ARNAU, Josep. y MARTÍNEZ-CARRETERO, José María. (2008). "Feedback en educación médica". *Educación Médica* 2008; vol. 11 n° 1, 712.

⁵³ FASCE, Eduardo. (2009). "Evaluación formative". *Tendencias y perspectivas*, vol. 6 n° 1, 8-9.

⁵⁴ BIRENBAUM, Menucha. (1996). "Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment". En M. BIRENBAUM & F.J.R.C. DOCHY (Eds.): *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 3-30.

Uno de los desafíos más relevantes del proceso de retroalimentación es su pertinencia cultural. En este sentido adquiere especial relevancia comprender las nociones y enfoques de interculturalidad que se debaten en el mundo académico, social y político.

En Chile la interculturalidad como concepto aparece en contexto del programa de Educación Intercultural Bilingüe a comienzos de la década del noventa, a propósito de la conmemoración del V Centenario de la llegada del conquistador europeo a América, conocida hasta ese entonces por los pueblos originarios como Abya Yala. La implementación de la interculturalidad se ha desarrollado desde una perspectiva más bien funcional e instrumental a los intereses del Estado, sin considerar los saberes ancestrales de nuestros pueblos originarios. Además, la educación intercultural está pensada para el mundo indígena, y no para la totalidad de la población.

La interculturalidad es aquella actitud cognitiva y práctica de vida que debe cultivar tanto cualquier ser humano que quiera compartir vida y mundo con su semejante en condiciones de igualdad como cualquier sociedad que no renuncie al ideal de convertirse en un lugar de buena convivencia social y de justicia cultural. En términos educativos, un espacio privilegiado para la justicia curricular. No obstante, en Chile hemos asistido a una educación históricamente monocultural que desconoce la riqueza de la diversidad cultural⁵⁵.

Esta homogeneización cultural llevada a sus extremos por la globalización y el pensamiento único absorbe lo diverso, es “alterofóbica”. Esta alterofobia cultural se expresa, por ejemplo, en la no poco frecuente exaltación de la barbarie y salvajismo de la barbarie ajena y en la minimización de la barbarie propia. Algo parecido a lo que expresó alguna vez el filósofo existencialista francés Jean Paul Sartre: el infierno son los otros⁵⁶. Entonces, resurge el debate: interculturalidad para “algunos” / interculturalidad “para todos”. En este sentido la interculturalidad funcional tiene especial preocupación por la educación escolar indígena. Dentro de esta perspectiva, la educación intercultural se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, generalmente étnico-raciales y sobre todo a los indígenas y, menos frecuentemente, a los afroamericanos. Son estos grupos los “otros”, los “diferentes” y los que, desde la óptica de la interculturalidad funcional, deben ser integrados a la sociedad nacional⁵⁷. En cambio, la interculturalidad crítica, se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distinta a lo que habitualmente se cree que es la interculturalidad⁵⁸.

⁵⁵ TUBINO, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, vol. 6 n° 7, 1-14.

⁵⁶ CONDE, P. (14 de abril de 2020). *¿El infierno son los otros? Cómo releer a Sartre en tiempos de coronavirus, a 40 años de su muerte*. www.clarin.com.

⁵⁷ FERRÃO, V. (2010). Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos* vol. 36 n° 2, 333-342

⁵⁸ VIAÑA, J., TAPIA, L., & WALSCH, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Encuadre metodológico

Se realiza un estudio cualitativo, debido a las características de la técnica de recolección de datos utilizada, una entrevista semiestructurada de 10 preguntas, aplicada a los académicos seleccionados mediante plataforma de videoconferencias Zoom. El muestreo es de tipo no probabilístico, por conveniencia, ya que la selección de individuos considerados es accesible, por proximidad al investigador. No sigue un procedimiento estadístico para ser determinado, por lo que es totalmente intencionado.

Los sujetos participantes son académicos responsables de cursos de carreras de Formación Inicial docente de dos universidades regionales del sur de Chile. En total 9 profesores. El criterio de inclusión considera ser un académico con disponibilidad de participar en la investigación de manera voluntaria y de acuerdo al contexto y la situación de confinamiento en la que se desarrolla la investigación.

El perfil de los académicos participantes permite evidenciar 3 hombres y 6 mujeres, académicos activos de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en educación Media en Matemática y Educación Diferencial. El análisis de los datos se lleva a cabo mediante Atlas.Ti versión 8.

Resultados

Figura 1. Retroalimentación habitual desde el docente al estudiante

entregaría a los estudiantes poco incentivo para entender por qué se está cuestionando su trabajo y la lógica de este cuestionamiento.

Es probable que la emergente necesidad de migrar de un sistema educativo presencial a uno en línea haya provocado en los docentes.

Conclusiones

Reconocer a la retroalimentación como parte relevante de la evaluación formativa, permite que los docentes y estudiantes puedan repensar su participación e influencia en su formación profesional. Sin embargo, queda en evidencia que dicho proceso se lleva a cabo sin considerar la modificación extrema que han tenido los sistemas educativos producto de la expansión del COVID-19.

Es relevante tener en cuenta que la retroalimentación tiene la característica de valorar lo aprendido por los estudiantes, evidenciando sus logros y metas de acuerdo al trabajo encomendado. Este proceso, se transforma en un mecanismo que podría promover la metacognición, la autonomía y la autorregulación, metas esenciales de la educación y el proceso de aprendizaje en el contexto de pandemia y educación en línea vividos hoy. Se debe comprender, por parte de los docentes, que dichas características permitirían que el estudiante comprenda de mejor manera el objetivo, el estado de sus logros en relación con ese objetivo y las maneras de acortar las diferencias entre su estado actual y el estado deseado en un determinado contexto de trabajo académico^{59,60,61}.

Es un hecho que evaluar retroalimentando regularmente a los aprendices permite indagar en sus errores o bajos desempeños, personalizando los criterios que deben mejorar para lograr un buen resultado. Es por esta razón, que el repensar la estrategia de entrega de comentarios escritos u orales a los estudiantes en sus trabajos es primordial. Se debe considerar que el contexto presencial y la verticalidad tradicional de la retroalimentación ya no puede ser aplicada en educación, por los cambios que hemos enfrentado producto de la pandemia mundial.

La comprensión del nuevo estudiante autorregulado, autónomo y con capacidad crítica en su formación debe ser el nuevo norte en los sistemas educativos de cara a la nueva realidad que enfrentaremos con los retornos formativos híbridos. Formar a las nuevas generaciones de profesores con conciencia del impacto que posee aplicar la retroalimentación implica que los docentes hoy deben cuestionar sus prácticas, replantear sus concepciones acerca de la evaluación formativa desde la mirada básica, que se caracteriza por marcas y calificaciones hacia un diálogo entre los actores principales del

⁵⁹ SADLER, Royce. (2010). "Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, n° 35, 535-550.

⁶⁰ TIMPERLEY, Helen. & PARR, Judy. (2005) *J Educ Change* n° 6, 227. doi:10.1007/s10833-005-5065-3

⁶¹ BRUNO, Inés. y SANTOS, Leonor. (2011). "Written comments as a form of feedback". *Studies in Educational Evaluation*, vol. 36 n° 113, 111-120.

proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes y profesores, y el entorno que podría incluso modificar una posible actitud o predisposición negativa, transformándola en una oportunidad de mejora.

Reconocemos que trabajar en educación, sea en jardines infantiles, escuelas, liceos o universidades, o en centros educativos no convencionales, siempre será un desafío difícil, por lo que urge crear enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde los procesos educativos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos formales, especialmente cuando los últimos no han podido garantizar la calidad y equidad del sistema escolar. Si no se integran y si sólo se busca perfeccionar a los procesos educativos formales, el cambio será de tipo gatopardo.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

N° 99-3 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org