



# La realimentación en la enseñanza de lenguas extranjeras: un modelo conceptual desde la participación estudiantil

Fecha de recepción:

01/07/2022

Fecha de aceptación:

19/03/2023

**Feedback in foreign language teaching: a conceptual model based on student participation**

## Palabras clave:

actividades del estudiante, autoevaluación, idioma extranjero, perfeccionamiento docente, realimentación

## Roberto Ochoa Gutiérrez

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla /Universidad de la Salud del Estado de Puebla, México  
[roberto.ochoagutierrez@viep.com.mx](mailto:roberto.ochoagutierrez@viep.com.mx)

## Keywords:

*student activities, self-evaluation, foreign language, teaching improvement, feedback*

## Resumen

Desde la mirada constructivista que ostenta la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la realimentación es un elemento indispensable tanto del proceso de aprendizaje como de enseñanza. El objetivo de este trabajo consiste en diseñar un modelo de realimentación en un contexto constructivista de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la experiencia estudiantil. Esta investigación está orientada bajo las consideraciones del paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso. Se estableció la técnica de grupos focales como el principal mecanismo de recolección de información. Los resultados permiten señalar que la realimentación es percibida como un fenómeno mediado por tres ejes: el rol del estudiante, el rol del docente y el proceso de realimentación. Categorías como la idiosincrasia profesional, el diseño del proceso y la postura actitudinal de los estudiantes son discutidas en el análisis y consideradas en la construcción de un modelo conceptual.



From the constructivist perspective held by the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, feedback is an indispensable element of both the learning and teaching processes. The objective of this work is to design a feedback model in a constructivist context of foreign language teaching based on the student experience. This research is oriented under the considerations of the interpretive paradigm, a qualitative approach and a case study methodology. The focus group technique was established as the main information gathering mechanism. The results allow us to point out that feedback is perceived as a phenomenon mediated by three aspects: the role of the student, the role of the teacher and the feedback process. Categories such as professional idiosyncrasy, the design of the process and the attitudinal posture of the students are discussed in the analysis and considered in the construction of a conceptual model.

## Introducción

La realimentación es un concepto teórico ampliamente difundido y utilizado en los contextos educativos. Esta herramienta es pocas veces empleada adecuadamente en toda su amplitud dentro de las prácticas de evaluación y de formación. La realimentación suele desaprovecharse como un dispositivo de mejora siendo una herramienta importante que beneficia las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Askew, 2000).

Este concepto es abordado etimológicamente desde diversas aristas; Ávila Luna (2009) y De la Torre-Laso (2019) definen la realimentación como “un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa” (p. 6). Desde esta perspectiva, la realimentación tiene implicaciones de orden cognitivo, actitudinal y procesual, su rango de alcances es amplio y su potencial de uso elevado.

Por su parte, Amaranti (2010) señala que la realimentación debe ser percibida como una “actividad dialógica en la que los profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones en comparación con los criterios propuestos y se toman acuerdos de acciones que se pueden desarrollar para mejorar en pos de las metas de aprendizaje” (p. 7). Ante esta definición, es preciso notar que los procesos comunicativos son clave para que la realimentación efectiva sea exitosa. Acorde con el pensamiento de este autor, el diálogo es la piedra angular del proceso de mejora, un proceso multidireccional de comunicación.

Para Vives Varela y Varela Ruiz (2013) es imprescindible reconocer la realimentación como una práctica que permite al docente ocupar el lugar de guía, capaz de promover el desarrollo potencial del estudiante. En la opinión de este autor, el rol del docente ejerce una influencia determinante, es un eje vertebral que permite mediar el estado actual y el estado posible de los conocimientos de los estudiantes. En términos vigotskianos, mediante la realimentación el docente permite que el estudiante reconozca su zona de desarrollo real, que transite hacia su zona de desarrollo próximo para alcanzar la zona de desarrollo potencial.

Canabal y Margalef (2017) enriquecen estas definiciones al proponer la realimentación como la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes “con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje” (p.12). En este orden de ideas, es posible concebir la realimentación no sólo como una herramienta para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también para el perfeccionamiento de la enseñanza del docente. Los maestros pueden tomar decisiones curriculares en términos de diagnóstico y mejora en el ambiente del aula y los estudiantes usan la retroalimentación para monitorear las fortalezas o debilidades de su desempeño (Ocak y Karafil, 2020). Este doble beneficio permite redimensionar el proceso de realimentación como un mecanismo de mejora y de depuración que circula a través de diferentes canales, tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

Más allá de la percepción y definición de la realimentación, son indiscutibles los efectos positivos que se suscitan de su implementación

exitosa o los lastres negativos que se acarrean por su incorrecta o nula ejecución. Al respecto, Lima Silvain (2017) advierte que, de no emplear de forma adecuada el proceso de realimentación, los estudiantes corren el riesgo de desconocer sus propias capacidades intelectuales y que esto impida una pronta intervención y respuesta a las dificultades que se le presentan durante el aprendizaje.

Autores como O'Mahony (2017) explicitan que existe una fuerte evidencia empírica de que, cuando se emplea adecuadamente, la evaluación y realimentación del aprendizaje pueden tener un gran impacto positivo en el aprendizaje, mayor que cualquier otra intervención educativa. Se ha descubierto que la realimentación es una de las áreas menos satisfactorias de la experiencia de los estudiantes dentro de la educación superior, los estudiantes están menos satisfechos con la realimentación que con cualquier otro aspecto de su curso (Sutcliffe et al., 2019).

Literatura especializada documenta cómo los estudiantes conciben la realimentación como una evaluación punitiva, una coacción, un dispositivo que funciona como reproche y que se manifiesta como crítica destructiva (Ávila Luna, 2009). El concepto ha sido empleado como una manera sutil y subrepticia de legalizar la agresión o el castigo. Ante estos constructos colectivos tan desvirtuados que se tienen de la realimentación, es imperativo llevar a cabo un doble esfuerzo por resemantizar el concepto. Es necesario perpetuar la idea que se ha tenido de la realimentación como oportunidad y no como penalidad.

Son muchos los motivos por los que la realimentación debe ser considerada una herramienta que potencializa el aprendizaje. Jiménez Segura (2015) afirma que la realimentación posibilita que los estudiantes desarrollen su propia comprensión y reorienten la actividad al logro de los objetivos, es decir, se suscita en la dinámica de aprendizaje mediante procesos cognitivos, la cognición de la cognición. El estudiante es capaz de reconocer qué aprende y cómo lo aprende, además de desarrollar la capacidad de descartar los mecanismos que son poco fértiles en la generación de su conocimiento y en el desarrollo de sus habilidades.

Sin embargo, existe evidencia de que los estudiantes a menudo tienen dificultades para comprender la realimentación y cómo actuar en

consecuencia. Además, ellos no son particularmente receptivos a este proceso. Este tipo de problemas subrayan la importancia de incluir la perspectiva del alumno en cualquier consideración de las prácticas de realimentación (Ducasse y Hill, 2019).

En ese sentido, la realimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Ante esta oportunidad, surge la necesidad de construir un modelo conceptual en el que se consideren los atributos por los que debe estar constituido el proceso de realimentación, desde la perspectiva de los estudiantes. A partir de la contextualización del problema es necesario considerar los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuáles son los atributos que debe satisfacer el estudiante de lenguas extranjeras en su rol como realimentado en un contexto constructivista?
2. ¿Cuáles son los atributos que debe cumplir el docente de lenguas extranjeras en su rol como realimentador en un contexto constructivista?
3. ¿Cuáles son los atributos que debe cumplir el proceso de realimentación en un contexto constructivista de enseñanza de lenguas extranjeras?

## Revisión teórica

El Modelo Universitario Minerva (MUM, 2009) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) apuesta por el constructivismo sociohistórico cultural como el enfoque teórico de aprendizaje para su comunidad universitaria. Al ser el constructivismo social la base sobre la que se fundamenta la generación de conocimientos en la universidad, resulta imperativo no perder de vista la realimentación como elemento componente de esta perspectiva constructivista.

En ese tenor, O'Mahony (2017) detalla que la realimentación es un proceso inmanente al proceso constructivista de generación de conocimiento. El proceso de aprendizaje debe vehicularse a través de una espiral en la que el estudiante, con el acompañamiento de su maestro,

reconozca sus áreas de oportunidad y sus fortalezas para el mejoramiento de ambas.

Cometer errores y equivocaciones durante el aprendizaje es una parte orgánica del proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades. Desde la perspectiva teórica del constructivismo “errar es algo característico de la naturaleza humana” (Moreira, 2005, p. 13). La construcción de saberes se lleva a cabo a través de la corrección de errores, en ese sentido, la idea de perfección absoluta es una idea caduca y rebasada. Es en este punto en donde la realimentación juega un papel fundamental al fungir como dispositivo de establecimiento de objetivos y de replanteamiento de esquemas, por los cuales no son inamovibles e inacabados, sino por el contrario, se encuentran en una constante vorágine de cambio.

Desde la perspectiva conceptual del andamiaje constructivista, la realimentación efectiva debe proporcionar no solo verificación, sino también elaboración de (Tehrani, 2018). No debe tratarse únicamente de un trámite escolar áulico, sino un verdadero mecanismo de reconocimiento de necesidades y activación de saberes. Ellery (2008) plantea que, desde el enfoque constructivista, el aprendizaje real tiene lugar cuando la realimentación se utiliza de manera que ayude a cerrar la brecha entre dónde se encuentran los estudiantes (zona de desarrollo real) y dónde deben estar (zona de desarrollo potencial).

En lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera, la realimentación es de vital importancia dado que el aprendizaje significativo (Viera Torres, 2003) sucede en un primer momento por la internalización de las estructuras lingüísticas y, en un segundo momento, por la intervención de alguien experimentado durante una interacción comunicativa. Es decir, cuando el aprendiente comete una equivocación, su interlocutor presta un servicio realimentador en el que se depuran los errores sintácticos, semánticos o fonéticos. La realimentación es una etapa por la que debe transitar el aprendiente de una lengua extranjera para perfeccionar su ejecución comunicativa.

## Metodología

El marco metodológico sobre el que descansa esta investigación obedece a la comprensión de un fenómeno educativo desde la perspectiva de los participantes, por lo que este trabajo no pretende hacer generalizaciones ni cuantificaciones. Sentadas estas bases, se optó por trabajar bajo las consideraciones del paradigma interpretativo, y no por una postura positivista de cuantificación y predicción.

De igual manera, el enfoque de investigación se fundamentó bajo los estándares de la investigación cualitativa, dado que las pretensiones de este estudio se acercan a la interpretación de la opinión de los actores del escenario educativo desde una posición subjetiva. La investigación bajo un enfoque cualitativo está orientada a comprender la problemática desde la percepción de los sujetos, desde sus creencias y motivaciones que subyacen a sus acciones (Taylor y Bogdan, 2007).

En lo que refiere al método, se estipuló abordar el fenómeno a través de la metodología de estudio de caso. La justificación de la selección de este método radica en que “se enfoca hacia un solo objeto de estudio, lo que permite un análisis intenso y una abundancia de datos detallados” (Monroy Cornejo, 2009, p. 27). Además, el estudio de caso permite explicar el mundo de las experiencias de los participantes a través de la descripción pormenorizada de los acontecimientos. En ese sentido, el estudio de caso es un método de investigación basado en la descripción de una situación real que requiere una solución o acción (Roell, 2019; Lucas *et al.*, 2018). En el caso particular de esta investigación, es necesario entender las circunstancias y condiciones que orbitan alrededor del fenómeno de la realimentación en un contexto como el de la enseñanza de una lengua extranjera.

En concordancia con la línea metodológica, se estableció la técnica de grupos focales como el principal mecanismo de recolección de información, debido a que el elemento definitorio de los grupos focales es el uso de la discusión de los participantes como una forma de recopilación de datos (Given, 2008). A diferencia de las entrevistas individuales, el objetivo de esta investigación pretende entender el fenómeno desde una

perspectiva colectiva de un fenómeno educativo de dimensión grupal.

El instrumento fue diseñado a partir de diez categorías base que fueron el resultado de la investigación documental sobre el tema de la realimentación. El guión de entrevista se construyó a partir de veinte preguntas que fueron desarrolladas durante las sesiones grupales. Surgieron categorías emergentes, las cuales son explicadas en el apartado de resultados.

Los participantes involucrados en esta investigación fueron cinco varones y siete mujeres, todos/as estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Los y las participantes cursaron la asignatura de experiencia docente en la cual tuvieron que impartir sus primeras prácticas como parte de los requerimientos de la materia. Debido a ello, el proceso de realimentación cobra particular importancia en un contexto como el descrito.

El análisis de la información se procesó a través del *Software* de análisis cualitativo MAXQDA en su versión 20 y los segmentos de las transcripciones se codificaron a través de un código de colores, así como el agrupamiento a través de núcleos temáticos y familias de categorías. Se procedió a la generación de un reporte inteligente y la condensación de la información en una matriz de doble entrada para una adecuada gestión de los datos.

## **Análisis de resultados**

Tras procesar y analizar la información, fue posible agrupar las categorías en tres grandes ejes: el rol del estudiante, el rol del profesor y el proceso de realimentación. A continuación, se enlistan y detallan los atributos correspondientes a cada eje.

Primer eje: Rol del estudiante

Los estudiantes de LEI reconocen que no han desarrollado su habilidad de autoevaluación. Desde su experiencia, el error es asumido como una oportunidad de mejora. Sin embargo, manifiestan tener problemas para determinar las acciones que deben emprender para depurar/



perfeccionar su desempeño: “sé que me equivocó, pero no sé cómo corregir para no volver a hacerlo” (S2). No hay que perder de vista lo que opina Beltrán (2017) al señalar que la realimentación desarrolla “la habilidad de conocer las fallas y trascenderlas para solucionar casi cualquier problema que pueda presentarse en el proceso cognitivo” (p. 32).

Los y las estudiantes perciben la realimentación como una oportunidad para el replanteo de esquemas. Comentan que la realimentación es necesaria para saber cómo modificar y reordenar sus estrategias de aprendizaje y de desempeño con la intención de alcanzar resultados diferentes si no se lograron en los primeros intentos.

Aunado a ello, los estudiantes opinan que teóricamente, la metacognición es un concepto deseable. Señalan que para ellos es relativamente sencillo desarrollar la habilidad de reconocer los contenidos que aprenden, sin embargo, descubrir los mecanismos que facilitan esa apropiación de conocimiento y desarrollo de sus habilidades no es tan fácil. Ellos consideran que la realimentación, en su caso particular, no fungió como una herramienta que propiciara la metacognición: “me parece que lo que el maestro nos decía estaba bien pero no fue algo que me haya hecho pensar en la forma en la que aprendo, estaría bien que se tome eso en cuenta” (S4).

Una constante durante las sesiones de los grupos focales fue el concepto de apertura. Los estudiantes relatan que ellos, como sujetos comprometidos con su aprendizaje, deben mantener una posición de apertura hacia la crítica. Durante su ejercicio en la escuela a la que asistieron como practicantes, no hubo una crítica asertiva propiamente dicha, pero tampoco una crítica destructiva. Ellos piensan que se deben reconocer los beneficios de la realimentación, evitar una posición defensiva ante los señalamientos para la mejora y que el estudiante de lenguas debe considerar las áreas de oportunidad como crecimiento tanto personal como profesional: “Había compañeros que se enojaban, yo pienso que a eso venimos a la escuela a aprender y mejorar” (S6). Al respecto, Ávila Luna (2009) recomienda evitar la defensa, así como negar o dar falsas promesas.

Por su parte, los participantes mencionaron el concepto de

involucramiento, el cuál es su perspectiva, significa tener claro qué se espera de su desempeño, qué es lo que tienen que aprender y por qué. Ellos y ellas manifestaron haber tenido mayor involucramiento al comienzo de la asignatura, pero este decreció para el final del curso. En esta última parte del curso se encontraban mayormente preocupados por la calificación: “ya al final solo me importaba aprobar la materia porque si la reprobaba iba a bajar mucho mi promedio, ya no me importaba mucho la experiencia sino la nota” (S1).

De manera semejante, durante la interacción de los grupos focales surgió la categoría de motivación. Los participantes señalaron atribuir importancia al aspecto motivacional durante el proceso de la realimentación, irónicamente aceptaron que durante su estancia en la escuela que les permitió realizar sus prácticas, la motivación fue un aspecto relegado a un segundo o tercer plano (Jiménez y González Zúñiga, 2016; Graham, 2015). Ellos comentaron que su práctica como estudiantes debe estar movilizadora por motivación intrínseca en la que ellos puedan establecer objetivos por cuenta propia para el perfeccionamiento de su proceso de aprendizaje.

#### Segundo eje: Rol del docente

En lo referente al rol del docente, los estudiantes insistieron en considerar el concepto de enfoque de enseñanza. Ellos y ellas dieron testimonio tanto de experiencias positivas como negativas. Señalaron que en ocasiones el catedrático fundamenta su proceso de evaluación y realimentación en aspectos personales más que en el desempeño académico. Los informantes consideraron que la valoración de su práctica debe tener un enfoque objetivo y que no recaiga en la evaluación o juicio a la persona.

De igual forma, se hizo un categórico acento en la importancia de la realimentación para el perfeccionamiento docente. Ellos aseguran que la realimentación no debe ser unidireccional, sino que debe ser empleada para mejorar la enseñanza. Esta afirmación remite a Canabal y Margalef (2017) al recomendar que el docente considere los resultados de la realimentación para adaptar la enseñanza. El proceso de evaluación debe de ser horizontal y recíproco. Desde su perspectiva grupal, los participantes

señalan no haberse percatado de que la realimentación fuera usada como un dispositivo de mejora en lo que a enseñanza se refiere.

De manera consecuente, se mencionó la importancia de la motivación extrínseca en el proceso de realimentación. Para los participantes es crucial que el facilitador genere comentarios que los motiven a comprometerse con su aprendizaje y a realizar acciones concretas: “cuando el maestro se daba cuenta de las cosas buenas que estaba haciendo y me lo señalaba, sentía que tenía un compromiso que cumplir” (S12). Esta idea guarda relación con Lima Silvain (2017) al señalar que se debe fomentar la motivación positiva y la autoestima durante la evaluación. Como consenso grupal, se estipuló que los niveles de éxito de un proceso de realimentación efectiva están inextricablemente ligados al desempeño del maestro como evaluador. Los participantes refieren no haber recibido esta motivación por parte del encargado de la asignatura, pero sí de su mentor en la escuela en donde realizaban su práctica.

Los informantes coinciden en que hubiera sido muy útil si hubiera existido un ejercicio de coevaluación formal, debido a que los propios compañeros conocían con detenimiento el contexto, la situación y las vicisitudes por las que atravesaron. La evaluación por pares hubiera complementado la perspectiva general de la evaluación formal. Pese a ello, comentan que existió una coevaluación informal en la que de manera extraoficial se realizaban señalamientos entre ellos sobre aspectos a mejorar de su práctica. En sus palabras, el diálogo fue muy útil para la modificación de estrategias de enseñanza en la escuela en donde practicaron. En este aspecto, cierran la discusión señalando que es necesario brindar espacios donde socializar el trabajo entre compañeros: “entre nosotros nos hacíamos comentarios porque nos veíamos en la escuela donde practicábamos y me daba cuenta de lo que hacían mis compañeros. También a mí me ayudaron”. La retroalimentación de los compañeros posee un potencial creciente para el aprendizaje y debe alentarse e integrarse en alguna combinación con la retroalimentación del maestro (Ishchenko y Verkhovtsova, 2019; Lima Silvain, 2017).

De forma concatenada, uno de los aspectos más importantes para los participantes fue el atributo de compromiso docente. Mencionan que el

titular de la materia llevó a cabo sus funciones dentro de lo estipulado en la asignatura, existe cierto grado de compromiso, sin embargo, el nivel de éxito de la realimentación sería mayor si el docente demuestra mayor interés y responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Aunado a esto, los participantes hicieron énfasis en el aspecto de la credibilidad, para ellos es indispensable que la autoridad evaluadora posea el conocimiento y la comprensión para dar una realimentación valiosa. Cherasaro *et al.* (2016) comentan que la credibilidad es un punto muy importante se genera una percepción de que el evaluador tiene el conocimiento y la comprensión para dar realimentación valiosa.

Junto con la credibilidad se encuentra el atributo del respeto. Para el estudiantado de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés el respeto es un elemento imprescindible. En su experiencia durante la asignatura gozaron de una relación de respeto con su maestro, “siempre hubo un ambiente de respeto, jamás se exhibió delante del grupo a nadie, hubo mucha discreción.” (S10). El grupo considera que el respeto genera un clima de confianza en el que la relación es de apoyo y ayuda. A su vez, los y las participantes mencionaron la discreción como un factor de suma importancia en el proceso de realimentación. El docente evitó poner en evidencia a los estudiantes con el resto del grupo, acción que consideraron sumamente positiva.

Como último aspecto de la idiosincrasia profesional se estipuló el concepto de sensibilidad del docente. La respuesta consensada del grupo fue que el facilitador siempre se dirigió con respecto, el trato que el docente del grupo de forma colectiva e individual fue de dignidad y armonía. Se coincide que es importante que se empleen comentarios constructivos debido a que la evaluación debe ser sensible y cuidadosa.

#### Tercer eje: Proceso de realimentación

Este apartado está dedicado a los atributos relacionados con el proceso mismo de la realimentación. El primer concepto reseñado es el de la precisión del proceso. El grupo focal menciona que su evaluación, pero sobre todo su realimentación, fue muy general. El grupo desearía haber podido contar con una realimentación que se enfocara en acciones concretas para poder delimitar las acciones a modificar. Se comentó que

el proceso de realimentación estuvo basado en los objetivos del curso, sin embargo, no se definieron de manera clara los desempeños esperados antes de que se llevarán a cabo ni se establecieron las metas y las expectativas que se esperaban que fueran alcanzadas.

En lo que refiere al atributo de temporalidad, el primer concepto desarrollado fue el de oportunidad. El producto final, la evaluación y realimentación se llevaron a cabo en el momento preciso dado que los tiempos institucionales así lo marcaban, pero la evaluación del proceso, es decir, la evaluación formativa, fue realimentada de manera desfasada, mucho tiempo después de cada actividad planificada por lo que la información provista por el docente era poco útil en el momento en el que fue provista. Se llegó al consenso que la realimentación no ocurrió en el momento apropiado, “Cuando me llegó mi hoja con mi evaluación y recomendaciones, ya no me acordaba de lo que había hecho” (S6).

De manera análoga, el concepto de seguimiento fue explicado por los y las participantes como un ejercicio de realimentación que no ocurrió durante la asignatura. La clase coincide que el dar seguimiento tanto su desempeño académico como a su evaluación es de suma importancia para validar las acciones que se están llevando cabo, de lo contrario, depurar, rediseñar o replantear su forma de trabajo. Éste último concepto se vincula con el concepto de continuidad, es decir, que el proceso de realimentación ocurra de manera periódica. Los y las estudiantes de LEI señalan que la evaluación y realimentación ocurre al final del periodo por lo que no se puede establecer una reseña sobre la continuidad del proceso. Todos los participantes coincidieron en que un proceso de realimentación efectivo debe de ocurrir en varios momentos durante el proceso de enseñanza de esta forma se garantiza que se verifiquen y validen las acciones que se están emprendiendo.

De manera semejante al caso anterior, no se puede establecer una referencia del concepto de frecuencia dado que no existió más que una sola oportunidad de realimentación al final del curso. La totalidad de los integrantes del grupo focal acuerdan que el proceso de realimentación se debe llevar a cabo periódicamente o en un intervalo de tiempo determinado que les permita reestructurar su dinámica de aprendizaje.

Otro de los aspectos que se consideraron de significativa relevancia fue el diseño del proceso de realimentación. Particularmente, se hizo hincapié en el concepto de claridad. Ellos se refieren a que proceso de realimentación debe darse a través de un lenguaje sencillo, accesible, comprensible y neutro. Durante la sesión de grupo focal se señaló que el lenguaje empleado fue claro preciso y entendible por lo que en este respecto no hubo ninguna clase de malentendido que interfiriera en su proceso dialógico profesor-estudiante. Las líneas anteriores aluden a las observaciones de Brooks *et al.* (2019) al señalar que los “maestros deben ser claros y específicos al brindar orientación sobre las expectativas, ya que descubrieron que los estudiantes pueden formar diferentes interpretaciones de la intención de aprendizaje de sus instructores” (p. 3).

En contraparte, se reportó que los y las participantes opinan que las observaciones que recibieron por parte de su profesor fueron muy genéricas y generales por lo que fue de muy poca utilidad para los propósitos de mejora. Se detalla que los comentarios son poco descriptivos y minuciosos por lo que el proceso de realimentación disminuye su rango de alcance como herramienta de mejora. El grupo general cree conveniente que la realimentación que sigue a la evaluación debe ser minuciosa, pormenorizada y sumamente descriptiva tanto de las áreas de oportunidad como de sus fortalezas.

En lo que respecta al concepto de pertinencia, el estudiantado explicó que su proceso de realimentación consistió en observaciones y recomendaciones genéricas y muy amplias. El grupo acordó que la información que se brindó debió estar relacionada con la tarea solicitada y enfocada en su aprendizaje, aspecto que no sucedió.

Ocurre algo similar con el concepto de flexibilidad dado que los objetivos de aprendizaje no fueron negociados. Desde su perspectiva, los objetivos no fueron consensuados ni con opción a acuerdos, sino que se fundamentaron totalmente en criterios ya preestablecidos y en objetivos ya determinados sin previo diálogo. Amaranti (2010) aclara que los y las estudiantes “deben participan activamente de los procesos de realimentación, no solo conocer los criterios de evaluación, sino que participan de su construcción y emiten juicios acerca de su pertinencia” (p. 17).

En consonancia con los párrafos anteriores, se estipuló en la discusión el concepto de la congruencia de la realimentación (Ávila Luna, 2009). En perspectiva, el proceso del que fueron parte fue congruente dado que guardó una relación lógica y coherente que se estableció entre los criterios de evaluación y el proceso mismo. En contraposición con lo anterior, los participantes aseguraron que una sola sesión de realimentación no basta para poder determinar las necesidades y fortalezas de su práctica. Es por ello que es posible asegurar que el concepto de suficiencia fue paupérrimo para este contexto en particular dado que no sucedió en la justa medida de las necesidades y requerimientos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de realimentación fue muy genérico y global por lo que careció de una correcta contextualización. Los y las participantes aluden a que poco o nada se ajustaron las condiciones particulares en la que ellos llevaron a cabo su proceso de aprendizaje. Cuando se valoran las diferencias individuales y se anima a los estudiantes a expresar sus ideas, ganarán confianza y se ayudarán mutuamente a aprender (Graham, 2015). En términos generales aseguran que el ejercicio de realimentación derivó en observaciones poco constructivas para los fines que ellos establecieron como objetivos.

Durante las sesiones de los grupos focales, quedó asentado que la parte comunicativa guardó un balance correcto. El profesor promovió un intercambio dialógico positivo entre él y los estudiantes. Paradójicamente, el intercambio entre pares fue poco promovido por lo que no hubo un impulso al diálogo de los estudiantes entre sí, en torno su propio aprendizaje. También se recalcó que algunos de los estudiantes ya conocían al docente encargado de la materia lo que suscitó que existiera una interacción entre docente y estudiante previa a la realimentación.

Durante el ejercicio dialógico en los grupos focales surgió la categoría de reflexión. Se invitó a los participantes a indicar si durante su proceso de realimentación el docente propició la reflexión de la práctica. Sus respuestas confirman este aspecto fue cubierto parcialmente por parte del docente debido a que el profesor si se enfocó en la parte de la retrospectión es decir en verificar y analizar las acciones que se llevaron a cabo.

Este examen de los eventos pasados permite ubicar al estudiante respecto a sus aciertos y desaciertos. El maestro si dedicó tiempo al análisis de las acciones durante la estancia en las escuelas participantes. A este respecto, la reflexión es importante en tanto parte de la idea de que la autoevaluación honesta es el punto de partida para el proceso de cultivar las habilidades estudiantiles durante la enseñanza (Bachelor y Bachelor, 2016).

Pese a lo comentado líneas arriba, hubo una carencia en la categoría de introspección. En repetidas ocasiones se indicó que el ejercicio de interiorización por parte de los estudiantes no se llevó a cabo de forma exitosa. Durante la realimentación no existió un momento en el que se considerará a la introspección como un elemento de vital importancia para la evaluación del desempeño estudiantil. Para quienes participan, este concepto resulta necesario para llevar el auto reconocimiento a un nivel más alto. Desde su experiencia comentan que la interiorización les ha funcionado en otras áreas de su vida y que sería muy acertado poderlo incluir en los procesos de realimentación de las asignaturas.

Complementando lo anterior, el concepto de prospección fue mencionado durante las interacciones con los grupos focales. Este concepto refiere a la toma de conciencia y a la planeación orientada a acciones futuras para generar cambios en los resultados de aprendizaje. Aproximadamente la mitad del grupo focal refieren que este concepto fue empleado durante su evaluación y realimentación. El facilitador hizo observaciones y generó propuestas para revertir acciones equivocadas por parte del estudiante. Por otro lado, la otra mitad del grupo aseguran no haber sido ayudados en lo que refiere a la toma de decisiones para la resolución de problemas y replanteamiento de esquemas, “me parece que fue intencionado el que no nos ayudaran mucho igual para que resolviéramos nuestras dificultades con nuestros recursos” (S9). Para todos ellos la prospección es una herramienta de suma utilidad para proyectar las acciones a realizar en aras de alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Otro aspecto interesante que debe ser mencionado es el proceso de realimentación como mecanismo de fortalecimiento del aprendizaje. En este rubro, los estudiantes mencionaron que su proceso de realimentación no sólo se concentró en los elementos negativos, sino que también



fueron valorados los aciertos. El grupo expresó haberse sentido motivado después de recibir comentarios positivos sobre sus aciertos. Este aspecto de la realimentación refuerza las acciones y prácticas correctas.

De manera paralela, los y las estudiantes comentaron que les hubiera gustado recibir información que no se encuentra en los textos, es decir, que el docente o compañeros que ya han atravesado esa etapa compartieran su experiencia ya que es información que no se encuentra como tal teorizada pero que resulta de suma utilidad en la propia práctica. Agregan que este podría ser un aspecto muy útil. Para ellos el intercambio de experiencias y anécdotas les provee de ciertas herramientas que se escapa de la literatura especializada.

La última categoría que emergió del proceso dialógico en el aula con los participantes fue la categoría de sentido. Esta categoría refiere intencionalidad de la acción. En ese sentido, fue mencionado por los estudiantes que su evaluación fue meramente protocolaria y con apego a los estatutos de la evaluación, es decir, lo que se buscó fue una evaluación nominal. Ellos y ellas percibieron que el proceso de realimentación no fue orientado a la formación sino a una valoración subjetiva de su desempeño. En apego a su uso, ellos hubieran preferido un proceso de realimentación más formativo más que evaluativo. Los comentarios de los participantes empatan con la opinión de Amaranti (2010) al señalar que en las escuelas hay una ausencia de la evaluación para aprender.

Por otro lado, el proceso de realimentación y evaluación si tuvo un propósito el cual fue descrito y desarrollado por el profesor de la materia desde el inicio de las sesiones, pero éste tenía un fundamento meramente instrumental carente de un sentido formativo y precario en un sentido profesional. Los y las participantes manifestaron el deseo de que la realimentación tenga un objetivo bien establecido y no sea simplemente un requisito para satisfacer los estatutos de una asignatura o un programa “los objetivos que se establecieron ya estaban definidos en el programa del profesor, a lo mejor entre todos como grupo hubiéramos establecidos los objetivos” (S11). La realimentación final y estatutaria aborda solo el desempeño sumativo de los estudiantes y no la dirección potencial del trabajo posterior de los estudiantes (Cobboldy Wright, 2021).

## Conclusiones finales

El proceso de realimentación es percibido como un concepto complejo y abarcador. Los y las estudiantes de la carrera de Enseñanza del Inglés en la BUAP reconocen la importancia en el proceso de aprendizaje al igual que su utilidad en la dinámica de enseñanza. A partir de la experiencia y diálogo de los estudiantes es posible proponer un modelo conceptual de realimentación el cual es segmentado en tres ejes: El rol del estudiante, el rol del profesor y la construcción del proceso mismo.

En lo que refiere al estudiante, los participantes son conscientes de las acciones y actitudes que deben ser asumidas por ellos. Los estudiantes mencionan que se deben satisfacer dos aspectos. El primero es un accionar cognitivo que implica procesos de autoevaluación, replanteo de esquemas y metacognición. El segundo concierne a un accionar actitudinal en el que se sostiene una postura de apertura e involucramiento, así como generar una propia motivación intrínseca.

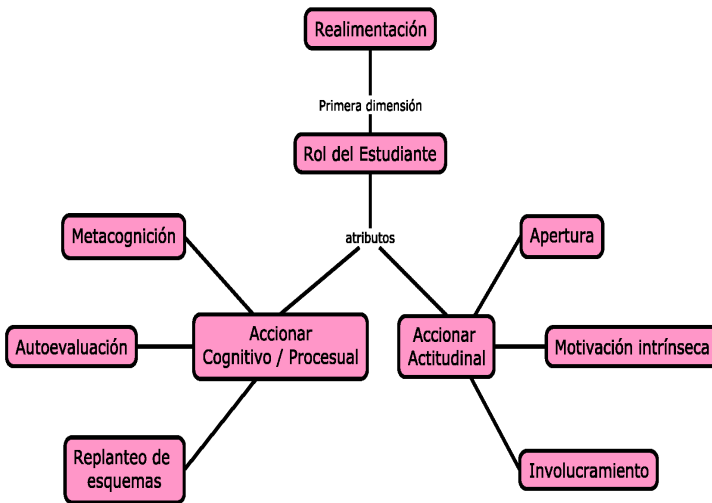


Figura 1. Modelo del rol del estudiante durante la realimentación. Fuente: elaboración propia.

A partir de este modelo, el estudiante debe ser asumido como un sujeto abierto al cambio que recibe y se apropia de las recomendaciones tanto del facilitador como de sus pares. El Accionar Cognitivo/procesual y el Accionar actitudinal se conjugan para que el realimentado active saberes ligados a su respuesta ante situaciones problema y adopte y adapte estrategias que nutran y potencialicen su desempeño durante sus prácticas. De la misma manera, la autoevaluación faculta al realimentado para constantemente evaluar su ejercicio. Así mismo, el estudiante es preparado para monitorear su propia práctica cuando se encuentre inserto en el campo laboral, en la que muy probablemente no habrá una “figura del realimentador” que lo conduzca durante su quehacer cotidiano.

Por lo que respecta al docente, se comentó que existe un primer momento, el de la ejecución en el que se debe considerar el enfoque de realimentación, se debe emplear la realimentación para el perfeccionamiento docente y para generar motivación extrínseca. Aunado a esto, la realimentación debe ser empleada de manera que se propicie una evaluación, coevaluación y autoevaluación efectivas y orientadas a la formación y a la mejora. En un segundo momento se refirió a la importancia de la idiosincrasia profesional en la que se manifiestan el compromiso, la credibilidad, el respeto, la discreción y la sensibilidad de retroalimentador.

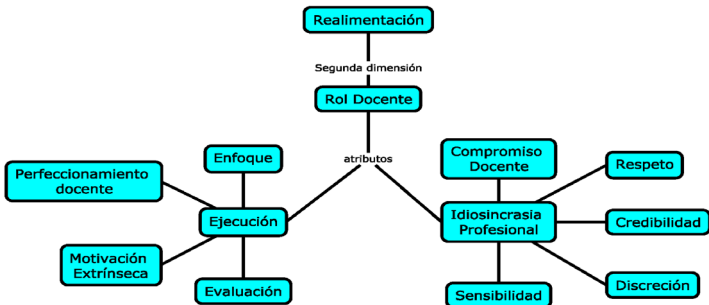


Figura 2. Modelo del rol del docente durante la realimentación. Fuente: elaboración propia.

El papel del realimentador es fundamental dado que la evaluación

crítica es la piedra angular de la actividad realimentadora. Al igual que en el rol del estudiante, el rol docente se encuentra categorizado en dos ejes: la ejecución el cual refiere a la parte operativa, procesual y un eje referido a la idiosincrasia profesional en la que se combinan aspectos de orden axiológico y actitudinales. La labor evaluadora del docente durante la realimentación no debe descansar en la idea de la punición sino del fortalecimiento promoviendo actitudes en los estudiantes de reacción ante los inconvenientes y de asunción de la crítica como oportunidad. Es a través de un lenguaje claro y oportuno que se provee al realimentado de una lectura realista y acercada de su progreso y desarrollo.

Referente al proceso, se coincidió en que este debe ser preciso. En el tema de temporalidad, se debe considerar la oportunidad, el seguimiento, la continuidad, la frecuencia y su inmediatez. En cuestión de diseño, este debe de ser claro, minucioso, pertinente, flexible, congruente, suficiente, contextualizado y útil. El proceso de realimentación debe incitar a la interacción docente-alumno y alumno-alumno al igual que a la reflexión.

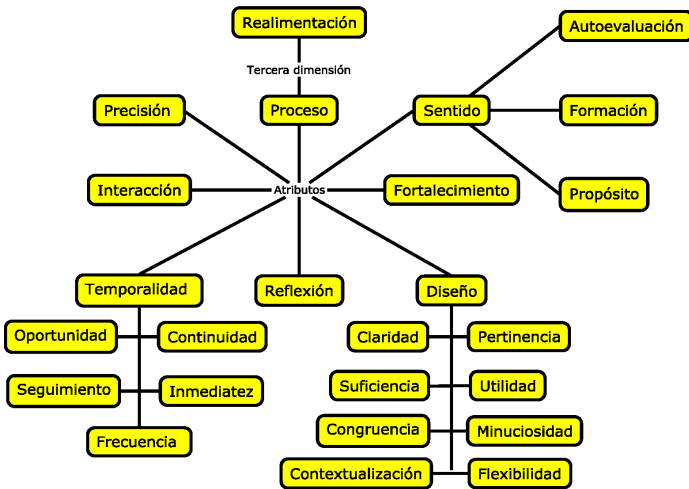


Figura 3. Modelo del proceso durante la realimentación. Fuente: elaboración propia.

Se espera que la realimentación conjugue un conjunto de atributos propios de un proceso metodológicamente organizado que funcionen en pos del asertividad y con sentido propositivo. Un adecuado diseño, estructuración y organización del acto realimentador elevará las posibilidades de éxito incrementando las oportunidades tanto de estudiantes como de docentes de beneficiarse de su encuentro.

El proceso de realimentación debe estar orientado al fortalecimiento de las habilidades estudiantiles más que la “medición” y debe estar sustentado en un sentido lógico en el que se busque la mejora profesional por encima de la evaluación protocolaria. La realimentación asertiva funciona a partir de un perfecto engranaje en el que estudiantes y facilitador conducen su actuar mediante atributos que les permiten interactuar en un continuo de mutuo beneficio. Asimismo, el proceso de la realimentación debe cumplir un conjunto de condiciones necesarias para que el acto de mejora tenga lugar. La práctica de la realimentación puede devenir en un doble beneficio tanto para la persona realimentada como para el realimentador.

## Referencias bibliográficas

- Amaranti, M. (2010). *Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, investigación cualitativa con estudio de caso*. [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488\\_Amaranti.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf)
- Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. Psychology Press.
- Ávila Luna, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación, una revisión del estado del arte*. <https://www.scribd.com/document/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>
- Bachelor, J. W. y Bachelor, R. B. (2016). Classroom Currency as a Means of Formative Feedback, Reflection, and Assessment in the World Language

- Classroom. *NECTFL Review*, (78), 31-42. <https://eric.ed.gov/?q=feedback+reflection&id=ED568689>
- Beltrán, O. J. (2017). *La retroalimentación base fundamental de la evaluación para desarrollar habilidades en el área de inglés*. [Tesis maestría, Universidad de Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2019/1/APROBADO%20OSCAR%20JAVIER%20BELTRAN.pdf>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. y Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (4), 14-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213749.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2 (21), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454/36166>
- Cherasaro, T. L., Brodersen, R. M., Reale, M. L. y Yanoski, D. C. (2017). Teachers' Responses to Feedback from Evaluators: What Feedback Characteristics Matter? REL 2017-190. *Regional Educational Laboratory Central*. <https://eric.ed.gov/?id=ED570162>
- Cobbold, C., y Wright, L. (2021). Use of Formative Feedback to Enhance Summative Performance. *Anatolian Journal of Education*, 6 (1), 109-116. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.619a>
- De la Torre-Laso, J. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la Universidad. *Revista Educación*, 43 (1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415042>
- Ducasse, A.M., Hill, K. (2019). Developing student feedback literacy using educational technology and the reflective feedback conversation. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 12 (1), 24-37. <https://eric.ed.gov/?q=feedback&ft=on&pg=2&id=EJ1212986>
- Ellery, K. (2008). Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an Essay styletest. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

33, 421-429. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930701562981>

- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Graham, B. (2015). Providing Effective Formative Feedback. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7 (1), 35-39. <https://eric.ed.gov/?q=feedback&ft=on&pg=2&id=EJ1230682>
- Ishchenko, O. y Verkhovtsova, O. (2019). Peer Feedback versus Traditional Teaching. *Journal of English Teaching*, 5 (2), 115-124. <https://eric.ed.gov/?q=feedback&ft=on&id=EJ1266162>
- Jiménez Segura, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44733027035>
- Jiménez, C. A. y González Zúñiga, R. (2016). El efecto de la retroalimentación en el rendimiento y motivación de los estudiantes de Métodos de investigación para ciencias de la salud en la UNED, Costa Rica. *Cuadernos de Investigación UNED*, 8 (2), 189-194. <https://dx.doi.org/10.22458/urj.v8i2.1560>
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la retroalimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14 (8), 9-26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>
- Lucas, P., Fleming, J. y Bhosale, J. (2018). The utility of case study as a methodology for work-integrated learning research. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19 (3), 215-222. <https://eric.ed.gov/?q=case+study&ft=on&id=EJ1196748>
- Monroy Cornejo, S. (2009). El Estudio De Caso: Método o Técnica de Investigación. Metodología de la Ciencia. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1 (1), 38-64. [http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20\(1a%20parte\)/EstudiodeCasoMonroy.pdf](http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20(1a%20parte)/EstudiodeCasoMonroy.pdf)

- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=771/77100606>
- Ocak, G. y Karafil, B. (2020). Development of Teacher Feedback Use Evaluation Scale. *International Journal of Progressive Education*, 16 (1), 287-299. <https://eric.ed.gov/?q=feedback&ft=on&id=EJ1244895>
- O'Mahony, T. (2017). The Impact of a Constructivist Approach to Assessment and Feedback on Student Satisfaction and Learning: A case-study. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9 (2), 2-20. [https://www.researchgate.net/publication/319322093\\_The\\_Impact\\_of\\_a\\_Constructivist\\_Approach\\_to\\_Assessment\\_and\\_Feedback\\_on\\_Student\\_Satisfaction\\_and\\_Learning\\_A\\_case-study/link/59a481770f7e9b4f7df37b70/download](https://www.researchgate.net/publication/319322093_The_Impact_of_a_Constructivist_Approach_to_Assessment_and_Feedback_on_Student_Satisfaction_and_Learning_A_case-study/link/59a481770f7e9b4f7df37b70/download)
- Roell, C. (2019). Using a Case Study in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 57 (4), 24-33. <https://eric.ed.gov/?q=case+study&ft=on&id=EJ1236098>
- Sutcliffe, R., Linfield, R., Riley, G., Nabb, D.Y Glazzard, J. (2019). The search for 100% satisfaction with feedback, *TEAN journal*, 11 (3), 35-47. <https://eric.ed.gov/?q=feedback&ft=on&pg=2&id=EJ1266389>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tehrani, F. A. (2018). Feedback for writing or writing for feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14 (4), 162-178. <https://eric.ed.gov/?q=feedback&ft=on&id=EJ1201936>
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>
- Vives Varela, T., y Varela Ruiz, M. (2013). Retroalimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2 (6), 112-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733227008>