

¿CÓMO PERCIBEN LOS ESTUDIANTES ADULTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LÍNEA EL FEEDBACK DE SUS DOCENTES?

M. MANRESA¹, J. M. RAMOS²

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB);¹ Institut de Ciències de l'Educació (ICE)¹, Universitat de Barcelona (UB)²; Institut Obert de Catalunya (IOC)²

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-1101>¹

mireia.manresa@uab.cat¹

Submetido 26/02/2021 - Aceito 03/05/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.12075

RESUMEN

El trabajo que presentamos muestra los resultados de una investigación cualitativa en la que se ha explorado el impacto del feedback del profesorado sobre el alumnado en un entorno virtual de enseñanza para adultos: el Institut Obert de Catalunya (IOC). El estudio se basa en las evaluaciones emitidas por los estudiantes acerca de los comentarios de sus profesores mediante una pregunta abierta incluida en un cuestionario. La investigación se realizó con estudiantes del GES

(Graduado en educación secundaria) que no obtuvieron el título en su momento. El análisis de las 88 respuestas recibidas muestra que los estudiantes recuerdan aspectos de la retroalimentación del profesor tanto en relación con el contenido de aprendizaje como, sobre todo, con aspectos socioafectivos y motivacionales; no obstante, de los resultados también se infieren posibles líneas de mejora en la intervención docente.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje en línea, *feedback*, evaluación formativa, regulación del aprendizaje.

HOW DO ADULT STUDENTS OF ONLINE SECONDARY EDUCATION PERCEIVE THEIR TEACHERS' FEEDBACK?

ABSTRACT

This paper shows the results of a qualitative research about the impact of teachers' feedback on students in a virtual environment for adult education: Institut Obert de Catalunya (IOC). The study is based on the evaluation students make of their teachers' feedback through an open question included in a questionnaire. The research was carried out with GES (Graduate in Secondary Education) students who had not obtained the certificate

at the time. The results, obtained from 88 responses, show that students remember some aspects based on both: the level of learning content and on the socio-affective and motivational level. However, the results suggest some changes and improvement in teaching intervention.

KEYWORDS: online learning, feedback, formative evaluation, learning regulation.



1 INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias del cierre total o parcial de centros educativos a causa de la pandemia ha sido la generalización del uso de entornos virtuales de aprendizaje en etapas educativas que se habían basado hasta entonces en una enseñanza completamente presencial. De hecho, hasta principios de 2020, las prácticas de enseñanza virtual se habían desarrollado principalmente en la etapa de educación universitaria y es por ello por lo que la investigación de que disponemos también se ciñe mayoritariamente a la educación superior. Es así como los conocimientos sobre esta modalidad educativa se sustentan sobre todo en muestras de alumnos que han realizado y superado estudios básicos u obligatorios, es decir, en sujetos que tienen hábitos y estrategias de estudio desarrolladas, así como una notable autonomía. Disponemos de pocos estudios que se sitúen en otros ámbitos y que puedan dar cuenta de conocimiento específico sobre estudiantes con condiciones distintas a las de los universitarios.

Es en uno de estos ámbitos no universitarios en los que se sitúa la investigación que presentamos en este artículo. Se trata del Institut Obert de Catalunya (IOC), un centro de enseñanza en línea de Educación Secundaria para personas adultas. El estudio toma los datos del programa de certificación del graduado en educación secundaria obligatoria (GES), en el que los alumnos son personas adultas mayores de 18 años que precisan de la certificación actual.

Las competencias previas y los hábitos de estudio de este alumnado lo alinean con el perfil de los adolescentes que cursan educación secundaria obligatoria, pero en cambio la madurez personal y cognitiva que les otorga la mayoría de edad los sitúa más cerca de los estudiantes que cursan estudios superiores. Investigar en esta etapa educativa, pues, puede ofrecer conocimiento que, por un lado, dialogue con lo que ya sabemos a través de los estudios sobre aprendizaje en línea en la educación superior y, por otro lado, pueda aportar nuevas perspectivas para otros contextos distintos y funcionar a su vez como un motor de cambio y mejora continua para el equipo docente del centro en el que se realiza la investigación (IOC).

La docencia en los estudios del Graduado en Educación Secundaria para personas adultas (GES) del IOC se desarrolla en modalidad asincrónica, de manera que la interacción docente-alumno se produce básicamente mediante dos elementos: las propuestas de tareas (enunciados, orientaciones y materiales) y los comentarios o retroacciones escritos emitidos con posterioridad a la entrega de las tareas.

Los comentarios del docente a las producciones de los alumnos, a los que dedicaremos este artículo, se consideran un elemento clave para acompañar a unos estudiantes que tienen poca autonomía en lo que a los hábitos y estrategias de estudio se refiere. Es por ello que el equipo docente dedica una buena parte del tiempo de su jornada y un notable esfuerzo a elaborarlos y a diseñar cómo tienen que ser para ayudar a aprender. No obstante, el número asignado de alumnos -unos 100 por profesor en el caso de los profesores encargados tan solo del seguimiento, unos 50 en el caso de los docentes que también diseñan actividades- y el tiempo disponible limitado para realizar los comentarios hacen que se deba asegurar el impacto de dicha tarea para que sea lo más efectiva posible para el progreso de los aprendizajes.



Esta investigación se sitúa precisamente en el proceso de mejora continua en el que está inmerso el centro educativo después de sentar las bases metodológicas en sus primeros años de existencia, y responde a la inquietud de saber si el alumnado aprovecha la retroacción del profesorado, es decir, si realmente la lee, la toma en consideración y la utiliza para mejorar.

Con este objetivo se inició un estudio basado en una encuesta dirigida a los alumnos (n=1.046) para recoger su apreciación de la retroacción docente a través de sus declaraciones. La encuesta constaba de un primer bloque de preguntas cerradas de opción múltiple y de una pregunta abierta final. Las primeras pretendían indagar en las opiniones de los estudiantes sobre la utilidad de las retroacciones en función de su contenido, de su extensión o de la claridad con la que se presenta la información. La pregunta abierta tenía como objetivo recuperar el recuerdo de los alumnos sobre el contenido de la retroacción para observar cuáles eran los aspectos que consideraban más relevantes.

Hasta el momento se han analizado y extraído resultados sobre las primeras preguntas de opción múltiple con lo cual se ha podido establecer (Durán & Manresa, 2020; Durán & Pinyol, 2020), en consonancia con otros estudios (Jönsson & Panadero, 2018), que algunos estudiantes no leen el comentario del docente; concretamente, en nuestro contexto, al menos uno de cada tres estudiantes no llega a acceder a la retroacción. Por otro lado, también se pudo extraer de los datos que cada estudiante accede a consultar las calificaciones que acompañan a los comentarios a través de vías distintas, algunas de las cuales muestran la nota numérica pero no la retroacción. Obtener una nota podría explicar, en parte, la poca lectura de los comentarios del docente puesto que puede ser percibida como el final de un proceso.

Estos primeros resultados conducen a algunas implicaciones, como, por ejemplo, a implementar cambios en la interfaz para facilitar el acceso a los comentarios y para evitar que se pueda acceder a una calificación que no esté acompañada de lo que el docente comenta sobre la tarea, pero también nos llevan a hacernos nuevas preguntas: ¿cómo tienen que ser los comentarios, qué función tienen que tener y qué condiciones pedagógicas se tienen que establecer para que sean útiles para los alumnos en la mejora de su proceso de aprendizaje?

En este artículo queremos indagar sobre estas cuestiones a través del análisis de las respuestas de los alumnos a la pregunta “¿Qué recordarás de los comentarios que te han dado en la corrección de la tarea?”, para poder aproximarnos a los aspectos que creen relevantes y a la percepción que tienen sobre la retroalimentación docente sus receptores.

2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 La función de los comentarios docentes en la formación en línea

Para acercarnos al recuerdo que dejan en los alumnos los comentarios que el profesorado redacta de manera individualizada en la tarea principal de una secuencia didáctica, es imprescindible situar este comentario en su contexto de aparición.

Una secuencia didáctica podría considerarse como un tipo especial de conversación (Kerbrat Orecchioni, 1996) por la existencia de diferentes elementos: la presencia de un contexto



(la propia secuencia didáctica), un turno de apertura (la consigna de la tarea); un turno de respuesta (la tarea del estudiante); un turno de respuesta por parte del emisor inicial (el comentario que estamos considerando en este estudio).

Se trata, efectivamente, de una conversación muy particular: se da en la red, su carácter es asíncrono y diferido, se utiliza preferentemente el código escrito y se acompaña de una calificación. Pese a todas estas diferencias, hay que considerar que el carácter dialógico de la secuencia de corrección puede participar de las características generales que se dan en toda conversación porque, aunque se parezca a la simple estructura de pregunta/respuesta/confirmación, en realidad, la enseñanza en línea ha desarrollado mecanismos para que la palabra del docente se incorpore de manera automatizada en las actividades didácticas más allá de la consigna:

- a) Se pueden incorporar preguntas interactivas en la consigna para asegurarse de su comprensión por parte del alumnado.
- b) Las propias consignas pueden incorporar referencias al proceso, que podrían ser entendidas como turnos de habla intercalados.
- c) Antes de la entrega, se utilizan listas de verificación, compromisos de autoría o estrategias de autoevaluación a modo de intercambio *virtual* entre docente y discente.

En este diálogo virtual entre ambos, la mayoría de intervenciones del docente están programadas, mientras que las respuestas del alumnado no lo están y dependen de su iniciativa. La única intervención auténtica del profesorado es justamente este comentario personalizado que, a pesar de su coste, se ha mantenido en la formación a distancia porque se considera muy eficaz para el aprendizaje (Gibbs & Simpson, 2009). Una primera idea que se desprende de esta concepción de la acción docente es la necesidad de observar si el alumnado interpreta este comentario como un punto final (la clásica confirmación) o como un comentario que espera una respuesta. A continuación, desarrollaremos esta diferencia, que resulta fundamental para distinguir dos acciones diferentes: la *corrección* y el *feedback* o *retroalimentación*.

El comentario docente asociado a una calificación da respuesta de una manera efectiva a la función certificativa de la evaluación, puesto que sitúa al alumno en el lugar que le corresponde en función de unos estándares de referencia. Con todo, lo que está en juego saber es si también da respuesta a la función reguladora, es decir, si pretende incidir en el proceso de aprendizaje del alumno, ya sea a corto o largo plazo (por ejemplo, en una segunda versión de la tarea o en una tarea posterior). Figueras y Puig (2013) consideran el *feedback* como uno de los principales recursos de la evaluación formativa. Siguiendo la terminología de De Ketele (2011), existe una contraposición entre una evaluación entendida como una postura de control a una evaluación entendida desde una postura del reconocimiento. Estas dos posturas contribuyen un poco más a distinguir el comentario entendido como corrección que busca controlar el rendimiento y el comentario que busca reconocer los elementos de un trabajo para ayudar a desarrollar las habilidades o los conocimientos del aprendiz.

En este sentido, resulta pertinente citar el estudio de Busquets (2008) sobre las marcas que los profesores de lengua realizan en los escritos de los alumnos. En estas marcas también se

observan diferentes posturas según el docente. En palabras de Pilorgé (2008), existen correctores que adoptan la postura de “guardián del código” mientras que otros adoptan una postura más cercana al “editor”. Busquets entiende el trabajo de la corrección como una problematización del texto, en el sentido de que las marcas están exigiendo una respuesta por parte del alumnado. Esta postura, que podría extenderse a cualquier otra actividad educativa, participa de la esencia misma del *feedback*, puesto que aspira, por encima de todo, a la reacción del alumnado.

Volviendo al principio de nuestras reflexiones, sabemos que hay dos turnos de palabra en una conversación más relevantes que los demás: el de apertura y el de cierre. En una formación reglada a distancia, es difícil contemplar que el estudiante realice la apertura, pero el turno de cierre se podría negociar. En el fondo, lo que resulta más relevante es la percepción que el estudiante tenga sobre ese comentario, es decir, si considera que es un cierre o no lo es. Estudios comentados por Gibbs y Simpson (2009) demuestran que solamente en condiciones muy particulares los alumnos perciben ese *feedback* como un punto que no supone un cierre.

En un enfoque educativo de corte competencial (Perrenoud, 1994; Ambròs, Ramos & Rovira, 2009; Howe, 2017), deben existir momentos en los que el alumnado se enfrente a tareas con un amplio margen de posibilidades de realización, por lo que la dualidad *correcto vs. incorrecto* tendrá menos sentido que la valoración cualitativa de un determinado producto. En este sentido, la intervención del profesorado en el proceso de elaboración de la tarea, mediante comentarios significativos y auténticos, tiene una relevancia capital. La utilidad de estos comentarios dependerá de que lleguen en el momento preciso y de la capacitación profesional del docente para adaptarse a situaciones únicas.

Provisionalmente, asignaremos el concepto de corrección a aquellos comentarios del profesorado entendidos como cierre, que cumplen básicamente una función certificativa y de control de la tarea. En cambio, entenderemos como retroalimentación o *feedback* esos comentarios que buscan la reacción (inmediata, diferida) por parte del alumnado en determinados aspectos académicos y que, amén de la función certificativa, tienen en cuenta la función reguladora del docente.

2.2 La forma y el contenido de los comentarios docentes

Existe cierto consenso (Gibbs & Simpson, 2009; Cano, 2014) en la idea de que el profesorado debe elaborar estos comentarios cualitativos individualizados de las tareas significativas del alumnado. El problema radica en saber cómo debe ser un comentario para ser eficiente en un contexto escolar en el que el tiempo de dedicación es limitado. Estos mismos autores citan varios estudios en los que se constata que el alumnado universitario siempre declara querer más *feedback*, mientras que el profesorado expresa sus dudas sobre la eficacia real que supone este esfuerzo. En cambio, Gibbs y Simpson (2009) observan que el profesorado concede mucha más importancia al *feedback* como medio para aprender que el propio alumnado universitario, que muchas veces es incapaz de entenderlo. Los datos cuantitativos de nuestro propio estudio, analizados por Durán y Pinyol (2020), indican que el alumnado del GES del IOC se considera satisfecho con la cantidad de *feedback* recibido. No obstante, hay que recordar que el contexto de aprendizaje es muy diferente.

Para entender cómo debe ser un comentario docente nos remitimos de nuevo a los aportes de la pragmática, según los cuales, la mayoría de los enunciados inciden a la vez en el *plano del contenido* (describen el estado de las cosas) y en el *plano de la relación* (contribuyen a situar un determinado vínculo socioafectivo entre los participantes). Loizidou (2013) nos alerta también de que el acto de *heterocorrección* de carácter puramente normativo es un acto potencialmente comprometedor para la imagen del estudiante, es decir, el receptor del comentario. En general, juzgar una tarea de otra persona puede herir su sensibilidad y, aunque el contexto académico atribuye al profesorado la potestad de hacerlo, no por ello se puede olvidar que el estudiante se puede sentir molesto. El comentario, entendido como enunciado, deberá tener en cuenta tanto el plano del contenido como el plano de la relación y, como demuestra Loizidou (2013), es responsabilidad principal del profesorado cuidar de esta relación y establecer los mecanismos para que el estudiante se sienta acogido.

L'enseignant doit être capable de mettre en œuvre des procédés de rétroaction corrective tout en essayant de garder la face des apprenants ou, si la face est potentiellement menacée de mettre en œuvre des procédés de « polissage » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*) ayant comme objectif de rééquilibrer la situation et de la rendre moins blessante pour l'apprenant. (Vidal & Wigham, 2017)

Esta atención a la cortesía y al plano de la relación en general parece aún si cabe más trascendente en un contexto de educación en línea dirigida a personas adultas sin estudios superiores. Loizidou (2013) observa ciertos elementos en los comentarios del profesorado que favorecen el desarrollo de este vínculo: el trato de *tú*, el uso de alguna expresión informal en el inicio y el final del intercambio lingüístico.

Si el comentario de un profesor pretende conseguir una reacción y un desarrollo en el estudiante, parece importante recordar el *principio de cooperación* y las *máximas conversacionales* definidas por Grice. Según el principio de cooperación, todos los participantes en una conversación deben contribuir a su progreso positivo y, por lo tanto, ambos son responsables de su éxito. En este sentido, en un contexto ideal, el profesor sería el encargado de emitir el mejor comentario posible para el progreso del estudiante y este debería contribuir con una actitud positiva para aprovecharlo al máximo.

Entre las máximas conversacionales (Kerbrat Orecchioni, 1996), destacamos para el asunto en discusión los aspectos siguientes:

a) La máxima *cantidad de información* nos dice que una contribución debe ser todo lo informativa que requiera el diálogo, pero no más informativa de lo que resulta necesario. En este sentido, un comentario excesivamente prolijo puede ser tan poco eficiente como un comentario demasiado escueto.

b) La máxima *calidad de la información* nos dice *procure que su información sea verdadera*, e implica otras máximas como, por ejemplo, *no diga nada que crea falso* o *no diga nada de lo que no tenga pruebas suficientes*. En el plano del comentario afectaría a la relación entre el comentario y la producción del alumno, que debería estar lo más vinculada posible.

c) La máxima *de relación* nos invita a decir cosas relevantes y, por lo tanto, seleccionar muy bien el contenido de nuestros comentarios.

d) La máxima *de modalidad* contiene una supermáxima: *sea claro*, lo que implica evitar la expresión extremadamente compleja, la ambigüedad, la extensión desmesurada o el desorden.

Como observan Vidal y Wigham (2017), el concepto de *feedback* se ha utilizado desde el siglo pasado en la enseñanza de lenguas extranjeras para referirse a las correcciones emitidas por el profesor en las que menciona de manera más o menos explícita que la producción del aprendiz no está conforme a la lengua que está aprendiendo, acompañándole de esta manera a fijarse en la forma lingüística de su mensaje. Muy extendido en la enseñanza de la lengua oral, progresivamente se ha ido implantando en la educación superior y, más concretamente, en la formación en línea.

De los muchos estudios realizados sobre el tema, emanan unas ideas fuerza sobre estos comentarios del profesorado que sintetizamos a continuación como base para entender nuestros resultados, sabiendo de antemano que nos hallamos en un contexto muy diferente. Seguimos los trabajos de Cano (2014), Gibbs y Simpson (2009), Ferreira (2017) o Román (2009).

Gibbs y Simpson (2009:16) destacan que uno de los objetivos fundamentales cuando se diseñan sistemas de evaluación es “generar la implicación de los estudiantes” en las actividades de aprendizaje sin saturar de trabajo al profesorado. Por lo tanto, en la planificación didáctica, tan importante es diseñar buenas actividades de aprendizaje como establecer mecanismos para que el alumnado sea capaz de regular su propio proceso (Cano, 2014) y desarrolle capacidades de autoevaluación. El comentario del profesor forma parte de este sistema de evaluación y no puede comprenderse de manera aislada.

Siguiendo el principio de cooperación, el comentario solamente tiene sentido si se aprovecha, lo que implica que el profesorado debe facilitar las condiciones para que sea efectivamente aprovechado. Una de las condiciones más relevantes es generar una estructura de conversación que sitúe el comentario en un lugar donde tenga sentido, es decir, cuando plantea cómo proceder en la estrategia formativa posterior (Ferreira, 2017) y consigue que el alumno lo aplique con posterioridad. Varios estudios destacados por Gibbs y Simpson (2009) demuestran que la posibilidad de que estos comentarios sean utilizados por el alumnado universitario aumenta si no van combinados con una calificación. De esta manera, se proponen tareas en dos fases, de manera que al final de la primera se genere el *feedback* o comentario y, tras la regulación y revisión del alumnado, se aporte la calificación.

En referencia al contenido del comentario, en la enseñanza de lenguas extranjeras se distingue entre la *corrección metalingüística directa*, en la que se da la solución correcta y un breve comentario metalingüístico, de la *corrección metalingüística indirecta* en la que simplemente se aporta el comentario y se espera que el aprendiz encuentre la solución (Ferreira, 2017). Otra distinción complementaria separa el *feedback correctivo enfocado* del *no enfocado*. En este último se corrigen todos los errores mientras que en el enfocado hay una selección de los errores organizados por tipos. Siguiendo trabajos anteriores, Ferreria (2017) aporta datos en la

dirección de que el *feedback correctivo enfocado* con comentarios indirectos fue más eficaz para el aprendizaje a corto y a largo plazo de los estudiantes de lengua de los niveles A2 y B1.

La utilidad de los comentarios parece que aumenta si sigue las características siguientes, muy acorde con las máximas conversacionales apuntadas anteriormente.

- a) Es frecuente y se centra en lo que el alumnado demanda con una relativa rapidez de respuesta (Máxima de cantidad).
- b) Es específico, preciso y concreto, entra más en detalles que en generalidades, y los detalles emanan de la tarea realizada por el aprendiz (Máximas de cantidad y de calidad).
- c) Están relacionados con sistemas de autoevaluación o coevaluación (Máxima de calidad).
- d) Obliga al alumnado a reflexionar y a desarrollar actividades cognitivas o de pensamiento crítico (Ferreira, 2017) (Máxima de calidad).
- e) Tiene en cuenta el factor emocional y relacional de la comunicación (Máxima de relación).
- f) Tiene un tono positivo y constructivo (Cano, 2014), señalando vacíos e inconsistencias con la intención de remediarlos y diseñando estrategias de remediación (Ferreira, 2017) (Máxima de modalidad).

3 METODOLOGÍA

3.1 Contexto e instrumento de recogida de datos

Desarrollamos un estudio cualitativo con finalidad descriptivo-interpretativa (Ruiz Olabuénaga, 1999; Sandín, 2003; Wolcott, 1994), para indagar sobre los recuerdos del alumnado, que cursa estudios no presenciales, respecto a los comentarios escritos que recibió de sus docentes. Nos proponemos recoger información, pues, sobre el impacto que tienen los comentarios en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para ello, se realiza un análisis de las respuestas de estudiantes a una pregunta abierta situada al final de un cuestionario de valoración sobre la retroalimentación docente.

Para entender las decisiones metodológicas tomadas es preciso realizar una descripción de algunos elementos del contexto pedagógico y de las condiciones didácticas en las que se dan los comentarios docentes y en las que se insertó el cuestionario de esta investigación.

Los cursos para la obtención del graduado en educación secundaria se organizan a través de módulos trimestrales en la plataforma Moodle distribuidos en tres ámbitos del saber: científico, lingüístico y social. Cada módulo supone una dedicación para el estudiante de 35 horas en total y cada uno se divide en cuatro bloques temporales (entregas) de aproximadamente quince días de duración en los que se plantean distintos tipos de propuestas de aprendizaje a través de cuestionarios, foros o tareas.

Se pretende que el conjunto de actividades de cada bloque o periodo se articule como una secuencia lógica de aprendizaje a la manera de un andamiaje que dé un sentido de proceso a las propuestas y atienda a los procesos de aprendizaje. La propuesta formativa no se basa, pues, en actividades reproductivas que den cuenta al final de cada bloque de lo estudiado, sino que se trabaja en el acompañamiento durante la construcción de las producciones que realizan los alumnos.

El equipo docente planifica previamente cómo se formularán los comentarios respondiendo principalmente al propósito de guiar a los estudiantes a avanzar en los objetivos de aprendizaje y, por lo tanto, a ayudarles a darse cuenta de los puntos débiles de cada producción. La alta dedicación docente a los comentarios se basa en la presuposición de que los alumnos que cursan estos estudios necesitan percibir una presencia continua del profesorado, así como una guía próxima a lo largo del proceso atendiendo al hecho que se encuentran en un momento de formación en cuanto a los pilares básicos para aprender mejor y saber autorregularse.

En este entramado de actividades se establece que, como mínimo, una de las tareas de cada bloque tenga una retroacción con comentarios escritos e individualizados del docente. De este modo, los alumnos reciben al menos cuatro comentarios directos del profesor en cada módulo. Además de los comentarios, todas las tareas se acompañan de una nota numérica o de una escala de valoración cualitativa, que también se traduce en nota numérica, para dar lugar a la calificación final de cada módulo.

El instrumento utilizado para la recogida de datos, un cuestionario de respuesta múltiple con una pregunta abierta final, responde a la finalidad descriptiva del estudio y es indicado para realizar un primer acercamiento a la realidad estudiada (Bisquerra, 1994). Se aplicó durante el primer trimestre del curso 2019/20 y se vinculó a la retroacción de la tarea principal de la segunda entrega, de manera que tan solo se podía acceder a él a través del espacio reservado para los comentarios del docente. El enlace a la encuesta se situó al final de la retroacción escrita individualizada a través de la pregunta: “¿Te ha sido útil esta retroacción? Sí / No”, de manera que cuando pulsaban en una de las dos opciones, el enlace los conducía a la encuesta de valoración de los comentarios del docente.

3.2 Muestra y preguntas de estudio

Los sujetos de la muestra se seleccionaron atendiendo a criterios de variedad representativa de asignaturas y niveles. Se dio la posibilidad de participar en la encuesta a todos los estudiantes que entregaron la tarea del segundo bloque o entrega de un total de 9 módulos (con una ratio de entre 46 y 181 alumnos). Se incluyeron módulos que representan los tres ámbitos del currículum —3 módulos de comunicación, 3 de ciencias sociales y 3 de ciencias naturales— y de los dos niveles (nivel 1 y nivel 2) necesarios para obtener el Graduado en Educación Secundaria para personas adultas.

Se obtuvieron un total de 1.046 encuestas rellenas, de las cuales 88 contenían respuesta a la pregunta abierta final que se analiza en este artículo. Así, los estudiantes que enviaron la encuesta respondieron mayoritariamente las preguntas de opción múltiple pero



solamente unos pocos respondieron la pregunta abierta final. Nuestra hipótesis para interpretar esta diferencia numérica de respuestas a un tipo u otro de preguntas es que probablemente los estudiantes hayan seguido el patrón de conducta que se tiende a tener frente a cuestionarios de valoración usuales en distintos ámbitos sociales, a los que se dedica poco tiempo y en los que se limitan los comentarios a cuestiones esenciales como las quejas o sugerencias. Efectivamente, nuestros alumnos están acostumbrados a responder, al final de cada módulo, una encuesta de valoración en la que hay una pregunta abierta final para sugerencias, de manera que puede que no se percataran claramente de la función que tenía la encuesta de colaboración en una investigación.

Es por ello por lo que se plantea un acercamiento a los datos que permita una aproximación exploratoria a la percepción de los alumnos sobre los comentarios docentes y sirva como antecedente para establecer parámetros metodológicos, así como para realizar ajustes pedagógicos en el contexto en el que se producen estas interacciones.

Los alumnos respondieron a la pregunta: “¿Qué recordarás de los comentarios que te han dado en la corrección de la tarea?”. Tenía como objetivo hacer emerger los aspectos relevantes según los informantes, puesto que con el uso del verbo en futuro se pretendía focalizar en aquello que creen que recordarán sobre el contenido de la retroacción o que suponen que se mantendrá en su memoria.

En definitiva, los datos recogidos fueron analizados con el propósito de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de información sobre los contenidos de aprendizaje recuerdan o evocan los estudiantes en sus respuestas?
- ¿Cómo perciben los comentarios del docente los estudiantes y qué función y utilidad les asignan?
- ¿Se refleja en las respuestas el grado y tipo de ayuda que suponen los comentarios del docente para el alumno?
- Según se desprende del análisis de los recuerdos de los informantes, ¿qué características intrínsecas deberían tener los comentarios y qué condiciones didácticas tendrían que establecerse para que tuvieran un impacto relevante en el mayor número de alumnos posible?

3.3 Análisis de los datos

Las respuestas recibidas a la pregunta abierta del cuestionario que se analiza en el presente artículo se distribuyen tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Relación de respuestas obtenidas en la pregunta abierta del cuestionario.

Módulo	Respuestas
CA5 (Literatura catalana, nivel 2)	7
CT2 (Lengua española, nivel 1)	5
CT3 (Lengua española, nivel 2)	22
MA5 (Matemáticas, nivel 2)	10
MC3 (Física y química, nivel 1)	4
SO4 (Ciencias sociales, nivel 2)	23
SO6 (Historia, nivel 2)	16
SO2 (Geografía, nivel 1) [descartada]	1
Total	88

Los datos se han analizado principalmente de manera cualitativa. No obstante, se incluye también en los resultados una sucinta aproximación cuantitativa que aporta un primer panorama general de algunos aspectos que luego se profundizan y matizan desde el acercamiento cualitativo.

Dentro de este marco, se realizó un análisis de contenido temático (Andréu, 2000; Piñuel, 2002) de las 88 respuestas recibidas para realizar inferencias de las respuestas escritas de los informantes y extraer, así, información para el análisis e interpretación de los datos (Ruiz Olabuénaga, 1999). El análisis de contenido se llevó a cabo por categorización de forma inductiva o emergente (Bardin, 2002; Arbeláez & Onrubia, 2014).

Se siguió el siguiente proceso progresivo de validación del aparato de análisis:

En una primera fase se establecieron, de manera triangulada entre investigadores (Flick, 2014; Cisterna, 2005), categorías en el análisis de las respuestas del estudio piloto realizado en el trimestre de primavera de 2019 (n=1200). Emergieron, en este caso, cuatro grandes grupos de respuestas, según si los alumnos hacían referencia a:

1. Aprendizajes concretos relacionados con la tarea
2. Adquisición de estrategias transversales
3. Aspectos personales emocionales
4. Valoración del trabajo del docente

La categorización permitió mostrar la emergencia de un grupo numeroso de respuestas relacionadas con aspectos emocionales que no se había considerado tan relevante y también evidenció la estrecha relación entre las respuestas y las características tipológicas de la retroacción de cada docente en cada módulo (Durán & Manresa, 2020). Estas categorías fueron las que se aplicaron inicialmente a los datos que se analizan en este artículo que ya no pertenecen al estudio piloto.

En una segunda fase se aplicaron, de manera triangulada, las categorías surgidas en el estudio piloto a los datos de la encuesta definitiva que se trata en este artículo. En este proceso, en el que participaron dos investigadores para triangular, uno de los cuales no había tomado parte en la primera categorización, se detectó que quedaba un número relevante de respuestas sin categorizar y se procedió a revisar las categorías añadiendo una más para poder afinar mejor el análisis. Concretamente surgió la categoría “Refuerzo positivo del docente”. También se procedió a descartar, de las 88 respuestas iniciales, una de un módulo en el que tan solo había una respuesta (SO2).

En una tercera fase se aplicaron las categorías establecidas y se procedió a un proceso de validación por pares, por un lado, y a consensuar los pocos casos en los que no había coincidencia, por otro. El proceso de validación dio lugar a subdividir las dos primeras categorías para agrupar las que hacían referencia a aspectos ortográficos de las producciones de los alumnos, puesto que se detectó que era un elemento frecuente en las retroacciones. Así, quedaron establecidas como definitivas las categorías, tal como se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2: Categorías de análisis de las ideas significativas de las respuestas.

Categoría		Descripción
1	1A. Otros contenidos	Recuerdos sobre aspectos concretos de contenidos relacionados con la producción del alumno en la tarea (la ortografía en los módulos de lengua se considera un contenido relacionado con la tarea y se ubica en la categoría 1O)
	1O. Ortografía	
2	2A. Otros contenidos	Recuerdos de aspectos transversales aplicables a cualquier producción del alumno de cualquier módulo (la ortografía en un módulo no lingüístico se considera categoría 2O)
	2O. Ortografía	
3		Recuerdos de aspectos emocionales de la situación comunicativa y sin mención explícita al docente
4		Recuerdos sobre el refuerzo positivo por parte del docente.
5		Recuerdos sobre el trabajo realizado por el docente -más allá del refuerzo positivo.

Destacamos que las dos primeras categorías responden a lo que en realidad esperábamos encontrar en las respuestas, es decir, a contenidos específicos aprendidos o recordados. Ambas están estrechamente vinculadas al plano del contenido. En cambio, las tres restantes han emergido de manera genuina por parte de los alumnos, bien porque consideran estos aspectos relevantes, o porque tienen que ver con lo que los docentes incluyen en los comentarios, o bien simplemente como inercias o patrones de respuestas que son propias de las encuestas de valoración final de los módulos, a las cuales los estudiantes están muy acostumbrados a responder. Las tres representan el plano de la relación de los mensajes.

4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Organizaremos la presentación de los resultados en dos bloques. Un primer apartado en el que discutiremos los resultados desde una perspectiva cuantitativa y, a continuación, analizaremos cada una de las categorías desde un prisma cualitativo.

Analizadas y categorizadas las aportaciones del alumnado a la pregunta abierta, observamos que de los 87 mensajes de los alumnos se desprenden 125 ideas significativas (Tabla 3). En este sentido, los mensajes son muy diversos, desde el que apenas aporta nada significativo hasta los que se recrean con tres o cuatro ideas. Con todo, predominan las respuestas de las que hemos podido extraer una o dos ideas significativas.

Tabla 3: Ideas significativas en función de los módulos analizados.

Módulo	Respuestas a la pregunta abierta	Categorías				
		1A+1O	2A+2O	3	4	5
CA5 (Literatura catalana)	7	2+1	1+0	1	3	2
CT2 (lengua española nivel 1)	5	1+1			3	
CT3 (Lengua española nivel 2)	22	16+8	7+0	3		5
MA5 (Matemáticas)	10	2+0	9+0		1	3
MC3 (Física y química)	4	5+0			1	1
SO4 (Ciencias sociales)	23	4+0	1+3	5	9	3
SO6 (Historia)	16		17+1	1	1	4
Total	87	30+10	35+4	10	18	18

En la discusión cuantitativa de los datos, lo primero que se debe considerar es que se desprenden de una parte muy pequeña de las encuestas analizadas. Con todo, la Tabla 3 nos sugiere una serie de constataciones:

a) El recuerdo de los alumnos se asienta tanto en el plano del contenido (categorías 1 y 2) como en el plano de la relación (categorías 3, 4 y 5). Parece, por lo tanto, que ambos planos son relevantes para el alumnado y permanecen en su memoria.

b) Con todo, dos de cada tres recuerdos inmediatos recaen en aprendizajes específicos y en las estrategias transversales, contrariamente a lo que había sucedido en la prueba piloto [Durán y Manresa, 2020].

c) Las cifras, distribuidas en categorías, muestran diferencias significativas en los distintos módulos. Si nos fijamos en los que aportaron más respuestas (CT3, MA5, SO4 y SO6), los recuerdos de los alumnos se concentran en categorías diferentes. Esta divergencia nos induce a pensar que, efectivamente, estos alumnos han leído los comentarios del profesorado y los han interiorizado.

d) Como consecuencia de lo anterior, esa divergencia tendría como causa principal los patrones de respuesta y los criterios de evaluación propios de cada módulo, que guiarían la actuación de los correctores. Por consiguiente, parece que el patrón de respuesta del módulo CT3 está muy orientado al plano del contenido de la actividad concreta, el de los módulos MA5 y SO6 al plano del contenido orientado a estrategias transversales, y el del módulo SO4 pone el énfasis sobre el plano de la relación.

Entrando ya en la discusión de los resultados cualitativos, ofreceremos un análisis temático categoría por categoría, que ilustraremos con ejemplos concretos (traducidos al español) de algunos informantes de la muestra.

En la primera categoría, hay 30 resultados 1A más 10 resultados 1O. Se trata de los recuerdos relativos a aprendizajes específicos de la tarea y nos hemos encontrado con una minoría de recuerdos muy concretos y una mayoría de recuerdos más genéricos.

Algunos ejemplos de recuerdos concretos serían “El último párrafo, poner en conclusión...” (I-19, CT3), “Cambiar el mi por el mío” (I-1, CA5), “el tema de los posibles destinatarios del anuncio” (I-23, CT3). Nos remiten a la presencia de observaciones en las que el corrector ha destacado un elemento muy particular de la tarea del alumno. Con todo, la gran mayoría de recuerdos de los alumnos muestran un ejercicio de generalización. Esto es muy habitual cuando se trata de la ortografía (categoría 1O): “había muchas faltas ortográficas” (I-15, CT3), “me ha corregido los errores de acentuación” (I-24, CT3). También se generaliza en otros aspectos de la producción: “recuerdo las preguntas que he fallado y en qué las he fallado”, “me ha dicho que podría haber descrito mejor la imagen” (I-24, CT3), “que me ha faltado un poco de facilidad de palabra, me he atascado” (I-12, CT2). De alguna manera, estos recuerdos se pueden relacionar con el *feedback* correctivo enfocado ya que su recurrencia nos hace pensar que los comentarios del profesorado incidían en la selección de algunos aspectos. ¿En qué aspectos? La mayoría de referencias se centran en dos focos: los errores de corrección y la falta de completación de la tarea. En concreto, resulta muy significativo observar la selección léxica de muchos recuerdos: “me he dejado” (I-3, CA5), “me ha faltado” (I-12, CT2), “me faltaba concretar” (I-15, CT3), “podría haber descrito mejor” (I-24, CT3), “los puntos que no menciono en la tarea” (I-30, CT3), “exponer mejor mis pensamientos” (I-54, SO4).

Esta falta de compleción está relacionada con la consigna de la tarea, lo que demuestra que muchos alumnos, sea por falta de comprensión, sea por falta de dedicación, no han dado respuesta a todo lo que se esperaba de ellos. Parece, asimismo, que esta observación de la compleción está prevista en los modelos de retroalimentación y se utiliza de manera recurrente por parte de los correctores. Si bien parece positivo que los recuerdos remitan a un *feedback* correctivo enfocado, no parece tan claro que este se relacione con cuestiones específicas de cada módulo o, cuanto menos, que el alumnado lo perciba de esta manera.

Un último aspecto a considerar es que solamente uno de los recuerdos de esta categoría tiene un carácter claramente positivo: “Me ha dicho que la tarea es en general correcta, que está muy bien presentada y trabajada. También que hago una correcta identificación de los personajes y las escenas y que las argumento correctamente.” (I-53, SO4)

De la segunda categoría, adquisición de estrategias transversales de aprendizaje, contamos con 35 ideas significativas de la categoría 2A y 4 de la categoría 2O. Si bien los recuerdos de los alumnos son relativamente diferentes en cada uno de los módulos de aprendizaje analizados, la mayoría de las estrategias de aprendizaje citadas guardan relación con una concepción común del profesorado sobre lo que debe ser un buen estudiante en línea.

Siguiendo los recuerdos de los estudiantes, los correctores ponen el énfasis de sus comentarios en estrategias metodológicas de aprendizaje básicas vinculadas normalmente a una demanda de mayor esfuerzo o dedicación por parte del estudiante.

Uno de los puntos en común en varios módulos es la demanda de leer con más atención la consigna de la tarea: “a veces puedes interpretar mal una tarea, de ahí que debas estar al 100% cuando estás haciendo la entrega” (I-5, CA5); entender y leer las indicaciones correctamente (I-25, CT3); “que tengo que fijarme más al leer los enunciados y lo que me piden” (I-85, SO6).

Una segunda recomendación se centra en el repaso de la actividad antes de enviarla: “terminar de pulir mi trabajo” (I-33, CT3); “reparar la tarea punto por punto, si aún estoy a tiempo” (I-40, MA5); “sobre todo la ortografía, he ido demasiado rápido y no me he dado cuenta de pasar por el corrector ortográfico” (I-64, SO4); “revisar la ortografía antes de enviar la tarea” (I-84-SO6).

En el caso del módulo de matemáticas MA5, aparecen continuas llamadas al alumnado para que consulte sus dudas y que cuente con sus compañeros a través del foro y con su profesor: “que pregunte y no me dé vergüenza” (I-35), “recordaré que puedo consultar con los compañeros y el profesor para futuras dudas” (I-39). Esta insistencia en el diálogo se refuerza con continuas referencias a recordar que cada alumno puede seguir su itinerario de aprendizaje (I-37, I-39, I-42, I-43), lo que sugiere una estructura de módulo que introduce recursos diversos en el aula virtual que permiten atender a la diversidad del alumnado.

En el módulo SO6, son continuas las llamadas a desarrollar con mayor profundidad las respuestas. Para ello, ofrecen varias estrategias de aprendizaje más allá de las citadas anteriormente: “en algunas preguntas podría haber explicado más específica y detalladamente lo que se me pedía” (I-74); “tengo que leerme más los apuntes para expandirme más a la hora de

dar las respuestas y estudiarlas mejor antes de responderlas” (I-78); “que he de consolidar conceptos, leer bien las preguntas y hacer una lista de preguntas y respuestas para repasar” (I-82). En este módulo, además, se justifica la necesidad de ser más explícito y prolijo por la presencia de una prueba de validación final en la que se deberá dar fe de lo aprendido: “que las preguntas y respuestas son la base de la prueba de validación final.” (I-73).

En definitiva, el recuerdo del alumnado sobre las estrategias transversales mencionadas en los comentarios no dista mucho del que podría encontrarse en otros contextos de aprendizaje, aunque parece pertinente insistir en ellas ante un alumnado poco habituado al estudio, con limitaciones temporales para dedicarse con calma a las tareas y con una autonomía limitada. En cierta forma, el profesorado está apelando al principio de cooperación por parte del alumnado y le está recordando aquellas dinámicas que resultan fundamentales para lograr un aprendizaje significativo. Desde el IOC se están llevando a cabo continuamente reformas para revisar las consignas y se han introducido herramientas, como las listas de verificación, para ayudar al alumnado a concentrar su atención en los aspectos fundamentales de cada tarea. Parece, sin embargo, que no siempre consiguen el resultado esperado.

Como se ha justificado en el apartado de metodología, decidimos discriminar los aspectos emocionales que se relacionan explícitamente con una acción del profesor (categoría 4) de los que esta relación no era explícita (categoría 3). Ha aparecido un total de 10 ideas significativas en esta tercera categoría con dos focos temáticos principales: la calificación y la esperanza de mejorar.

La satisfacción por la nota aparece en varias ocasiones: “es una muy buena nota que tendré en cuenta” (I-1, CA5); “y sobre todo la nota” (I-22, CT3); “estoy muy contenta por la nota” (I-67, SO4).

Aparte de la esperanza de mejorar, algunos alumnos ponen el énfasis en el esfuerzo que les supone estudiar con sus condiciones personales y la satisfacción que implica conseguir sus objetivos: “En mi caso concreto, intento trabajar cada día que puedo, ya que también tengo que ir al trabajo y atender a mi familia, y voy toda la semana agobiado” (I-76, SO6).

Hemos identificado 18 recuerdos significativos de la cuarta categoría, que presentan como elemento común el refuerzo positivo por parte del docente y una invitación a persistir: “Agradezco enormemente el reconocimiento de mi esfuerzo” (I-4, CA5); “Da ánimo y ayuda muchísimo” (I-6, CA5); “que alaben tu trabajo” (I-8, CT2); “siempre me anima a mejorar” (I-51, SO4); “me han felicitado, que siempre es muy gratificante” (I-67, SO4). Estos recuerdos se refuerzan muchas veces con un agradecimiento explícito, lo que corrobora la importancia de motivar continuamente al alumnado.

Con todo, en nuestros resultados aparece un elemento que deberá ser tomado en consideración. La mitad de esos 18 recuerdos se dan en el mismo módulo, el SO4, en el que el componente relacional es mayoritario. En cambio, en el módulo CT3 no hay una sola referencia a este refuerzo positivo. Al diseñar una estrategia de comentario coordinada, habría que planificar este elemento de una manera más ordenada.

La quinta categoría nos parece especialmente relevante porque nos traslada una imagen de lo que el alumnado percibe como un comentario que le ha sido útil, más allá del refuerzo positivo que se comentaba en la categoría anterior. Los recuerdos relacionados con el trabajo realizado por el docente que les resultan positivos destacan por:

- *La concreción y profundidad*: “ha escuchado los dos minutos de mi ejercicio y me lo ha corregido todo, para mejorar los aspectos más débiles de mi actuación” (I-2, CA5); “no solo te dice el resultado también lo desarrolla” (I-37; MA5).

- *La dedicación*: “es un excelente profesor y mejor persona” (I-7, CA5).

- *El acompañamiento y consejo*: “me ayuda a repetirlas y poder entender mejor lo que pide la tarea” (I-32, CT3); “la opinión y el consejo del profesorado” (I-66, SO4).

Por otra parte, solamente dos recuerdos expresan una opinión negativa del comentario, pero no ofrecen ninguna concreción al respecto: “no acaba de ser del gusto del profesor” (I-23, CT3).

5 CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era analizar los recuerdos manifestados por el alumnado sobre los comentarios del docente y establecer el tipo de información que son capaces de evocar, su percepción sobre la utilidad de los comentarios para el aprendizaje, así como extraer las implicaciones que emanan de estos resultados.

Los datos obtenidos muestran que estos recuerdos se refieren, por un lado, a los contenidos de aprendizaje (79 menciones) y, por otro lado, a la dimensión emocional-relacional (46 menciones). La pregunta que se les formuló no apuntaba a ninguna de estas dos dimensiones directamente, si bien tenía una intencionalidad implícita de focalizar en los contenidos para dilucidar en qué medida esta tarea docente incide en la mejora de las producciones en cuanto a los objetivos de aprendizaje. Así, la aparición frecuente de los aspectos emocionales o de refuerzo positivo en el recuerdo de las retroacciones es un primer resultado relevante a tener en cuenta. Ello corrobora resultados de estudios anteriores (Hepplestone, Holden, Irwin, Parkin & Thorpe, 2011; Knauff, 2015; Gibbs & Simpson, 2002) según los cuales los comentarios positivos del profesor refuerzan una actitud positiva de los alumnos frente a los estudios y tienen una función motivadora esencial. Este componente emocional sería más importante si cabe en contextos específicos como lo es el de la obtención de Graduado de Educación Secundaria al que nos referimos en este artículo.

Los recuerdos sobre los contenidos de aprendizaje son mayoritariamente muy generales o vagos, lo que no implica necesariamente que las retroacciones docentes lo sean; en todo caso, se percibe un foco de mejora en este aspecto para encontrar estrategias que ayuden a solidificar aprendizajes. Los comentarios demasiado generales se destacan en otros estudios como un elemento valorado negativamente por los estudiantes (Weaver, 2006). Asimismo, los contenidos relacionados con estrategias transversales de aprendizaje -referentes a la autonomía, la manera de aprender, etc.-, que consideramos esenciales para el perfil de alumnos al que nos referimos,

aparecen en determinados módulos de manera concentrada y, por lo tanto, no como una estrategia docente consensuada o estructural, tal y como parece que lo está el refuerzo positivo.

En cuanto a la percepción de la utilidad, de las respuestas de los estudiantes se destaca que valoran especialmente la información sobre puntos de mejora concretos, así como el ánimo o refuerzo de autoestima que se les da. Por consiguiente, los alumnos recogen perfectamente lo que se ha estudiado sobre una buena retroacción al destacar el equilibrio entre las dos dimensiones a tener en cuenta en cualquier retroacción. En este sentido, los comentarios del IOC reflejan de manera clara que no se centran únicamente en aspectos negativos.

Aunque el estudio no pretende analizar las características de los comentarios, contrastar los resultados con las particularidades de un buen comentario establecidas en el marco teórico del artículo puede sugerir algunos puntos de mejora. En primer lugar, no podemos dar respuesta a la primera de las características enunciadas referente a la frecuencia y rapidez de respuesta porque no se estableció como un tema de estudio; tampoco hemos obtenido información que pueda ser contrastada con la tercera de ellas (“los comentarios están relacionados con sistemas de evaluación y coevaluación”). En cambio, podemos dialogar con las siguientes:

- *Es específico, preciso y concreto, entra más en detalles que en generalidades, y los detalles emanan de la tarea realizada por el aprendiz (Máximas de cantidad y de calidad).*

No podemos asegurar que el comentario sea específico, preciso y concreto por parte del docente atendiendo a las respuestas muy generales de los alumnos sobre contenidos relacionados con la tarea, pero en cambio sí que son específicos los recuerdos sobre estrategias transversales de aprendizaje y podemos afirmar que los comentarios docentes emanan de la tarea.

- *Obliga al alumnado a reflexionar y a desarrollar actividades cognitivas o de pensamiento crítico (Máxima de calidad).*

Este es uno de los puntos poco claros que emanan de las respuestas de los alumnos: si bien se percibe una tendencia a la reflexión sobre la propia tarea y evolución, no se puede afirmar que ello esté incluido de manera explícita en los comentarios.

- *Tiene en cuenta el factor emocional y relacional de la comunicación (Máxima de relación).*

Según los resultados, los comentarios cumplen de manera clara y generalizada este aspecto.

- *Tiene un tono positivo y constructivo, señalando vacíos e inconsistencias con la intención de remediarlos y diseñando estrategias de remediación (Ferreira, 2017) (Máxima de modalidad).*

Se cumple totalmente la parte del tono positivo y constructivo, así como el señalamiento de vacíos e inconsistencias con algunas recomendaciones, pero aparecen pocas referencias a propuestas de remediación.

Nos detenemos un poco en el último punto referido a la falta de propuestas de remediación retomando la diferencia entre lo que entendemos por *feedback* y lo que se entiende

por corrección, dos extremos que parece que en el IOC se mezclan en algunos casos. El *feedback* tiene que ver con un diálogo explícito de ida y vuelta que incluya necesariamente espacios y tiempo de trabajo sobre ese comentario. Percibimos, a tenor de los resultados expuestos en el análisis, que, si bien los docentes tienen presente dar pautas a los alumnos para mejorar, no se han establecido todavía las condiciones pedagógicas necesarias para que ello pueda ser una realidad completa y así parece que lo perciben los alumnos. El hecho de que se acompañen los comentarios de una calificación y que el producto o tarea propuesta normalmente no se considere de manera explícita como un producto intermedio, puede influir en que el alumnado perciba la retroacción como un punto final del proceso. Estos dos aspectos pueden recogerse como elementos para la reflexión docente.

Finalmente, resaltamos varias implicaciones a partir de dos ejes de reflexión que emanan de los resultados:

- En cuanto a las características intrínsecas de los comentarios, los resultados sugieren la necesidad de un refuerzo de las estrategias para ayudar a construir el aprendizaje de los contenidos, a través de la focalización estricta en los objetivos y criterios de evaluación (concreción), así como una generalización de la atención a los contenidos transversales de estrategias de aprendizaje que ayuden a ganar autonomía. Los resultados también apuntan a la necesidad de incluir estrategias que permitan al estudiante hacer un uso más proactivo de la retroacción («proactive recipient», según Jönsson & Panadero, 2018), es decir, dar responsabilidad al alumno para gestionar los comentarios docentes y mejorar a partir de la retroacción (Zimbardi et al. 2017). Ello tendría que ir acompañado de orientaciones para usar el *feedback* (Guasch & Espasa, 2020; Weaver, 2006).
- En cuanto a las condiciones pedagógicas generales en las que se dan los comentarios, emerge la necesidad de reflexión docente sobre la inclusión de calificación en todas las tareas, así como la consideración de establecer un trabajo continuo a través de productos intermedios en una secuencia continua de mejora.

El perfil del alumnado estudiado en este trabajo, que se aproxima al de alumnos de otras etapas con poca autonomía en los estudios, requiere la intensificación de las ayudas para gestionar los estudios y también una clara intencionalidad por parte de los docentes de acotar y concretar tanto los objetivos de aprendizaje como aquello que se selecciona en los comentarios en relación con esos objetivos. Asimismo, es preciso conseguir que los alumnos se apropien de los objetivos y criterios de evaluación y se responsabilicen de la autorregulación a través de la revisión de los comentarios y de otras modalidades de evaluación como la autoevaluación, coevaluación y reflexión constante sobre el aprendizaje. Para todo ello, es de suma importancia conocer el impacto y las características que tiene el *feedback*, tanto en los contextos de enseñanza totalmente virtual como en modalidades educativas presenciales que desde la pandemia ya se ha detectado que pueden incorporar formas de acompañamiento a distancia o híbridas y en las que la evaluación formativa y el *feedback* jugarán un papel relevante (Tavares & Silva, 2020).

Para finalizar, se destaca la dimensión emocional-relacional de los comentarios recordados por el alumnado, cuestión que evidencia la necesidad de ofrecer sensación de proximidad en un entorno virtual, un aspecto especialmente relevante también en contextos emergentes de enseñanza virtual o híbrida con alumnado no adulto. En este sentido, el uso de otros canales para el *feedback*, como el vídeo, podría ser una vía para aumentar la sensación de presencia docente continua, como muestran algunas investigaciones recientes (Espasa, Mayordomo, Guasch & Martínez-Melo, 2019).

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambròs, A., Ramos, J.M., & Rovira, M. (2009). *Enfilem les competències*. ICE Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/dllenpantalla/enfilem/>
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bisquerra, R. (coord.) (1994). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Busquets, J. (2008). Sobre la correcció de textos escrits al batxillerat. *Temps de l'Educació*, 34, 143-166. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126504>
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre *feedback*: aportes para su mejora en el espacio EEES. *Revista de Pedagogía*, 4(66), 9-24.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 1(14), 61-71.
- De Ketele, J.M. (2011). L'évaluation et le curriculum: les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>
- Durán, C., & Manresa, M. (2020). La incidència de les retroaccions en l'aprenentatge virtual. *Libro de actas de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos*. En línea. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/164579> [consultado: febrero 2021]
- Durán, C., & Pinyol, D. (2020). Are Students reading their teachers comments? The impact of digital feedback in adult learning secondary education. *European Distance and ELearning Network (EDEN) Proceedings*, (pp. 364-372). <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-ac0034>



- Espasa, A., Mayordomo, R. M., Guasch, T., & Martínez-Melo, M. (2019). Does the type of feedback channel used in online learning environments matter? Students' perceptions and impact on learning. *Active Learning in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1469787419891307>
- Ferreira, A. (2017). El Efecto del *Feedback* Correctivo para Mejorar la Destreza Escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. ICE Universitat de Barcelona y Octaedro.
- Guasch, T., & Espasa, A. (2020). *Menos es más: menos correcciones y más feedback para aprender*. Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya. Edición no venal en línea. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf [consultado: febrero 2020]
- Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H., & Thorpe, L. (2011). Using Technology to Encourage Student Engagement with Feedback: A Literature Review. *Research in Learning Technology*, 19 (2), 89–100. doi:10.3402/rlt.v19i2.10347.
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences: dérive de sens et confusion de concepts. *Pédagogie Collégiale*, 30(3), 5-8. https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/howe-vol_30-3.pdf
- Jönsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. A: A. A. Lipnevich i J. K. Smith (Eds.). *The Cambridge handbook of instructional feedback*(pp.531-553). Cambridge University Press.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- Knauf, H. (2015). Reading, Listening and Feeling: Audio Feedback as a Component of an Inclusive Learning Culture at Universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 442–449.
- Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. ffhal-02002419f.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.
- Pilorgé, J.L. (2008). Le geste professionnel de correction des productions écrites. Bilans et perspectives. En Dufays, J.L. (Ed.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (pp. 437-450). Presses Universitaires de Louvain.



- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Román, C.E. (2009). Sobre la retroalimentación o el *feedback* en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215516009>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Tavares, A. M. B. do N., & Silva, B. D. da (2020). Reflexão de jovens pesquisadores sobre a experiência educativa diante do contexto pandêmico da COVID-19. *Holos*, 36(5), 1-26. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11427>
- Vidal, J., & Wigham, C.R. (2017). Fournir des rétroactions correctives. En Guichon, N. y Tellier, M. (Dir.) *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale* (pp. 125-150). Editions Didier.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Sage.
- Zimbardi, K., Colthorpe, K., Decker, A., Engstrom, C., Bugarcic, A., Worthy, P., Victor, R., Chunduri, P., Lluca, L., & Long, P. (2017). Are they using my feedback? The extent of students' feedback use has a large impact on subsequent academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 625–644. <https://doi.org/10.1177/1469787419891307>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Manresa, M., Ramos, J.M. (2021). ¿Cómo perciben los estudiantes adultos de educación secundaria en línea el feedback de sus docentes? *Holos*. 37(2), 1-23.

SOBRE OS AUTORES

M. MANRESA

Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la UAB recibiendo el Premio Extraordinario de Doctorado (2009-2010) y Licenciada en Filología Catalana por la UdL. Miembro del grupo de investigación consolidado GRETEL (literatura infantil i juvenil i educació literària) de la UAB.

Profesora de educación secundaria desde 1997. Actualmente pertenece a la unidad docente del ICE de la UAB y es profesora asociada del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB desde 2005.

E-mail: mireia.manresa@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-1101>



J. M. RAMOS

Doctor en Educación por la Universitat de Barcelona en la especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura; Professor de educación secundaria; Professor Associado de la Universidad de Barcelona en el Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y en el Máster de Formación del profesorado de educación secundaria; Miembro del Grupo de Investigación POCIÓ (Poesia i Educació).

E-mail: joanmarcramos@ub.edu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6729-8388>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Antonio Gutiérrez Rivero e María Jesús Colón

