

# La retroalimentación a planeaciones de experiencias educativas

promover la competencia  
comunicativa

Germán Pérez Estrada

UIC

ISSN 12345678  
EDICION 2005



Esta obra está bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0

## RESUMEN

El presente trabajo muestra una experiencia docente sobre retroalimentaciones brindadas al diseño de planeaciones promotoras de la competencia comunicativa, elaboradas por estudiantes de posgrado de una maestría en intervención educativa de sistema mixto, que cursaron una materia enfocada al lenguaje y comunicación durante su formación, que tiene la intención de promover, desarrollar, fortalecer o consolidar la competencia mencionada en contextos educativos desde un enfoque promotor, situado, comunicativo y funcional.

Uno de los productos que los estudiantes tienen en la materia es crear un documento que contenga el diseño de una planeación para atender una necesidad relacionada a una habilidad de la competencia (expresión del lenguaje oral, comprensión del lenguaje oral o escrito, producción de textos) ya sea de una persona que los estudiantes atienden en prácticas profesionales o bien integrantes de sus centros laborales, el cual les sirva de guía en su intervención y orientación.

La metodología de trabajo del profesor está basada en el conocimiento del tema y psicoeducativo para brindar guía, apoyo y acompañamiento que privilegien la formación aplicada, práctica y reflexiva del estudiante. Por ello, los estudiantes entregan sus productos y reciben por parte del profesor su retroalimentación por medio escrito o audio, dependiendo de la calidad y cantidad de entregas que hagan de sus avances y correcciones de sus documentos; hasta que quedan lo más completo posible se dan por finalizadas.

Como resultados, las retroalimentaciones brindadas apoyaron a que los estudiantes, desde el marco profesionalizante e intervención, tomaran conciencia y afinaran sus aprendizajes, estrategias y habilidades para el diseño de la planeación que posibilitara la atención al participante seleccionado por ellos, reconocieran y enfocaran los aciertos, limitantes y maneras de mejorar el contenido de los diseños con relación a la identificación de áreas/aspectos de la competencia a favorecer, elaboración de objetivos, organización y estructuración de actividades con articulación por sesión y entre sesiones, concretar el contenido teórico en ellas, empleo de estrategias y formas de conducir las, así como la objetividad en la evaluación, todo ello expresado en la redacción clara, detallada, explícita y vinculante en los documentos.

## PRESENTACIÓN

Los principios psicológicos centrados en el aprendiz «destacan la naturaleza activa y participativa del aprendizaje y de los aprendices» (Work Group of the American Psychological Association Board of Educational Affairs, 1997, como se citó en Santrock, 2014, p.367). Los mismos se pueden clasificar en cuatro factores (a) cognitivos y metacognitivos, (b) motivacionales, emocionales e instruccionales, (c) del desarrollo y sociales, así como (d) de las diferencias individuales.

En el primer factor se incluyen la naturaleza, metas y contexto del proceso de aprendizaje, la construcción del conocimiento, el pensamiento estratégico y del pensamiento acerca del pensamiento. Los objetivos de aprendizaje modelan la naturaleza de la instrucción, la cual proporciona la práctica y realimentación para lograrlos (Bain, 2007). En este marco es que se puede situar a la retroalimentación como una estrategia impulsora del aprendizaje de los estudiantes al participar en experiencias educativas.

SUMMA y Fundación Bancaria «la Caixa» (2020) expresan que la raíz de palabra retroalimentación, remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió, en los errores, desempeños o resultados obtenidos en el pasado, pero actualmente se complementa su sentido para una perspectiva de proyección hacia adelante con fines de mejora, dando así a la retroalimentación continuidad, un proceso sistemático y prolongado; esto implica por ejemplo solicitar al alumnado que entregue nuevamente su trabajo resaltando las modificaciones realizadas o diseñe un plan de mejora para su próximo trabajo.

Mencionan que la retroalimentación desde una visión formativa contribuye a modificar los procesos de pensamiento y comportamiento de los estudiantes, articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro y favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza.

Hattie y Timperley (2007) como se citó en Canabal y Margalef (2017) presentan cuatro tipos de retroalimentación centradas en:

*La tarea.* Brinda información acerca de los logros, aciertos y errores.

*El proceso de la tarea.* Da información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos y estrategias usadas.

*La autorregulación.* Proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido.

*La propia persona.* Destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje.

El primer tipo de retroalimentación fue el empleado en este trabajo, identificado como retroalimentación correctiva en que se menciona lo positivo de la situación, lo limitado y ante esto se dan sugerencias sobre cómo atenderlo.

Gibbs y Simpson (2004-2005) como se citó en Rodríguez y Gil (2001) expresan que las condiciones para que la retroalimentación favorezca el aprendizaje del estudiante requieren que se centren en su aprendizaje, se brinde con detalle suficiente, inmediatez, calidad, así como sea comprensible, bien recibida, atendida y puesta en práctica para mejorar su trabajo o su propio aprendizaje.

Un estudio relacionado con el tema es el de Aguilar, et al. (2016) que evaluaron el impacto de la retroalimentación constructiva en el desempeño de estudiantes regulares de la carrera de Médico Cirujano en sus propuestas de protocolos clínicos y epidemiológicos considerando aspectos de redacción y metodológicos; para ello, evaluaron los puntajes obtenidos en el protocolo de investigación antes y después de dicha retroalimentación, caracterizada desde la evaluación formativa como pertinente, inmediata, factual, útil, confidencial, respetuosa, adaptada y alentadora.

Los resultados muestran que las habilidades para la comunicación escrita que los alumnos mejoraron fueron (a) el manejo del tema, (b) la organización del texto, (c) empleo del lenguaje escrito, redacción y (d) citas y referencias de la fuente de información de las que fueron extraídas. Los autores concluyeron que el uso de la retroalimentación constructiva mostró una mejora significativa en el puntaje obtenido por los alumnos en su protocolo de investigación.

Otro estudio es el de Altamirano-Galván (2019) quien investigó el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque constructivista en el tema identidad corporativa con estudiantes de 4º semestre de la Licenciatura en Diseño Gráfico de una Universidad Pública de Monterrey, Nuevo León en el que se empleó la retroalimentación docente-alumno y alumno-alumno. Por ello, realizó una revisión bibliográfica sobre los temas, aplicó encuestas para conocer la postura de los estudiantes y elaboró una propuesta de enseñanza del tema.

La autora concluye que, conforme aumentaba el número de sesiones de retroalimentación, existió avance significativo en los proyectos de los alumnos y en el nivel de participación de retroalimentación alumno-alumno, generándoles un mayor nivel de satisfacción con sus aprendizajes en el tema y en el desarrollo de su espíritu crítico.

Por lo anterior, para que el proceso de aprendizaje y retroalimentación sea efectivo en el marco de las tutorías depende de tres aspectos: las habilidades pedagógicas del tutor, del nivel de participación y actividad

de los alumnos y del esfuerzo conjunto del tutor y los estudiantes, es decir, del conocimiento construido por el aprendiz y la interacción tutor-aprendiz (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, 2001, como se citó en Tanner Jackson y Graesser, 2006).

## CONTEXTO

El presente trabajo muestra una experiencia docente con estudiantes de posgrado de una maestría en intervención educativa de sistema mixto, que cursaron una materia enfocada al lenguaje y comunicación durante su formación, que tiene la intención de promover, desarrollar, fortalecer o consolidar la competencia comunicativa en contextos educativos desde un enfoque promotor, situado, comunicativo y funcional.

Uno de los productos que los estudiantes tienen en la materia es crear un documento que contenga el diseño de una planeación para atender una necesidad relacionada a una habilidad de la competencia (expresión del lenguaje oral, comprensión del lenguaje oral o escrito, producción de textos) ya sea de una persona que los estudiantes atienden en prácticas profesionales o bien integrantes de sus centros laborales, el cual les sirva de guía en su intervención y orientación.

## APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y ETAPAS

A continuación, se detallan los momentos de trabajo.

### *Etapa 1*

Se trabajan varias sesiones de revisión de contenido teórico del tema que abarcan la promoción de lenguaje en la familia y escuela (desde educación inicial hasta bachillerato). En el transcurso se va apoyando a los estudiantes que elijan a la persona o población con que desean trabajar la planeación. Se vinculan los temas que se van revisando en las sesiones 1 a 8 de clase con el trabajo central del curso: documento que contenga el diseño de una planeación para atender una necesidad relacionada a una habilidad de la competencia.

## *Etapa 2*

A manera de práctica y producto, en la sesión 9/14 se solicita la planeación mencionada que incluya tres sesiones de intervención con base al lenguaje y comunicación. Se les solicita a los estudiantes que cubran su planeación considerando los aspectos: objetivo de sesión, actividades, estrategias, tiempos, recursos, criterios y formas de evaluación, en el formato que ellos deseen manejarlo. Se aclara que la planeación queda a nivel diseño en el curso, pero quien tenga la posibilidad de aplicarla es más favorecedor para reconocer su efectividad.

En la medida que los estudiantes entregan sus productos, reciben por parte del profesor su retroalimentación por medio escrito o audio, dependiendo de la calidad y cantidad de entregas que hagan de sus avances y correcciones de sus documentos; hasta que quedan lo más completo posible se dan por finalizadas. La cantidad de revisiones varía ya que existen trabajos que se retroalimentan hasta cinco veces y otros sólo dos, de acuerdo al compromiso y tiempo de entrega de los estudiantes y considerando el periodo de finalización del curso/materia.

## *Etapa 3*

En el periodo de revisión y reelaboración de planeaciones, se continúan con las siguientes actividades del curso (en la sesión 10 a 13) en las que los estudiantes revisan otros materiales que incluyen programas, talleres o manuales relacionados al tema (dirigidos a padres, alumnos y maestros) para contar con una visión amplia de formas diversas de plantear acciones para enriquecer sus planeaciones iniciales. Asimismo, realizan dos productos más (informe de autoanálisis de habilidades de planeación y una discusión grupal del contenido del informe). Esta discusión al final del curso permite concentrar e integrar aprendizajes con base a la experiencia.

## RESULTADOS

Algunas limitantes que se observan en las planeaciones iniciales que los estudiantes entregan son:

- Concretar en ellas lo teórico revisado previamente.
- Planteamiento de actividades de aprestamiento (como rasgado de papel para motricidad fina o ejercitación de boca y lengua) y actividades «artificiales», en vez de retomar situaciones y cotidianas de los niños para «aprender haciendo», por ejemplo: escribir una carta/mensaje con un fin real. Planteamiento de actividades de lo que ya conocen, les funciona y realizan como licenciados en ejercicio, sin incorporar lo nuevo que les brindó el curso.
- Aunque algunos de los productos previos a la solicitud de diseño de la planeación sirven para conducir a los estudiantes a diseñarla, los estudiantes no las realizan a tiempo propiciando a que se les junten, estresándolos y ofuscándolos, entregando una planeación inicial limitada, breve, superficial, poco articulada y fundamentada.
- Sin embargo, en la medida que los estudiantes van recibiendo retroalimentación de sus documentos, son capaces de mejorarlos y expresar sus aprendizajes de la experiencia al final del curso, a partir del informe de habilidades de planeación y discusión del contenido del informe que se realizan posteriormente al diseño de la planeación.
- A continuación, se enlistan los logros que los estudiantes reflejan en sus trabajos, así como los aprendizajes que reconocen y expresan al final del curso:
  - Distinguen que la planeación de una intervención no es lo mismo que una planeación de una clase, ya que una está enfocada a una necesidad o punto específico y la otra al cumplimiento de un aspecto/tema de un currículo de manera integrada y transversal.
  - Se centran en una o dos áreas relacionadas de la competencia para derivar una planeación y evaluación acordes a ella, por ejemplo: producción de textos o bien, comprensión y expresión oral.
  - Redacción de objetivos derivados y coherentes con la habilidad de competencia identificada; por ejemplo, un objetivo de intervención centrado en promoción del lenguaje oral, así como objetivos por sesiones (por ejemplo, narrar, describir, explicar, etc.).
  - Distinguen entre estrategia, actividad y técnica para ser incluidas en las sesiones propuestas a trabajar con los destinatarios. Por ejemplo: discusión, periódico mural y panel.

- Conciencia de qué estrategia usar y por qué emplearla para facilitar el logro del objetivo de sesión, por ejemplo, activación de conocimientos previos, modelamiento, retroalimentación, explicaciones, extensión de comentarios, preguntas de lo implícito o explícito del texto, etc.

- Identifican maneras de trabajar de manera promotora/preventiva, a diferencia de la clínica/remedial.

- Plantean actividades que sirvan a la persona a atender (que puede manifestar una necesidad más marcada), pero a la vez beneficie a los demás integrantes del grupo en los que está inserta la persona mencionada.

- Distinguen la estructura de una sesión: inicio, desarrollo y cierre, así como las acciones a plantear por cada momento. En este sentido, plantean y organizan acciones/actividades secuenciadas y articuladas por sesión y entre sesiones.

- Reconocer cómo aprovechar todos los momentos y actividades de la sesión planteada para los destinatarios y así promover el lenguaje y comunicación intencionadamente. Por ejemplo, si el objetivo de la sesión es favorecer la comprensión y expresión oral y si se planteó al niño que realice un dibujo de lo que comprendió de un cuento, el agente educativo se acerca a él mientras lo elabora y dialoga sobre qué, cómo y por qué lo hace, lo cual genera a que se potencie el uso y función del lenguaje en una situación natural, así como contribuye al logro del objetivo de la sesión.

- Establecimiento de acciones que vayan más allá de conducir a los destinatarios a que realicen actividades en sí mismas, sino que a través de ellas reflejen su presencia, guía, orientación y acompañamiento para que por parte del agente educativo desarrollen intencionadamente habilidades y estrategias en el tema y les genere una mayor capacidad e independencia.

- Plantean por escrito su planeación a fin de que la redacción quede clara, detallada, explícita y vinculante para que, cualquier persona que la siga y aplique, logre enfatizar y alcanzar el mismo objetivo que se tiene de la manera en que se propone. Asimismo, plantean estrategias y formas de conducirlas. Por ejemplo, si se plantea emplear preguntas insertadas como estrategia se menciona de manera explícita y detallada qué preguntas se requieren expresar y hacia dónde se dirigen las respuestas de los participantes.

- Planteamiento de instrumentos de evaluación elegidos por ellos y los criterios que les permiten visualizar y verificar que se ha alcanzado el objetivo. Por ejemplo, si mencionan que emplearán una lista de cotejo para evaluar una sesión que tiene por objetivo favorecer la expresión y comprensión, algunos criterios que puede incluir son: expresión clara, coherente y fluida, ideas relacionadas a lo preguntado, expresión de ideas con estructura compleja o las ideas expresadas incluyen vocabulario variado y amplio.

- Reconocen que elaborar este producto les representó un reto que los llevó a extender y afinar sus habilidades de planeación y evaluación, pero también a reconocer sus propias habilidades comunicativas (orales y escritas). Por ejemplo, algunos mencionaron que su habilidad mayor es expresarse oralmente, pero se les dificulta escribir sus ideas; otros mencionan que elaboraban una planeación muy breve y bastaba que ellos le entendieran, pero que ahora ya ven la importancia de que sea más clara, comprensible, precisa y abarcadora. Otros expresan que los aspectos de evaluación que incluían apoyaban limitadamente a reconocer si se alcanzaba el objetivo de la sesión (por ejemplo, mencionar la «participación» del integrante). A lo largo de once cuatrimestres que se ha implementado este curso han existido diseños de planeación centrados en diversas poblaciones, actividades y temáticas, pero un ejemplo muy representativo ha sido el de una estudiante que tuvo el objetivo de favorecer la comprensión y expresión oral de un grupo de residentes de tercera edad a través de actividades lúdicas y temáticas. Para ello, empleó estrategias de lectura (antes, durante y después), así como otras estrategias impulsoras del lenguaje, adaptándolas y vinculándolas a actividades de discusión de una presentación sobre la cultura, gastronomía y turismo de España, la dramatización de una leyenda por parte de los residentes y de refranes relacionados al contenido de la leyenda.

Los adultos mayores participaron activamente dentro de sus posibilidades físicas y los que tenían limitantes fueron incluidos con estrategias adaptadas para expresar sus opiniones de manera individual y grupal). El trabajo de la estudiante refleja un movimiento cognitivo en la manera de situarse como fortalecedora del lenguaje y comunicación, ya que las actividades del documento fueron presentadas con alta calidad en forma y contenido para establecerlas, organizarlas y conducir las. Incluso sus destinatarios le expresaron que vieron en ella una manera distinta de trabajar con ellos y que les agradaba (ya que eran beneficiarios en su centro de trabajo).

## CONCLUSIONES

La organización, estructura y forma de manejar esta actividad por parte del profesor es una fortaleza del trabajo. El hecho de que la solicitud de la elaboración del diseño de planeación se pida casi a la mitad del curso da espacio y tiempo para irlo trabajando para que el producto realmente cumpla su fin y los estudiantes aprendan. Los alumnos entregan una planeación más completa a partir de las retroalimentaciones con la posibilidad de dialogar sobre el resultado, las acciones seguidas, el producto y la experiencia.

La experiencia de elaboración y retroalimentación de la planeación les orienta a los estudiantes a tomar decisiones, contar con habilidades y estrategias para seleccionar las mejores acciones y actividades para favorecer la habilidad comunicativa identificada haciendo un «traje a la medida» para la persona, evitando basarse y reproducir estrategias o actividades aisladas. Esto les apoya también en su conocimiento sobre intervención, el cual es objeto de estudio en su maestría.

Los logros en los estudiantes son generados porque la retroalimentación que el profesor hace a las planeaciones está basada en el conocimiento del tema y psicoeducativo con que cuenta para brindar guía, apoyo y acompañamiento que privilegien la formación aplicada, práctica y reflexiva del estudiante, desde el tema en turno. La efectividad de las retroalimentaciones radica en que son claras, detalladas, extensas e inmediatas para recomendar a los estudiantes cambios en la forma y contenido de los productos, pero también por la disposición de los estudiantes a comprenderlas y disponerse a hacer los ajustes. Asimismo, porque expresan los aspectos favorables de los productos, los desfavorables y las maneras de cómo mejorarlos.

La experiencia de diseño y retroalimentación de planeaciones es impulsora para que los estudiantes desarrollen habilidades disciplinares sobre planeación, intervención y lenguaje, así como repiensen sus habilidades comunicativas individuales. Un área de mejora del trabajo ante los **obstáculos** presentados es que se podrían reducir los productos previos al momento de la solicitud del diseño de planeación en el curso o replantearlos para que sean mucho más vinculantes, sirviendo como preparación y avances que acerquen a dicho producto. Sin embargo, el éxito también depende mucho de la organización y compromiso de los estudiantes para ir cumpliendo con la entrega de productos a lo largo del curso. Entre los **aprendizajes** que se obtienen de esta experiencia es reconocer la importancia que se tiene como formador para propiciar experiencias educativas que promuevan en los estudiantes la práctica y reflexión, gracias a la presencia permanente para que logren conformar una visión más amplia, así como afinar habilidades e integrar conocimientos y estrategias.

A partir de la revisión e integración de la literatura especializada para fundamentar este trabajo, se visualiza la posibilidad de incluir los demás tipos de la retroalimentación (Hattie y Timperley, 2007, como se citó en Canabal y Margalef, 2017) en la asesoría de la mejora de las planeaciones, ya que esta ocasión se empleó la más básica (centrada en la tarea/producto). De esta manera, la experiencia, el documento de autoanálisis y la discusión del mismo pueden enriquecerse al incluir otros tópicos de reflexión de aprendizaje y desempeño en los que se emplee como base la promoción del lenguaje y comunicación.

## REFERENCIAS

- Aguilar-Vargas, E.; Rodríguez-Castellanos, A.; Baeza, L. y Méndez, N. (2016). «La retroalimentación constructiva en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas e investigativas en dos generaciones de alumnos de medicina en Yucatán, México». *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(2), 137-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37946641007>
- Altamirano-Galván, S. (2019). «La retroalimentación como parte de la enseñanza del diseño gráfico en el aula». *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 2019(26) Julio-Diciembre <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477961406003>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Imprenta Palacios <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). «La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Rodríguez, J. y Gil, J. (2011). «Las autoevaluaciones y las rúbricas como instrumentos reguladores del aprendizaje». En EVALfor (Ed.). *EVALtrends 2011 – Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación* (pp.131-145). Bubok Publishing. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69008/ACTAS2-132-146.pdf;jsessionid=BF047B50D5051AA7F5226304AC483160?sequence=1&isAllowed=y>
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. 5ª Ed. McGraw-Hill/interamericana Editores
- SUMMA y Fundación Bancaria «la Caixa» (2020) *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. 2ª Ed. Autor <https://educaixa.org/es/-/recurso/guia-docente-retroalimentacion-formativa>
- Tanner Jackson, G. y Graesser, A. (2006). «Aplicaciones del diálogo humano de tutoría al AutoTutor: Un sistema inteligente de tutoría». *Revista Signos*, 39(60), 31-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013768002>