

La retroalimentación dialógica: algunos hallazgos en escuelas multigrado

Fernando Llanos M. y Jessica Tapia S.



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado gracias al financiamiento de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, mayo del 2021

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autores: Fernando Llanos M. y Jessica Tapia S.

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Carolina Teillier

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 202105272

PROYECTO CREER / GRADE

LLANOS, Fernando y Jessica TAPIA

La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado.

Fernando Llanos M. y Jessica Tapia S. Lima: Proyecto CREER/GRADE, 2021.
(Informe técnico).

ESCUELAS MULTIGRADO, DIDÁCTICA MULTIGRADO, FORMACIÓN DOCENTE.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	4
ACRÓNIMOS.....	4
RESUMEN	5
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	6
I. ANTECEDENTES, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	6
II. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO.....	8
2.1. La evaluación formativa y el CNEB	8
2.2. ¿Qué caracteriza a una retroalimentación formativa?.....	9
2.3. Los factores que determinan las estrategias de retroalimentación	9
2.4. Los niveles de la retroalimentación	11
2.5. Las interacciones dialogadas formativas.....	12
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Instrumentos de recojo de información	15
3.2. Trabajo de campo y aplicación de instrumentos	15
3.3. Procesamiento y análisis de la información	15
IV. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS.....	16
4.1. Retroalimentación sobre la tarea (interacciones correctivas).....	16
4.2. Retroalimentación sobre el proceso.....	27
4.3. Retroalimentación sobre la autorregulación	34
4.4. Retroalimentación sobre la persona en sí misma.....	36
V. DISCUSIÓN	39
VI. RECOMENDACIONES.....	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

AGRADECIMIENTOS

El Proyecto CREER agradece la colaboración de Aracelly Aguilar, Erika Amasifuen, Meredith Castro, Sara Lucchetti, Gabriela Palacios, Gabriela Purizaga, Gabriela Arrunátegui, Álvaro Ordóñez y Jonathan Mendoza, por el trabajo de campo de la investigación. Su información ha servido de base para elaborar el presente documento.

Los autores agradecen los comentarios de los miembros del Proyecto CREER a los sucesivos borradores del documento, así como a Old Dart Foundation por su apoyo técnico y financiero al proyecto.

ACRÓNIMOS

CNEB: Currículo Nacional de la Educación Básica

IE, IIEE: institución educativa, instituciones educativas

Minedu: Ministerio de Educación del Perú

RESUMEN

Sobre la base de un estudio cualitativo realizado el año 2019, en el presente documento se describen los hallazgos más relevantes encontrados en 12 instituciones educativas rurales multigrado de Cajamarca, Loreto y Piura sobre prácticas pedagógicas de retroalimentación oral en sesiones de clase. Considerando las características más importantes de la retroalimentación formativa y de las interacciones formativas dialogadas, se presenta la información tomando en cuenta principalmente los niveles sobre los que impacta esta retroalimentación: la tarea específica, el procesamiento de la tarea, la autorregulación y la persona en sí misma. Los hallazgos muestran el predominio de una retroalimentación correctiva, que se aplica sobre la tarea específica y que no conlleva la intención de modificar el pensamiento o comportamiento con el fin de mejorar los aprendizajes. Este documento brinda recomendaciones útiles para la formación profesional docente, considerando que la transformación de las prácticas empleadas durante la evaluación formativa demanda poner en juego capacidades específicas que se deben trabajar de manera integrada y de modo sostenido.

ABSTRACT

Based on a qualitative study carried out in 2019, this document describes the most relevant findings identified in 12 multigrade rural educational institutions in Cajamarca, Loreto and Piura on pedagogical practices regarding feedback provided to students during class sessions. Considering the most important characteristics of the formative feedback as well as the formative dialogued interactions, this study presents the information taking into account the levels impacted by the teachers' feedback: the specific task, the task process, self-regulation and the person himself. The findings show the predominance of corrective and task-specific feedback that does not involve the intention to modify students' thinking or behavior in order to improve their learning. This document provides useful recommendations for the professional training of teachers, considering that the transformation of practices into formative assessment requires putting into play a series of specific capacities that must be crafted in an integrated and sustained manner.

INTRODUCCIÓN

Con el fin de contribuir a una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas que se implementan en las aulas multigrado, y en el marco del Acuerdo de Contribución firmado entre el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y Old Dart Foundation (ODF) para la implementación del Proyecto “Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú” (CREER), en el 2019 se llevó a cabo un estudio cualitativo que buscó comprender las diversas dinámicas pedagógicas y de género que se llevan a cabo en 12 instituciones educativas rurales multigrado castellano hablantes en Piura, Cajamarca y Loreto, en el marco de la política de atención educativa para población de ámbitos rurales y de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). En relación con las dinámicas pedagógicas, el estudio analizó específicamente una serie de dimensiones referidas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado. Uno de los indicadores observados en estas dimensiones estuvo referido a las interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes. Así, sobre la base del estudio cualitativo del 2019, el presente documento describe los principales hallazgos concernientes a dichas interacciones, en tanto prácticas de retroalimentación oral docente-estudiante.¹

I. ANTECEDENTES, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La literatura revisada coincide en señalar la importancia de la evaluación formativa y, en particular, de la retroalimentación durante el aprendizaje (Shute 2008, Hattie 2009, William 2015). Sin embargo, es coincidente también al advertir que no cualquier retroalimentación tiene un impacto positivo en el aprendizaje, y que existen numerosas variables que interactúan en favor del éxito —o el fracaso— de la retroalimentación formativa.

Si bien no existe un tipo “superior” de retroalimentación formativa, numerosos estudios demuestran que el aprendizaje mejora en la medida en que la retroalimentación se centra en el trabajo del alumnado, se refiere a criterios compartidos, y es constructiva, clara y oportunamente comunicada, además de creíble y genuina (Tunstall y Gipps 1996, Black y William 1998, Shute 2008, Hattie 2009). Esta retroalimentación se opone a una más tradicional, cuyo centro reside en la corrección, por parte del docente, de las respuestas y tareas encomendadas, así como la referencia al comportamiento individual de sus estudiantes y no al análisis del trabajo o producto realizado.

¹ Sobre la base del mismo estudio se publicó recientemente el documento de Llanos y Tapia (2021) Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente.

Como señalan algunos autores (Picaroni 2009, Anijovich 2019), en América Latina las prácticas habituales de retroalimentación en las clases consisten —o se focalizan— en corregir, identificar errores y, finalmente, calificar. De igual manera, en el Perú, estudios que analizaron prácticas docentes en aulas multigrado encuentran una predominancia de interacciones con una limitada participación activa de las alumnas y los alumnos; así como retroalimentaciones meramente correctivas, que no brindan mayores orientaciones ni están enfocadas en hacer comprender qué y cómo mejorar, o cómo avanzar en la resolución de un problema o una tarea (Montero y otras 2001, Rodríguez 2004, Eguren y otros 2016).

Considerando estos antecedentes, y con el fin de contribuir a una comprensión cada vez mejor de las prácticas de retroalimentación formativa en las aulas peruanas, elaboramos el presente estudio considerando las siguientes preguntas: ¿cómo se lleva a cabo la retroalimentación oral en las aulas multigrado?, ¿sobre qué aspectos impactan las retroalimentaciones orales docente-estudiantes?, ¿cómo estas interacciones ayudan a construir conocimientos y a retroalimentar formativamente?

El objetivo principal del estudio es analizar las prácticas de retroalimentación dialogadas llevadas a cabo por docentes de instituciones educativas multigrado de Piura, Loreto y Cajamarca, y observar en qué medida apoyan el mejoramiento del aprendizaje. De manera específica, el estudio busca analizar cómo se realizan dichas prácticas, considerando el nivel de demanda cognitiva de las actividades planteadas y, sobre todo, los niveles de retroalimentación —o los elementos sobre los cuales se ofrece—: la tarea específica, el proceso, la persona y la autorregulación. Por otro lado, el estudio se propone, a partir de los hallazgos, brindar recomendaciones para la formación profesional docente dirigida a las escuelas multigrado, en el marco de la implementación del CNEB.

El marco de referencia y teórico desde el cual planteamos el análisis —en diálogo con el CNEB y las orientaciones pedagógicas para la enseñanza multigrado planteadas por el Ministerio de Educación— aborda conceptos referidos a las interacciones dialogadas formativas y a la retroalimentación formativa. Nos aproximamos a sus características principales, así como a las dimensiones a partir de las cuales se suele realizar la práctica de la retroalimentación. Estas dimensiones incluyen los elementos sobre los cuales se suele retroalimentar —los niveles de retroalimentación—, así como algunos factores que determinan las estrategias de retroalimentación.

II. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

2.1. La evaluación formativa y el CNEB

Entendemos aquí por evaluación formativa aquella que constituye “una oportunidad para que estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades, además de la función clásica de aprobar, promover, certificar” (Anijovich y Cappelletti 2017: 4). Desde esta concepción, según las autoras, la evaluación ofrece información referida al proceso de aprendizaje, y no solo al resultado o al producto final; y resulta valiosa tanto para cada estudiante, pues esta información le sirve para mejorar sus aprendizajes, como para su docente, en tanto que le permite reorientar sus propias prácticas de enseñanza. En este tipo de evaluación para el aprendizaje, cuyo objetivo es la mejora continua, la retroalimentación es el eje fundamental, el motor que contribuye a dicha mejora (Anijovich 2019).

Según Anijovich, la literatura especializada en retroalimentación reflexiona principalmente sobre su impacto. En este sentido, se pregunta, por ejemplo, si las retroalimentaciones impactan sobre los conocimientos, los procesos de aprendizaje, la autoestima o la motivación. De manera general, los diferentes autores indican que la retroalimentación que logra un impacto más positivo es aquella que se centra en cómo las alumnas y los alumnos resuelven las tareas y cómo autorregulan su aprendizaje (Anijovich 2010).

EL CNEB 2016 ha traído importantes transformaciones respecto a las anteriores definiciones curriculares sobre evaluación, así como en cuanto a las prácticas tradicionales que dominan en el sistema. La evaluación formativa se concibe como “un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (Minedu 2016: 177). Desde un enfoque formativo, señala el CNEB, se evalúan los niveles de desarrollo de las competencias, tomando como referente los estándares de aprendizaje, que apoyan la identificación no solo de si se ha alcanzado la expectativa prevista, sino también de cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzar dicha expectativa (Minedu 2016).

Asimismo, el CNEB incluye orientaciones relacionadas con el proceso a seguir para evaluar formativamente. Señala que evaluar formativamente implica conocer el currículo a profundidad —las competencias y sus estándares—, diseñar situaciones significativas que demanden desempeños complejos, incluir y comunicar criterios claros alineados a las competencias y capacidades curriculares, analizar e interpretar los desempeños en función de dichos criterios, y poner en juego una retroalimentación formativa que le permita a cada estudiante comprender con claridad sus aciertos y dificultades, y que encamine de manera efectiva la mejora de sus aprendizajes.

El CNEB señala que la retroalimentación, que consiste en “devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia”, se debe basar “en criterios claros y compartidos”, así como “ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija. Retroalimentar consiste en otorgarle un valor a lo realizado, y no en brindar elogios o críticas sin sustento que no orienten sus esfuerzos con claridad, o que los puedan distraer de los propósitos centrales” (Minedu 2016: 180).

2.2. ¿Qué caracteriza a una retroalimentación formativa?

Según Anijovich (2019), la retroalimentación posee una calidad formativa si:

- está centrada en la calidad del trabajo, en el proceso y en las estrategias empleadas;
- es específica, brinda sugerencias concretas sobre cómo progresar y, en este sentido, describe y elabora antes que verifica y corrobora;
- contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de cada estudiante;
- contribuye a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje y/o estándares y colabora en ese recorrido;
- se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes;
- favorece la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje focalizándose en el desarrollo de las habilidades metacognitiva;
- articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro;
- utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes;
- es específica y contiene informaciones que toda la comunidad educativa puede poner en juego para alcanzar sus metas; y
- favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza.

2.3. Los factores que determinan las estrategias de retroalimentación

Para lograr que una retroalimentación sea efectiva, es necesario tener en cuenta que las estrategias utilizadas suelen estar determinadas por el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia (Anijovich 2019).

- **Tiempo.** Shute (2008) diferencia entre la retroalimentación diferida y la inmediata. A su juicio, la primera resulta apropiada en relación con aprendizajes complejos; esto, porque ofrece un tiempo para procesar la información recibida, formularse preguntas, mirar ejemplos de otros trabajos, volver sobre la producción propia y anticipar mejoras para próximas ocasiones. La segunda, la retroalimentación inmediata, posibilita corregir errores simples para que cada estudiante continúe con su tarea.

Ambas retroalimentaciones son valiosas, y la eficacia de su empleo dependerá de la complejidad de los aprendizajes que se quieran mejorar, así como del nivel educativo, entre otros factores. Por otro lado, la retroalimentación se debe ofrecer a tiempo, mientras se mantiene fresca y todavía les interesa a las alumnas y los alumnos; de esta manera, es más posible que la utilicen en aprendizajes posteriores.

- **Cantidad.** Según Brookhart (2008) y Anijovich (2019) es habitual que las profesoras y los profesores intenten ofrecer retroalimentación sobre todos los aspectos que observan. En general, la cantidad y calidad de la información —así como los comentarios— se centran más en la necesidad de evaluar o justificar la calificación que les otorgan a sus estudiantes, que en promover la mejora de sus aprendizajes. En este sentido, la retroalimentación formativa más valiosa prioriza y se focaliza en pocos aspectos claves, referidos a las metas de aprendizaje.
- **Modo.** De acuerdo con Brookhart (2008) y Anijovich (2019), considerando la diversidad que se encuentra en un aula —diferentes maneras de aprender y experiencias muy variadas—, resulta preferible combinar los modos de abordar la retroalimentación, que puede, por ejemplo, ser oral o escrita, y también los niveles de retroalimentación. Igualmente, es importante considerar qué se dice y cómo se dice —el tono, los gestos—: según Anijovich, en cualquier interacción la “forma” determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje.
- **Audiencia.** Se puede ofrecer retroalimentación a cada estudiante, a todo el grupo o a grupos pequeños. La retroalimentación individual permite focalizarse tanto en las tareas esperadas como en las estrategias que cada alumna o alumno ha puesto en juego, aunque, sin duda, el factor tiempo y el número de estudiantes torna difícil ofrecer este tipo de devoluciones. Las retroalimentaciones a todo el grupo permiten identificar aspectos comunes a mejorar y compartirlos considerando los errores e incomprensiones más frecuentes. Finalmente, señala Anijovich, las retroalimentaciones entre pares son muy recomendables, pues favorecen el desarrollo de una conciencia metacognitiva que promueve la autonomía en el aprendizaje.

2.4. Los niveles de la retroalimentación

Según el modelo de Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación docente-estudiantes se cristaliza en cuatro posibles niveles: referida a la tarea específica, al procesamiento de la tarea, a la autorregulación o a la persona. El nivel referido a la corrección de la tarea es un escalón que favorece la retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea; y, a su vez, este se puede interrelacionar con la autorregulación. Sin embargo, la retroalimentación sobre la persona rara vez es efectiva.

- **Retroalimentación sobre la tarea específica (RT).** Se basa en qué tan bien se ha desarrollado la tarea y se enfoca principalmente en distinguir las respuestas correctas de las incorrectas. Es la más frecuente en las aulas, la que se realiza al finalizar la tarea. Se la conoce también como retroalimentación correctiva. Por lo general, este tipo de devolución se combina con la retroalimentación referida a la persona, con lo que su poder se diluye aún más ("Es correcto. Muy bien"). La RT puede ser poderosa siempre que sirva de base a retroalimentaciones sobre el proceso o sobre la autorregulación. Uno de los problemas de la RT es que no puede generalizarse, pues se centra en una tarea particular o bastante específica.
- **Retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea (RP).** Se focaliza en los procesos y estrategias que despliegan las alumnas y los alumnos para desarrollar una tarea. Busca que sean capaces de reconocer sus errores a partir de las pistas que les da su docente, y procura el hallazgo de nuevas estrategias para corregir errores. La RP se puede considerar como la estrategia de retroalimentación más efectiva, en comparación con la RT; de hecho, promueve aprendizajes más profundos.
- **Retroalimentación sobre la autorregulación (RA).** Busca que las alumnas y los alumnos monitoreen, regulen y dirijan sus acciones hacia el objetivo de aprendizaje. Para ello, es necesario que sean capaces de trabajar de manera independiente; esto implica autonomía, autocontrol, autodirección y autodisciplina. La RA es una suerte de retroalimentación interna y de autoevaluación. Mientras mantengan su compromiso con la tarea, tendrán voluntad para retroalimentarse internamente, además de rutinas cognitivas, y así lograrán aprendizajes más efectivos.
- **Retroalimentación sobre la persona en sí misma (RS).** Se enfoca en las características personales de cada estudiante ("buena chica", "eres flojo"); no se relaciona con los objetivos de aprendizaje ni con la forma en que están trabajando para ejecutar la tarea. La RS puede generar efectos negativos —al margen de que se comuniquen juicios de valor positivos o negativos—, pues se corre el riesgo de que el alumno o la alumna pierda de vista el proceso, es decir, cómo llega a realizar la tarea. No obstante, la RS

puede ser motivadora, siempre que se combine con el esfuerzo, el compromiso o los procesos relacionados con la ejecución de la tarea; por ejemplo, cuando una docente dice “eres muy buena, pues has usado un procedimiento más corto para llegar a la respuesta”. Es importante que la RS se encuentre conectada con el esfuerzo mostrado, con la autorregulación o con los procesos referentes a la tarea específica; aunque esto pasa raras veces, por lo que es el nivel menos efectivo.

2.5. Las interacciones dialogadas formativas

Como señala Anijovich, las interacciones dialogadas formativas constituyen un modo particular de conversación entre docentes y estudiantes, que tiene el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación, favoreciendo el desarrollo de la autonomía. Este diálogo ofrece oportunidades para comprender mejor el valor y el objetivo de la retroalimentación (Anijovich 2019). Las buenas preguntas, que incentivan el diálogo y la discusión entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes, y que ofrecen tiempo suficiente para la reflexión y la articulación de ideas y respuestas — sin que la profesora o el profesor responda por su lado y continúe la clase—, constituyen elementos centrales de las interacciones dialogadas formativas. En estas interacciones, los errores pasan a ser oportunidades que permiten modificar las estrategias de enseñanza y prestar más atención a las necesidades reales de los grupos de estudiantes.

Las interacciones dialogadas formativas no son, sin embargo, las que se generan normalmente en las aulas. Así, de acuerdo con Mehan (1979), citado por Nystrand (1997), las interacciones prototípicas obedecen a la secuencia conocida como IRE: inicio (pregunta de docente), respuesta (de estudiante) y evaluación (respuesta de docente a respuesta de estudiante). Veamos un ejemplo, adaptado de las observaciones de aula empleadas para el presente estudio:

Inicio, docente: En octubre celebramos varios acontecimientos. ¿Cuál es el acontecimiento más importante que celebramos en el mes de octubre?

Respuesta, estudiante: El Señor de los Milagros.

Evaluación, docente: Muy bien.

La profusión de este tipo de secuencia discursiva, más parecida a un examen que a un intercambio, es precisamente lo que comienza a construir una dinámica predominante acerca de lo correcto/incorrecto desde una mirada docente certificadora.

La secuencia IRE se caracteriza por contener preguntas que generan respuestas conocidas, predeterminadas, unívocas y predecibles. Esta secuencia no desencadena un mayor intercambio de ideas; cierra la interacción y estanca el proceso de retroalimentación y, en general, del aprendizaje.

Sin embargo, la secuencia IRE puede funcionar productivamente si se logra transformarla en una secuencia de inicio-respuesta-retroalimentación (IRR) (Nystrand 1997). Este último elemento —la retroalimentación— no cierra el proceso, sino que más bien le da pie a otras preguntas, repreguntas o comentarios; es decir, se genera una interacción continua que va creando otra secuencia. La participación deja de ser rutinaria, superficial y procedimental, y se convierte en más sustantiva y auténtica. La secuencia IRR evidencia, asimismo, un interés que no se centra en aprobar o desaprobar respuestas, sino en conocer opiniones y pensamientos. Esto genera conversaciones más sustantivas, reales y de respuestas abiertas, en las que cada alumna y cada alumno piensan por sí mismos, buscan posibles soluciones de forma autónoma, sin que se les apruebe o desaprobe.

A este tercer giro de la secuencia de interacción Nystrand lo llama “evaluaciones de alto nivel”, y define su calidad considerando dos momentos: a) certifica la respuesta; y b) incorpora la respuesta al discurso de la clase. Aquí un ejemplo, en la misma línea del anterior:

Inicio, docente: En octubre celebramos varios acontecimientos. ¿Cuál es el acontecimiento más importante que celebramos en el mes de octubre?
Respuesta, estudiante: El Señor de los Milagros.
Retroalimentación, docente: ¿Y por qué crees que es importante?

El tercer elemento asegura una interacción que da pie a la continuidad: a la vez que asiente a la respuesta, sigue generando otras secuencias.

De acuerdo con Nystrand (1997), una secuencia de interacción IRE conlleva un discurso autoritario en el que la voz dominante es la docente, cuya interacción es más monológica que dialógica. La secuencia IRR, en cambio, obliga a cada estudiante a interpretar más activamente, en turnos alternados y en un clima de horizontalidad estudiante-docente. La participación está más motivada y es más sustantiva, pues las ideas y respuestas —cualesquiera que sean— son tomadas en cuenta en la interacción dialogal, sea para comentarlas, complementarlas o refutarlas, de modo que se negocian turnos libremente, como en una conversación real.

En suma, “Nystrand (citado por Applebee) destaca la importancia de i) usar más preguntas auténticas —que no buscan una respuesta preestablecida—, ii) usar las preguntas para explorar las distintas formas en que los estudiantes comprenden

algo —y no para comprobar o evaluar qué sabe el estudiante—, iii) privilegiar momentos de discusión abierta en grupos pequeños de estudiantes, y iv) tomar los comentarios o respuestas de los estudiantes para elaborar a partir de ellas (uptake) nuevas preguntas y profundizar en el tema que se está tratando” (Eguren y otros 2016: 12).

En esa misma línea, Burbules (1999) señala que el diálogo entre docentes y estudiantes debe traer consigo una visión no autoritaria del aprendizaje, en la que predomine una mirada respetuosa de cada estudiante como sujeto activo del proceso. En el diálogo no debe interesar la transmisión de información, sino el descubrimiento y la comprensión nueva, que mejora el conocimiento. Lo que importa, según Burbules, es el encuentro pedagógico que se genera para crear oportunidades en las que alumnas y alumnos construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de las demás personas.

En el diálogo dirigido al descubrimiento y a las nuevas comprensiones, es necesario ofrecer preguntas, ideas o sugerencias, e instalar conversaciones que permitan a cada estudiante reducir la brecha entre su nivel actual de aprendizaje y la expectativa o punto de llegada. Asimismo, el diálogo debe brindarles oportunidades para que desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje a través de la metacognición, ya que participar activamente en sus propios procesos de aprendizaje les dará voz y control sobre sus logros (Anijovich 2019).

Promover interacciones dialogadas formativas entre docentes y estudiantes tiene como uno de sus fines valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a cada estudiante a abordar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas. Así, estas interacciones deben promover la revisión de lo hecho, con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño, y hacia la reflexión sobre qué y cómo se aprendió (Hattie y Timperley 2007).

III. METODOLOGÍA

Para responder las preguntas de investigación optamos por aplicar un estudio cualitativo de orientación fenomenológica, el cual, a partir de una observación y descripción minuciosa de las interacciones dialogadas entre docentes y estudiantes, nos ha permitido principalmente profundizar en la comprensión de cómo se ponen en marcha las retroalimentaciones orales y en qué medida se acercan o alejan de un enfoque formativo.

La muestra de instituciones educativas participantes en el estudio —definida en coordinación con la Dirección de Servicios Educativos de Ámbitos Rurales (Diser), del Ministerio de Educación— estuvo conformada por 12 instituciones educativas: cuatro de Piura, cuatro de Cajamarca y cuatro de Loreto. En cada región se contó con una institución

educativa de tres docentes, dos de dos docentes y una unidocente. Se buscó que en cada región hubiera por lo menos dos instituciones con buenas prácticas y se priorizaron IIEE cercanas entre sí y cercanas a un centro urbano. En total, en las tres regiones, se observaron 32 sesiones de clases de 21 docentes en 16 IIEE.

3.1. Instrumentos de recojo de información

En relación con las prácticas pedagógicas multigrado se diseñaron cuatro instrumentos para el recojo de información, que se pilotearon y validaron antes de la primera salida: Ficha de características de la institución educativa, Ficha de características del aula, Guía de entrevista al docente y Protocolo de observación de aula. La información se registró en fichas de sistematización, audios de sesiones y entrevistas, y fotografías. Finalmente, se elaboró una matriz de sistematización que organizó temáticamente la información recogida en las observaciones de aula.

3.2. Trabajo de campo y aplicación de instrumentos

Para aplicar los instrumentos de recojo de información se conformaron parejas de trabajadoras de campo por cada región, buscando la complementariedad entre educadoras y científicas sociales. Cada pareja estuvo acompañada de un miembro del equipo del Proyecto CREER. Antes de la salida de campo, las trabajadoras fueron capacitadas por el equipo del Proyecto, de manera intensiva, en la comprensión y manejo de los instrumentos, así como en la interpretación de los criterios a observar. El trabajo de campo tuvo lugar durante 15 días, siguiendo un cronograma de sesiones previamente acordado con el director o la directora de cada institución educativa.

3.3. Procesamiento y análisis de la información

La sistematización y el análisis se llevaron a cabo desde inicios de noviembre del 2019 hasta fines de marzo del 2020. Como parte del proceso de sistematización nos reunimos con cada pareja del trabajo de campo, para discutir sus apreciaciones y balances generales. Asimismo, respondieron preguntas específicas de los investigadores y del equipo del proyecto, y presentaron informes parciales sobre cada región, los que fueron oportunamente discutidos.

El análisis de la información referida a las prácticas pedagógicas consideró dimensiones relevantes para la pedagogía multigrado: organización del aula y del tiempo;

estrategias de atención directa e indirecta, simultánea y diferenciada; uso de materiales; y evaluación formal. Alrededor de estas dimensiones se construyeron indicadores más específicos, tales como el desarrollo de la secuencia didáctica, la exposición del tema, las instrucciones para el desarrollo de las actividades individuales o grupales, las interacciones pedagógicas, el tipo de actividades propuestas, el monitoreo docente, y el uso de recursos y materiales didácticos. Como señalamos, para el presente estudio realizamos un análisis focalizado en las interacciones pedagógicas, que se complementa con otros análisis de documentos ya publicados.

IV. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Presentamos a continuación el análisis de los hallazgos referidos a las interacciones pedagógicas ocurridas durante la clase —atención simultánea— y durante el monitoreo de los trabajos grupales —atención diferenciada—, que son formas de atención que se alternan en las aulas rurales multigrado. Utilizaremos el modelo de niveles de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007): retroalimentación sobre la tarea específica, sobre el proceso, sobre la autorregulación y sobre la persona en sí misma.

4.1. Retroalimentación sobre la tarea (interacciones correctivas)

Esta forma de retroalimentación se centra en cuán bien se ha desarrollado una tarea específica o se ha respondido a una pregunta determinada; en otras palabras, si son correctas o incorrectas. Por eso, también se la llama retroalimentación correctiva. El problema de esta retroalimentación es que no es generalizable a otras tareas; y si se usa con mucha frecuencia se pierde de vista el objetivo o propósito de aprendizaje.

En las sesiones observadas, este tipo de devolución se presenta, en especial, en las interacciones dirigidas a toda la clase (atención simultánea). La gran mayoría de interacciones observadas durante la atención simultánea se centran en determinar solo si la respuesta es correcta o incorrecta, por lo que podemos llamarlas también interacciones correctivas. Se caracterizan, además, por contener preguntas y respuestas de ida y vuelta, cortas, como un juego de ping-pong, sin detenerse en el desarrollo de las ideas ni en la reflexión sobre estas. Demandan respuestas predeterminadas, muchas veces monosilábicas o de frases breves, anticipadas y programadas, y de escasa demanda cognitiva.

Las respuestas predeterminadas son aquellas ya conocidas por la profesora o el profesor; son únicas, cerradas e inmediatas. Las respuestas monosilábicas son las que están contenidas en una sola palabra o frase corta. Ambas parten de una lista de preguntas anticipadas y programadas, es decir, corresponden a una suerte de cuestionario de preguntas cortas y rápidas. Asimismo, una vez que la pregunta es respondida correctamente, se pasa a

la siguiente sin buscar un encadenamiento dialogal. Ello hace que, en el aula, el discurso sea frecuentemente entrecortado. La experiencia de preguntar y esperar respuestas cortas es similar a la de completar espacios en blanco (Nystrand 1997). Asimismo, muchas preguntas requieren respuestas de baja demanda cognitiva, es decir, están destinadas solo a evocar contenidos, conceptos y procedimientos, o a extraer datos y reproducirlos.

Estas preguntas y respuestas se dan al interior del patrón de interacción llamado IRE, por las iniciales de la secuencia: inicio (pregunta)-respuesta-evaluación. El tercer elemento — evaluación— entendido, además, solo como un juicio de valor o sentencia, sin desencadenar un diálogo real o una retroalimentación apropiada, corazón de toda evaluación auténtica. Veamos un ejemplo:

Docente: ¿Qué medimos con las cintas métricas? [Inicio de pregunta]
Estudiante: El ancho, el largo. [Respuesta]
Docente: Cierto. [Evaluación: juicio valorativo]
(Piura)

En el ejemplo, la pregunta es cerrada: solo admite una respuesta única, una frase corta que no se construye, sino que se evoca desde un conjunto de contenidos transmitidos. La docente cierra la interacción con una aprobación y no aprovecha para continuar con el diálogo retroalimentador.

La retroalimentación sobre la tarea es una forma de interacción que se reitera continuamente en el proceso de aprendizaje de las aulas multigrado. De hecho, la profesora o el profesor se apropia y domina completamente la estructura de la participación en clase. Más que centrarse en el aprendizaje de las niñas y los niños, se enfoca en la enseñanza como transmisora de conocimientos y supervisora de lo correcto/incorrecto. De este modo, la interacción se vuelve monologal y unilateral, pues la niña o el niño solo responde al estímulo (Nystrand 1997). Este patrón de IRE no permite —y más bien frustra— todo intento de interacción realmente dialogal. En este tipo de interacciones queda más evidente que la voz de la maestra o el maestro es la voz principal y autorizada. En todos los casos observados se notó que la participación docente ocupa la mayor parte del tiempo de las sesiones; es quien lleva la voz dominante, quien decide —desde una posición de poder— quién responde correcta o incorrectamente.

Las interacciones (o retroalimentaciones) correctivas más frecuentes se presentan de diversas maneras:²

² Las clasificaciones que se presentan en este apartado están elaboradas a partir del análisis de los diálogos observados en las escuelas visitadas.

El/la docente ignora las respuestas de sus estudiantes.

El/la docente responde.

El/la docente guarda silencio hasta que alguien acierta con la respuesta.

El/la docente aprueba la tarea como producto del azar.

El/la docente repite las indicaciones.

El/la docente plantea un debate monologal.

En lo que sigue describimos y ejemplificamos cada una de estas formas.

a) El/la docente ignora las respuestas de sus estudiantes

En varias interacciones, ante una pregunta, las alumnas o los alumnos responden, pero su docente ignora las respuestas: desestima las incorrectas, como si fueran “respuestas fantasmas”, y actúa como si no las escuchara. Así, les resta voz a quienes participan, en lugar de utilizar sus respuestas como oportunidades para el aprendizaje, y de indagar en las razones de las respuestas no deseables. En otras palabras, se pierde la ocasión de usar el error como recurso para el aprendizaje y como oportunidad para una retroalimentación reflexiva. Por ejemplo:

Docente: Para tener un metro, ¿cuántos centímetros necesitamos?

Estudiante 1: ¿30? (respuesta fantasma).

Estudiante 2: ¿60? (respuesta fantasma).

Estudiante 3: ¿50? (respuesta fantasma).

Docente: ¿Otro?

Estudiante 4: 100.

Docente: Bien.

(Cajamarca)

En esta interacción de Cajamarca, el docente espera hasta que algún estudiante de la clase dé la respuesta correcta y, por supuesto, ya predeterminada, para dar su aprobación. Los tres primeros estudiantes se quedan sin ninguna retroalimentación: no se parte de sus errores para reorientarlos con repreguntas ni se les dan pistas para llegar a la respuesta correcta. El mensaje subyacente es que las respuestas incorrectas rompen el guion de la clase o desafinan un patrón de interacción ya predeterminado, y que, por ello, hay que ignorarlas. Son respuestas fantasmas, que flotan en el aire, como si no existieran, que parecen generar cierto temor o extrañeza, porque no se sabe qué hacer con ellas para proseguir con el proceso didáctico. Así pues, se refuerza aún más la secuencia monologal: se deja de lado lo que no se considera correcto, para que la secuencia planificada fluya de modo “conveniente”, obviando los errores, como si no los hubiera.

Al no desencadenarse un diálogo auténtico, la retroalimentación se frustra. No hay lugar a preguntas y repreguntas orientadoras que vayan más allá de la aprobación/desaprobación correctiva y que lleven a la construcción conjunta de aprendizajes.

En los siguientes casos, los docentes desestiman las respuestas incorrectas (respuestas fantasmas) y las retroalimentan solo correctivamente —aprueban la correcta— siguiendo el patrón IRE:

Docente: ¿Qué tipo de lectura es?

Estudiante 1: Descriptivo (respuesta fantasma).

Docente: ¿Qué tipo de lectura es? Es un...

Estudiante 2: Cuento.

Docente: Muy bien, es un cuento. ¿Les gustó este cuento?

Varios: ¡Sí!

(Piura)

Otro ejemplo:

Docente: ¿Qué están haciendo en cada una de las imágenes?

Estudiante 1: Están pintando jarrones.

Docente: ¿Qué estará practicando el que pinta?

Estudiante 2: Aprendiendo (respuesta fantasma).

Docente: ¿Qué será?

Estudiante 3: Aprendiendoooo (respuesta fantasma).

Docente: ¿Será artesanía?

Totalidad de estudiantes: Sííí.

(Cajamarca)

Cuando las respuestas se ignoran, en estricto, se deja de retroalimentar. Para la alumna o el alumno, queda un campo difuso entre la desaprobación y la falta de juicio valorativo. Según Shute (2007), el docente pregunta, el estudiante responde, pero no se dice nada sobre por qué tal o cual respuesta es correcta o incorrecta. Así, las interacciones no se convierten en parte de una retroalimentación efectiva y oportuna; no se muestra interés en cómo aprende cada estudiante, ni una valoración por el error como activador de nuevos aprendizajes. En suma, estas interacciones no cumplen el objetivo de mejorar los desempeños.

b) El/la docente responde

En varios casos, ante el silencio o el error, la docente o el docente mismo responde la pregunta planteada, sin guiar a sus estudiantes para que lleguen a la respuesta. Ello evidencia aún más una suerte de interacción monologal, pues la participación se reduce y margina, en vez de valorarla como punto de partida para una retroalimentación efectiva, que logre aprendizajes. Se crea un artificio de diálogo, cuando solo hay un monólogo disfrazado de diálogo. Se tiende al monologuismo cuando, por ejemplo, la profesora o el profesor “prescribe” tanto sus propias preguntas como las respuestas que acepta de sus estudiantes, incluido el orden en el que presenta sus preguntas (Nystrand 1997). Por ejemplo:

[Cuando todos vuelven a su sitio, la docente hace algunas preguntas.
Ningún estudiante responde].

Docente: ¿Qué entendieron del problema?

[Silencio].

Docente: ¿Cuál es la medida en centímetros?

[Silencio].

Docente: Aquí va a estar para que lo vean [la profesora escribe].

(Cajamarca)

En este caso, la docente se da por vencida y escribe la respuesta en la pizarra, sin dar suficiente tiempo ni pistas u orientaciones para que le respondan. La secuencia IRE resulta aún más simplificada: la profesora empieza planteando la pregunta, ella misma la responde y tácitamente aprueba su propia respuesta, en una actitud eminentemente monologal. La pregunta es: ¿podrán aventurarse sus estudiantes a responderle algo, frente a una posible desaprobación a secas o una probable invisibilización?.

Como ya habíamos anticipado, ello da cuenta de que en muchas interacciones observadas hay una fuerte tendencia hacia la retroalimentación correctiva (Shute 2007), entendida como una modalidad que se limita a emitir un juicio de valor que aprueba o desaprueba, una suerte de verificación o “conocimiento del resultado”.

c) El/la docente guarda silencio hasta que alguien acierta con la respuesta

En otras sesiones observadas, el profesor o la profesora pregunta y repregunta hasta que alguien arriba a la respuesta predeterminada. Espera pasivamente a que, por azar o por descarte, surge la respuesta unívoca, sin mayores explicaciones. Veamos un ejemplo:

Docente: La división es cuando se parte un número en varias partes.

¿Qué parte es esta? [señala una parte de la división: el dividendo].

Estudiante 1: ¿El divisor? [responde en forma de pregunta].

Docente: No.

Estudiante 2: ¿Residuo?

Docente: No.

[Niños y niñas empiezan a adivinar, hasta que alguno dice “Dividendo”, que es la respuesta correcta. El profesor asiente y recuerda el significado de cada una de las partes].

(Cajamarca)

Si bien en esta interacción el docente no termina respondiendo la pregunta y espera a que le contesten, sus repreguntas resultan dirigidas, como en un juego de adivinanza; un tanteo al azar que lleva a que por descarte se llegue a la respuesta correcta, pero no como producto de un razonamiento conjunto. Otro ejemplo:

Docente: Entonces, y cuando crece el río, ¿qué pasa?

Estudiante 1: Nos alaga todo.

Estudiante 2: Nos hundimos.

Estudiante 3: Nos inundamos.

Cuando la profesora escucha la palabra “inundamos”, se alegra y dice:

Docente: Inundamos, ¡muy bien!

(Loreto)

En esta interacción, la profesora desestima la respuesta “hundimos”, cuando también es pertinente, aunque algo menos precisa. Ella espera escuchar la respuesta considerada en su planificación, la predeterminada.

d) El/la docente aprueba la tarea como producto del azar

En este tipo de interacción queda en evidencia que lo importante es acabar la tarea correctamente, sin importar cómo se obtuvo la respuesta. Incluso la docente o el docente aprueba el azar —o la suerte— como procedimiento, como en este ejemplo:

Docente: Está muy bien niños, ustedes terminaron primero.

Estudiante 1: Lo hemos hecho al champazo, ¿sí o no, Carlos?

Docente: Pero les salió bien.

(Cajamarca)

e) El/la docente repite las indicaciones

En algunas interacciones, la profesora o el profesor trata de retroalimentar a fuerza de repetir la indicación, en persona o acudiendo a alguien de la clase. En este caso, el “reforzamiento” —malinterpretado con frecuencia como una forma de retroalimentación— es entendido como la relectura repetitiva de una indicación, instrucción, texto o contenido, suponiendo que la reiteración permitirá mágicamente llegar a la respuesta de algún problema. Recojamos este ejemplo:

Docente: Muy bien. A ver, otro.

Estudiante 1: Debo repartir 18 litros de leche entre cuatro envases.

¿Cuánto lo toca en cada envase?

Docente: ‘Lo’ no [se] dice.

Estudiante 2: Le toca [lo dice de forma correcta].

Docente: Muy bien. A ver, las chicas.

Estudiante 3: Debo repartir 18 litros de leche entre cuatro envases.

¿Cuánto lo toca en cada envase?

Docente: Ajá, cuando hay signo de pregunta, la entonación... [lee la pregunta con entonación de interrogación].

Docente: A ver Carlos, ¿de qué está hablando?

Estudiante 4: De la leche.

Docente: Muy bien, Carlos.

Docente: ¿Cuánto de leche?

Estudiante 4: 18

Docente: ¿18 qué?

Estudiante 4: Litros.

Docente: ¿Qué más dice, Pedro?

Estudiante 4: ¿En cuatro envases?

Docente: A esos 18, ¿qué lo vamos hacer? Lo vamos a repartir en cuatro... envases. Cuando dice “repartición en partes iguales”, ¿qué operación es?

Estudiante 5: La división.

Docente: Entonces, ¿qué vamos a hacer, niños?

Coro: Dividir.

(Cajamarca)

En esta interacción, las preguntas de la docente van dirigidas a responder lo que ya está escrito en el texto; lo lee por partes y lo relea tal cual, cuidando la entonación y demás aspectos formales. Al final, pregunta por la operación que se debe hacer. Pide que escojan

entre las cuatro operaciones: suma, resta, multiplicación y división, es decir, busca que evoquen el algoritmo por aplicar en un “problema”. Una vez que sus estudiantes “saben” cuál es la operación en juego, la docente los agrupa en parejas para que la resuelvan: solo deben aplicar el procedimiento algorítmico. Como se deduce, hay pocas oportunidades para que surjan respuestas abiertas, reflexivas, argumentativas, explicativas, y que exijan habilidades cognitivas superiores, complejas.

f) El/la docente que plantea un debate monologal

En Cajamarca, un docente de cuarto, quinto y sexto grados plantea desarrollar la competencia oral mediante un debate sobre los desastres naturales. No hay intercambio de ideas ni discusión alguna; solo una moderadora, que no tiene la oportunidad de aportar ni de promover el debate, pues se limita a leer y repetir las preguntas que el docente le ha escrito en un papel. Quienes exponen responden preguntas que demandan respuestas cortas, sin la posibilidad de intentar su desarrollo o ampliación. Esta dinámica se transfiere a toda la clase: terminan reiterando las preguntas y las respuestas cortas, promovidas acríticamente por el profesor en varias rondas, una y otra vez. No se promueve el intercambio mediante un debate, ni la competencia oral. Se observa un juego lingüístico en el que el docente domina la dinámica de interacción. Su voz ejerce una autoridad irrefutable y crea una suerte de teatralización de un debate en clases, orquestada y digitada por el docente.

Subyace, por otro lado, un enfoque de repetición de preguntas, una y otra vez, que se reproduce constantemente. El docente le entrega a la moderadora un papel con cinco preguntas y sus respectivas respuestas. La función de la niña es leerle una pregunta a cada exponente —cinco estudiantes, que se han ofrecido voluntariamente—; pero luego el profesor le señala que le haga la pregunta 1 a cada participante, lo mismo que la pregunta 2, y así sucesivamente, hasta llegar a la pregunta 5. Por lo tanto, son cinco rondas con las mismas preguntas y respuestas muy similares.

Las preguntas que insistentemente se repiten durante la sesión son las siguientes:

- ¿Qué hacer para no ser afectados en un desastre natural?
- En un desastre, ¿quiénes son más culpables, la naturaleza o las mismas personas?
- ¿De qué manera podemos reducir los desastres?
- ¿Cómo debemos participar en un desastre?
- ¿Creen ustedes que en nuestra comunidad estamos preparados para enfrentar un desastre?

Luego, el docente le pide al resto del salón hacerle las mismas preguntas a cada exponente, “a ver si han estado atentos”. Cada exponente responde.

A continuación, el profesor les pregunta sobre desastres ocurridos en la comunidad — solo dos estudiantes comparten sus experiencias— y pide participación para elaborar una lista de los desastres que conocen. Cuando termina esta parte, copia las cinco preguntas del debate en la pizarra y vuelve a plantearlas. La única diferencia es que esta vez hace un comentario sobre las mismas. Veamos:

Docente: Empieza, Marita.

Marita: Vamos a hacer una pregunta a Luisa. ¿Qué hacer para no ser afectados en un desastre natural?

Luisa: Debemos prevenir los desastres naturales no haciendo casas en el río. Vemos una lluvia torrencial, salir para afuera y pedir ayuda a la ronda campesina. Bueno, eso es la pregunta que respondo yo [aplausos].

Luisa: Voy a hacer una pregunta a mi compañero. En un desastre, ¿quiénes son más culpables, la naturaleza o las mismas personas?

Juan: Las mismas personas, porque hacen sus casas en las quebradas y que afectan a las demás personas. Esta fue mi respuesta.

Juan: Voy a hacer una pregunta a mi compañera María. ¿De qué manera podemos reducir los desastres?

María: No haciendo tu casa cerca de los ríos.

Oscar: Voy a hacer una pregunta. ¿Cómo debemos participar en un desastre?

Lucía: Evacuando a los heridos y dando los primeros auxilios. Esa fue mi participación.

Lucía: Voy a hacer una pregunta a mi compañera Sara. ¿Creen ustedes que en nuestra comunidad estamos preparados para enfrentar un desastre?

Sara: Debemos prevenirnos para que no... no... Debemos prevenirnos para que no hacer casas por los ríos, porque a veces hay lluvias torrenciales. Esa fue mi participación.

En general, las respuestas no desencadenan diálogos; solo interacciones monologales, similares a listas de cotejo. Estas interacciones, promovidas por el profesor, parecen responder sobre todo a la necesidad de contar con la mayor cantidad de participaciones y de cumplir con la planificación de la sesión.

Las interacciones correctivas se relacionan con una tendencia hallada en las pruebas o fichas escritas recogidas en las escuelas observadas: preguntas cerradas, para marcar o completar espacios en blanco, que exigen respuestas monosilábicas, unívocas, predeterminadas, rutinarias, de evocación o reproductivas, procedimentales y de baja

demanda cognitiva.³ Esta tendencia no se condice con el desarrollo de competencias propuesto en el Currículo Nacional y, sobre todo, posee un enfoque meramente calificador. Así pues, el trasfondo evaluativo de las interacciones orales correctivas y de las pruebas escritas parece ser el mismo. Ofrecemos algunos ejemplos en las figuras 1 y 2.

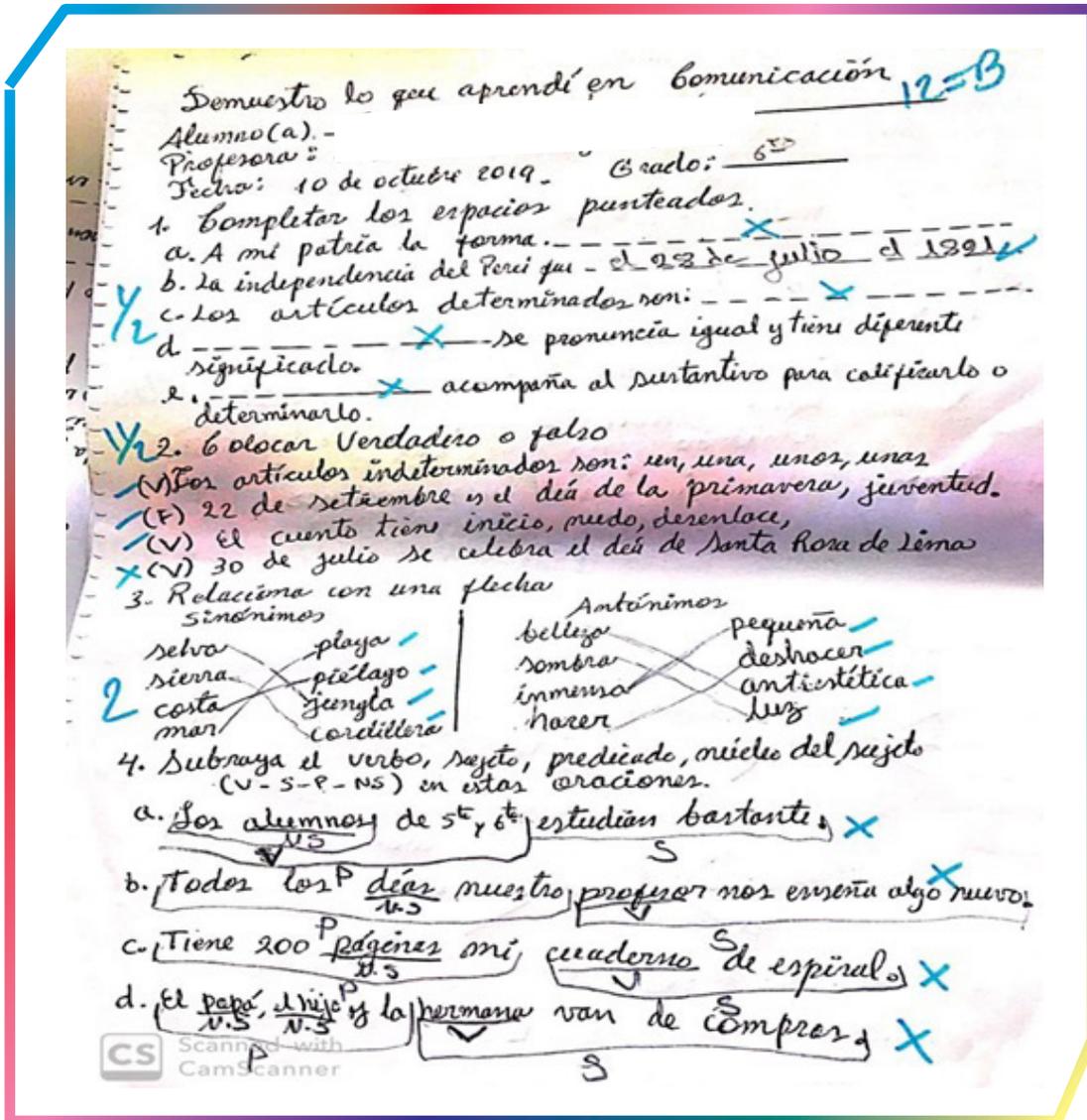


Figura 1. Se observan preguntas que implican completar, colocar “verdadero” o “falso”, aparear o subrayar. Todas demandan respuestas únicas y predeterminadas: datos ya sabidos, que solo es necesario copiar o evocar (preguntas 1 a 3). La pregunta 4 pide aplicar reglas gramaticales. No hay un desarrollo de la competencia o construcción de conocimiento. De cierta manera, solo se marca “bien” o “mal”, por lo que el procedimiento resulta análogo a una retroalimentación que se queda en lo correctivo.

³ Para el presente estudio analizamos las pruebas o fichas escritas con el objetivo de contrastarlas con lo señalado en las entrevistas por las profesoras o los profesores.

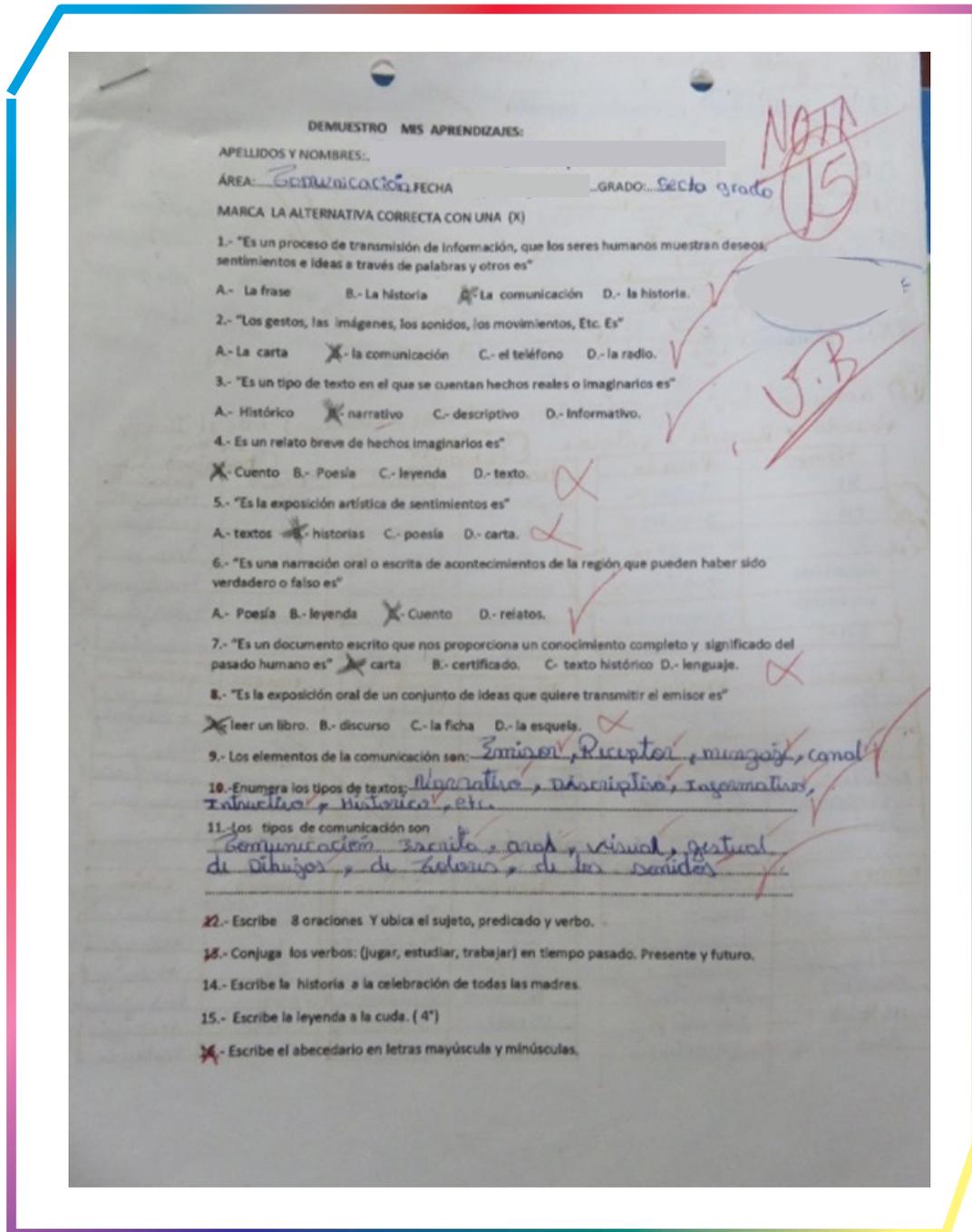


Figura 2. Se observan preguntas de opción múltiple, de respuesta corta, de enumeración de elementos y de escritura de oraciones buscando que cumplan con ciertas reglas gramaticales. Como es frecuente, son preguntas de poca demanda cognitiva, de una sola respuesta, que solo se evoca o se extrae de material suministrado. Estas preguntas van en la misma línea de las interacciones correctivas, en las que solo se busca corregir —"bien" o "mal"— a partir de situaciones que no exigen construir ni interpretar, sino solo copiar o aplicar.

4.2. Retroalimentación sobre el proceso

La retroalimentación sobre el proceso se centra en las estrategias y recursos utilizados por cada estudiante al realizar una tarea determinada. Está destinada a mejorar estrategias, detectar posibles errores —así como las razones por las que se cometen— y ofrecer pistas y sugerencias para llegar a la solución de un problema presente o futuro. No se centra solo en la corrección de la tarea o pregunta, sino en retroalimentar a las alumnas y los alumnos, para que puedan arribar a la resolución de la misma. La retroalimentación sobre el proceso es bastante efectiva, ciertamente, si se hace de una manera adecuada, porque el mensaje de fondo es que se aprende de los errores que se generan en pleno proceso de aprendizaje (Brookhart 2008).

Si bien en las interacciones observadas predominan las retroalimentaciones correctivas o centradas en la corrección de la respuesta, también encontramos casos que podrían acercarse a las retroalimentaciones sobre el proceso, que tienen lugar durante las sesiones dirigidas a toda la clase —atención simultánea— y durante el monitoreo de las tareas grupales —atención diferenciada—. Estas se presentan de cuatro formas:

- a) El/la docente pregunta el porqué de la elección de tal o cual respuesta.
- b) ¿El/la docente da pistas para que la alumna o el alumno solucione aplicativamente el problema.
- c) El/la docente alienta a que el problema lo solucionen utilizando diversas estrategias.
- d) El/la docente se enfoca principalmente en aspectos formales.

a) El/la docente pregunta el porqué de la elección de tal o cual respuesta

En las siguientes interacciones se observan esfuerzos de docentes para acompañar el proceso de resolución al explicar por qué es correcta una determinada respuesta o para que sus estudiantes descubran cómo llegar a una resolución. Por ejemplo:

Docente: ¿Cuál es la respuesta a la 1?

Estudiante: La d.

Docente: ¿Por qué?

Estudiante: Porque en mi ficha hay una imagen de peces nadando.

Docente: ¿Y en la imagen qué hay?

Estudiante: Peces nadando.

Docente: Bien.

Docente: Veamos la pregunta 2. ¿Cuál es la respuesta?

Estudiante 2: C, para comprender mejor el texto.
Docente: Bien. ¿Por qué?
Estudiante: ¿La imagen ayuda a comprender?
Docente: Explícame.
Docente: ¿Juan, o alguien del equipo?
[Silencio].
Docente: ¿De qué forma la imagen les ha ayudado a comprender mejor el texto?
Docente: ¿Les ayuda la imagen?
Estudiante: Sí.
Docente: Muy bien. Relacionaron, la observaron.
Docente: Con la imagen ustedes relacionaron y se dieron cuenta de qué más... De lo que trata el texto.
(Piura)

Se observa que las preguntas están extraídas de un cuestionario de ítems de opción múltiple (preguntas cerradas con alternativas). Lo positivo de este tipo de retroalimentación es que no se queda en un simple cotejo de respuestas correctas, sino que se solicita la razón: ¿por qué es la respuesta correcta? Ello implica que cada estudiante se responsabilice por la respuesta escogida y explique cómo llegó a ella.

La interacción del ejemplo, sin embargo, no llega a expandirse ni a desencadenar un diálogo auténtico: se cumple todavía el patrón limitante IRE, de respuestas cortas y monosilábicas, en el que predomina la voz autorizada del docente. Quizás esto se deba a que las preguntas son muy elementales, a que corresponden a ítems de opción múltiple —con respuestas únicas y predeterminadas— o a que participaron justamente sus estudiantes más hábiles y participativos. Quizás también se deba a que el docente no lleva a sus estudiantes a desarrollar más sus ideas; por ejemplo, a que expliquen no solo la razón de las respuestas correctas, sino también de las incorrectas. Asimismo, cuando está terminando y nadie contesta, el docente termina por responder. En otras palabras, si bien la retroalimentación sobre el proceso va más allá de la meramente correctiva, pudo ser más extensa y participativa y abrirse a otras líneas de retroalimentación y de diálogo más genuino y expansivo.

Vemos otro ejemplo:

Docente: ¿Alguien me da un número de dos cifras?
Estudiante 1: 32.
Docente: ¿Alguien me da un número de una cifra?
Estudiante 2: 5.

Docente: ¿Se puede dividir?

Varios: Sí.

Docente: ¿Por qué?

Estudiante 3: Porque se puede dividir en 5 partes.

Estudiante 4: Sí se puede, porque es como la resta. Un número menor no se podría.

Estudiante 5: El 32 es mayor que el 5.

Docente: ¿Cuál es la respuesta?

Estudiante 5: 6.

Docente: ¿Cómo lo comprueban?

Estudiante 5: He multiplicado 5 por 6, porque se aproxima a 32.

Docente: Muy bien, niños.

(Cajamarca)

Esta interacción va en la misma línea: el docente se aleja ligeramente de las interacciones correctivas al desarrollar mínimamente el "entorno" de la respuesta correcta, con preguntas como "¿cómo?" o "¿por qué?". Sin embargo, es una tarea bastante procedimental: sus estudiantes solo deben evocar alguna operación sencilla ya explicada en sesiones anteriores; en otras palabras, aplicar un procedimiento ya enseñado.

Tomemos el siguiente ejemplo:

Al momento de la socialización de las respuestas a los problemas, la profesora realizó las mismas preguntas a todos los grupos: ¿qué hicieron?, ¿qué operación realizaron?, ¿por qué sumaron?, ¿por qué restaron?, ¿qué les pedía el problema?

(Piura)

Las preguntas de la docente reflejan su interés genuino por conocer cómo llegaron a la solución de un problema y por qué aplicaron tal o cual procedimiento. Ello contribuye a que una retroalimentación sobre el proceso sea más efectiva que una retroalimentación centrada en la tarea, pues la esencia de toda retroalimentación es precisamente acompañar y reconstruir el proceso: cómo aprenden y reconocen sus fortalezas y dificultades para mejorar sus aprendizajes. Sin embargo, todavía subyace un énfasis en lo procedimental.

b) El/la docente da pistas para que solucionen aplicativamente el problema

Estas interacciones tienen la intención de acompañar el proceso de solución de un problema; sin embargo, solo consisten en recordar procedimientos rutinarios, por lo que no conllevan una construcción conjunta de la solución ni implican un desarrollo real de las competencias.

Generalmente se dan en el área de matemática. Por ejemplo:

[La profesora presenta el siguiente problema: “Tengo 10 rosas rojas y 4 rosas blancas más que rojas. ¿Cuántas rosas blancas tengo?”. Repite más de cinco veces lo mismo, como si en la repetición estuviera la solución].

Estudiante 1: 14.

Docente: ¿Será 14?

[Silencio].

Docente: A ver, veamos.

[Frente al problema, la profesora hace un modelamiento con las gomas y los plumones del salón].

Docente: “La profesora L. tiene 2 plumones y Carlos tiene 3 gomas más que plumones. ¿Cuántas gomas más que plumones tiene Carlos?”.

Estudiante 2: 3.

Docente: ¿3?

Estudiante 3: 5.

Docente: 5, pues.

Docente: ¿Lo entendieron? Lo repito [repite el problema modelado].

Varios: 5.

Docente: ¿Por qué?

Estudiante: Porque tiene más que ella.

Docente: A ver [repite el problema original].

Estudiante: 4.

Estudiante: 5.

Estudiante: ¡Vamos a dibujar! [modela con dibujos].

Docente: A ver, ¡aquí tenemos nuestras 10 rosas...!

Varios: ... rojas

Docente: Bien, ¿qué más tiene el problema?

Varios: ... y 4 rosas blancas más que rojas.

Docente: 4 más que rojas. ¿Cómo haré? ¿A qué voy sumar?

Varios: ¡4 rosas más que rojas!

Docente: 10 más 4, chicos.

Estudiante: ¡Tiene “más 4”!

Docente: ¿Cómo representaríamos?

Estudiante: He sumado.

Docente: ¿Y por qué “10 más 4”?

Estudiante: Porque dice 4 rosas blancas “más que rojas”.

Docente: ¡Muy bien!

(Piura)

Como se observa, esta retroalimentación sobre el proceso se basa en el modelado de un problema similar más sencillo, así como en una demostración con dibujos. Es una práctica de retroalimentación bastante efectiva por sí misma, pues la profesora no dice cuál es la respuesta correcta, sino que trata de ofrecer pistas; sin embargo, busca solamente que apliquen el mismo procedimiento para llegar a la resolución del problema. El grupo no razona sobre el procedimiento, no contribuye a construirlo junto con su docente, pues ya está dado y solo tienen que aplicarlo. En todo caso, queda claro que hay un esfuerzo de la docente por no limitarse a una retroalimentación correctiva, sino que le da paso a una retroalimentación sobre el proceso, que, no obstante, se enfoca en lo aplicativo. Esto es, no promueve la auto detección de los errores ni, lo más importante, la reevaluación del momento, para que, de acuerdo con ello, sus estudiantes ajusten y modifiquen sus estrategias para lograr aprendizajes más profundos.

c) El/la docente alienta a solucionar el problema utilizando estrategias diversas

Un docente de Loreto valora que sus estudiantes tengan la oportunidad de trabajar de distintas maneras en una tarea de matemática. Asimismo, les comunica que espera que expliquen cómo llegaron a la solución del problema. Estas son algunas frases del docente al momento de intervenir:

- ¿De qué manera pueden trabajar? Recuerden: pueden dibujar, graficar, representar.
- Lean bien, discutan, piense en cómo van a resolver el problema. Lo hacen en el papelote. Pueden hacer su borrador en una hoja aparte y luego copiarla en el papelote.
- ¿Cómo van a demostrar que han resuelto el problema?

Con estas frases, el docente parece tener la intención de promover que enfoquen su atención no solo en el resultado, sino en el proceso mismo; es decir, en cómo solucionar el problema. Por otra parte, orienta el desarrollo de la tarea más allá de dar sugerencias formales, pues plantea preguntas-pistas que dirigen la actividad.

Veamos este ejemplo más específico: niños y niñas de un grupo tienen una determinada opinión respecto al trabajo de otro grupo, pues se dieron cuenta de un error cometido durante la resolución de los problemas. El docente interviene:

—Vamos corrigiendo algunos pequeños errores que después vamos a mejorar; lo que vamos a hacer es que las secretarias van a tomar nota de los errores para que luego no se repitan en los siguientes trabajos.

Con este comentario, el maestro no sanciona el error, sino que valora la idea de que siempre se puede mejorar, y que más bien hay que tomar nota para no repetir los mismos errores en el próximo trabajo (“aprender del error”). Si bien no profundiza en cómo aprender del error en la situación específica, el hecho de que frente a sus estudiantes valore el error como una oportunidad de aprendizaje, les ofrece un clima de confianza.

En general, el docente alienta a sus estudiantes a declarar cómo llegan o llegaron a la respuesta de algún problema, aunque no se visibiliza claramente cómo acompaña y media en el proceso.

d) El/la docente se enfoca principalmente en aspectos formales

Este tipo de retroalimentación sobre el proceso, enfocado en aspectos formales, es el que se usa con más frecuencia durante las prácticas de retroalimentación observadas en las aulas multigrado, junto con la retroalimentación sobre la tarea (correctiva). Se orienta a cuestiones como la ortografía, el tipo de letra, el doblado de los papelógrafos, el uso de determinados plumones, etcétera, en especial, durante el copiado o la escritura en el papelógrafo o las fichas.

A modo de ejemplo, ofrecemos algunas frases que acompañan este tipo de retroalimentación sobre el proceso, pero enfocado en aspectos formales, por parte de docentes de Loreto:

- Escriba con una letra más clarita, no se olviden de la mayúscula.
- Peguen donde que está el redondito.
- No echen mucha goma; sino, se va a malograr.
- No levanten dejen que se seque.
- Primer grado vayan pegando. Nadie se levanta.
- Guarda eso.

En otro caso, una docente de Loreto se impacienta con algunos estudiantes cuando se equivocan al pegar las partes de la cinta métrica, y hace los siguientes comentarios:

No, al revés. Está mal. En la misma rayita pégalo, ¿ya?

Acá ya han malogrado.

Todos están marcando las rayitas; ustedes están malogrando.

[Revisa el trabajo de otro niño] Aquí está, ve: otro que ha pegado mal.

Esto es acá, y ahora recién viene 51. ¿Dónde está “51”? A ver, échale gomita acá y luego viene acá.

Siguiendo con los ejemplos, recogemos las acciones y observaciones de otra docente de Loreto:

- Cuando ve a un estudiante doblando el papelote (como acordeón), se acerca y le dice “Les enseño”, luego le muestra cómo debe doblar un papelote en filas (igual, como acordeón), para así tener líneas marcadas y poder escribir derecho. Repite esta demostración con otro de los grupos.
- Una niña usa un plumón delgado para escribir en el papelote. La docente aparece y le dice que mejor use un plumón grueso para que se pueda leer.
- “María, hija, es con s de sapo no con z”.
- Revisa la ortografía del papelote del grupo 4.
- Se acerca a un grupo y le dice al niño que está dibujando el conejo en el papelote: “Grandecito”. Luego le pide que ponga los nombres de los integrantes.
- “Recuerden que el cuento debe tener la estructura que está escrita en la pizarra. Revisen las pautas”.

En Cajamarca, un docente revisa faltas ortográficas en el cuaderno de una niña, y corrige los errores con un lapicero rojo. Hace anotaciones y le devuelve el cuaderno sin decir nada. La niña dice: “Tengo 6 corregidas” y empieza a corregir sus errores. Otro docente comenta los trabajos grupales: “¿‘Pedirá’ llevará tilde en la a?”, “‘Cuántos’ también lleva tilde porque es una pregunta”, “Ahí no dice ‘grados’, dice ‘gados’. Hay que tratar de no pasarnos de la línea”. Otro maestro hace comentarios de retroalimentación como “escriba con una letra más clarita, no se olviden de la mayúscula”.

De Piura tenemos el siguiente ejemplo:

Docente: ¿Qué se tiene en cuenta para escribir un título de una lectura?

Estudiante 1: Letra grande, clara y ordenada.

Estudiante 2: ... y bonita.

Estudiante 3: Sin faltas de ortografía.

Docente: Perfecto, muy bien.

Como se ve, las maestras y los maestros de las aulas multigrado observadas tienden a fijarse en este tipo de errores formales. En tal sentido, si bien la retroalimentación se enfoca en cómo acompañar el proceso, no se torna efectiva pues se remite a aspectos superficiales, no prioritarios para los aprendizajes que se evalúan. En otras palabras, son retroalimentaciones muy formales, que no se articulan o se articulan solo parcialmente con los propósitos de aprendizaje.

De estas retroalimentaciones sobre el proceso se desprende que son oportunas cuando la profesora o el profesor busca que sus estudiantes den la razón de sus respuestas, o cuando valora el uso de sus diversas estrategias para arribar a la solución de un problema. Cuando sugiere pautas para solucionar algún problema, tiende a que solo recuerden y apliquen procedimientos rutinarios. En otros casos, si bien la retroalimentación se da durante el proceso —y no al final de este—, se concentra en aspectos meramente formales, hasta el punto de alejarse del propósito de aprendizaje.

4.3. Retroalimentación sobre la autorregulación

Este tipo de retroalimentación se enfoca en cómo monitorean y controlan sus propios aprendizajes las alumnas y los alumnos; esto es, en cómo empiezan a lograr su autonomía al crear rutinas internas referidas a cuándo necesitan sugerencias o comentarios y qué tipo de recomendaciones precisan, así como al uso de los errores como oportunidades de aprendizaje. En las aulas observadas, esta retroalimentación sobre la autorregulación es escasa. La más cercana la encontramos en el cierre de la sesión, cuando se introducen las preguntas que las profesoras y los profesores llaman de metacognición.

Los cierres de sesión son bastante automatizados y obedecen a un mismo formato, al parecer estandarizado: "¿Qué aprendimos?", "¿Cómo aprendimos?", "¿Te sirve lo que aprendiste?", "¿Qué es lo que más les gustó?", "¿Qué dificultades tuviste?", "¿Cómo superaste estas dificultades?". Las respuestas esperadas se traducen en monosílabos o frases muy breves, sin mayor explicación y sin que se produzca la anhelada reflexión metacognitiva. Alumnas y alumnos repiten el propósito escrito en la pizarra, dicen lo deseable u obvio, no se explayan ni preguntan, y su docente no promueve una reflexión o interacción dialogal sobre los desempeños propios, que contribuya a una futura autonomía y autorregulación. Veamos un ejemplo:

Docente: ¿Qué les pareció este debate?

Estudiantes:

—Bien

—Bonito

Docente: ¿Qué es lo que más les gustó?

Estudiantes:

—Poner atención a los demás compañeros.

—Dar opiniones

Docente: Muy bien. ¿Qué dificultades tuvieron?

[Las niñas y los niños piensan, se miran, murmuran. Luego de unos minutos, una niña levanta la mano, un poco tímida].

Estudiante: Tenía nervios.
Docente: ¿Qué más? Quiero tu opinión.
[Silencio].
Docente: A ver, los expositores.
Estudiantes:
—Nos trabamos en algunas palabras.
—Tenía roche para hablar.
Docente: A ver, ¿qué dificultades tuviste?
Estudiantes:
—Nervios.
—Tenía miedo de confundirme en las preguntas que me hacían.
—Que me confundía en alguna palabra.
Docente: ¿Para qué nos servirá este debate?
Estudiantes:
—Para prevenir los desastres naturales.
—Para no estar en peligro.
Estudiante 1: Para tener una experiencia.
Docente: ¿Sobre?
Estudiante 1: Un debate [sonríe].
Docente: A ver, Carla.
Carla: Para estar prevenidos.
Otros estudiantes:
—Para saber qué hacer ante un desastre.
—Para saber cómo se hace un debate.
Docente: Muy bien. Para saber cómo se hace el debate.
(Cajamarca)

Si bien las preguntas pueden tener la intención de indagar en procesos metacognitivos, el docente les atribuye un sentido de cuestionario o lista de cotejo de preguntas y respuestas, tipo ping-pong, sin desencadenar una interacción formativa. Cumple con hacer las preguntas y sus estudiantes cumplen con responder. No hay diálogo ni intercambio de ideas. No obstante, el problema no son las preguntas propiamente dichas, sino que no se tomen en cuenta como puntos de partida para generar una reflexión sobre los procesos de aprendizaje propios. Si bien la interacción parece obedecer a una retroalimentación sobre la autorregulación, se queda en la superficie, pues subsiste la naturaleza monologal.

Otro ejemplo:

Docente: ¿Qué aprendimos hoy día?
Estudiantes: Resolver problemas.
Docente: ¿Les gustó la clase?

Estudiantes: ¡Sí!

Docente: ¿Cómo lo resolvimos?

Estudiante 1: Haciendo operaciones.

Estudiante 2: Reflexionando.

Docente: A ver, primero... Vamos a ir en orden. Para opinar, nos paramos.

A ver, ¿qué aprendimos hoy día?

Estudiante 1: Aprender a resolver problemas.

Docente: Muy bien. ¿Qué hemos utilizado para resolver problemas? ¿Qué material?

Estudiante 2: Base 10 [...], papeles, plumones.

Docente: Correcto, gracias.

(Loreto)

Estas preguntas y respuestas responden a una dinámica que no tiene mayor efecto para contribuir a la reflexión autónoma. Son preguntas que generarán respuestas obvias y deseables. De hecho, en numerosos casos el propósito de aprendizaje está escrito en la pizarra. Asimismo, no se desencadena una conversación auténtica para reflexionar sobre lo que realmente han aprendido y cómo lo han aprendido. El patrón IRE es bastante evidente, aunque, en general, más simplificado o trunco, pues el tercer elemento (E) es algo anómalo o queda vacío. Incluso, a menudo este patrón se reduce a una secuencia IR:

I: el/la docente comienza preguntando,

R: el/la estudiante responde con una palabra o frase corta, y

E: el/la docente no emite un juicio o una valoración; no aprueba la respuesta en sí misma, sino la participación.

Cabe agregar que este tipo de interacciones solo se produce al final de la sesión, como cierre, y que solo dura entre tres y cinco minutos, cuando lo esperable es que sean interacciones que se produzcan también en algunos momentos durante la sesión.

De todo esto se desprende que las interacciones de autorregulación observadas en las aulas multigrado no son tales, aunque pretendan serlo.

4.4. Retroalimentación sobre la persona en sí misma

La retroalimentación sobre la persona se caracteriza por destacar aspectos positivos o negativos en cuanto a la actitud, personalidad o comportamiento, mas no en cuanto a la tarea en sí misma ni a cómo se ha realizado.

El problema con este tipo de retroalimentación es que no contribuye a mejorar el aprendizaje, pues calificativos como "listo", "inteligente", "floja", "responsable" u otros similares marcan y obstruyen cualquier posible cambio en el desempeño. Así, se corta la relación entre el esfuerzo y el logro a alcanzar: obedeciendo a una especie de predestinación, quien es hábil responderá las preguntas o ejecutará las tareas correctamente, mientras que quien es menos hábil tendrá que enfrentarse a una sentencia que dictamina que ejecutará las tareas de modo incorrecto. En esa línea, la alumna o el alumno difícilmente tendrá control sobre el etiquetamiento que le atribuye su docente. Es lo que puede llamarse un "fatalismo académico" (Brookhart 2008).

Este tipo de retroalimentación se da con muy poca frecuencia en las sesiones observadas, y solo durante los monitoreos de los trabajos grupales. Ocurre en dos casos, ambos en sentido desaprobatorio. Veamos:

a) Primer caso

Una docente de Loreto se hace cargo de dos grados: primero y segundo:

[Una niña ha empezado a copiar en el papelote. Se confunde y la docente levanta la voz].

Docente: Lo has escrito mal.

[Se sienta, escribe la primera parte de la oración y se dirige a la niña].

Docente: Ahora escribe cómo está ahí.

[La niña, callada, sigue las indicaciones].

(Loreto)

En otro grupo, la misma docente:

[Un grupo de segundo grado ha resuelto la pregunta del primer problema, "¿Cuánto le faltaba a María para tener la misma cantidad de botellas que Rosa?", como si fuera una suma: $20 + 5 = 25$. Se lo muestra a la profesora. Ella lee todo, les hace algunas preguntas y ven que era una resta. La profesora se dirige al grupo].

Docente: No se le hace así.

[Acto seguido, lo tacha con una "x" en el papelote y se queda con el grupo para resolver el problema].

(Loreto)

Por lo general, los errores se corrigen empleando gritos y gestos de desaprobación, lo que desmerece el esfuerzo de las niñas y los niños del grupo, y así prevalece la desaprobación a la persona. Es evidente una actitud negadora y sancionadora referida a las capacidades o desempeños, con lo que no se contribuye a lograr aprendizajes efectivos, pues las alumnas y los alumnos están más enfocados en la desaprobación desmedida a su persona —con un impacto negativo sobre la autoestima— en vez de prestarle atención al proceso, es decir, a cómo llegar a la solución del problema y a la calidad de sus desempeños, cualidades propias de una retroalimentación formativa.

b) Segundo caso

Este ejemplo corresponde a una docente de Loreto, que tiene tres grados a su cargo (primero, segundo y tercero):

Docente: Ay, acá hay... ¿Quién está acá? Yuli ya se ha confundido. ¿Quién está acá? ¿Yuli? Mira, ve: ya te has confundido, todo está marcadito. ¿Esto es tuyo? ¿Y esto de quién es? Hija, ¿qué estás haciendo? Está mal, ¿qué estás haciendo? Tú estás pegando como...

[La docente se dirige a la clase y continúa].

Docente: Niños, acá Yuli está cometiendo un error, ella está pegando porque le da la gana, no ve los números que continúen. Yuli, ¿qué pasa? Ella ha terminado rápido y ha pegado por pegar, sin darse cuenta de los números.

(Loreto)

En este monitoreo grupal se evidencia que la docente desaprueba a la niña a través de preguntas retóricas de tono descalificador y reprueba tácitamente su persona: "Está mal, ¿qué estás haciendo? Tú estás pegando como..." Incluso la avergüenza al hacer un llamado a sus compañeras y compañeros, y decirles que ella "está pegando porque le da la gana..." Es notoria su impaciencia e intolerancia.

Nuevamente, este segundo caso presenta momentos de descalificación personal de la estudiante, mientras que se diluye cualquier otro tipo de retroalimentación sobre la tarea o el proceso.

En los casos identificados, la retroalimentación sobre la persona en sí misma no devuelve comentarios o sugerencias sobre el desempeño o la tarea, sino sobre la actitud o el comportamiento de las dos estudiantes, a las que se sanciona, además, negativamente. Con ello, las niñas quedan estigmatizadas y desalentadas en su proceso de aprendizaje. Definitivamente, se aleja la posibilidad de una mayor participación, así como el compromiso con los propósitos y la mejora de los aprendizajes a partir de la comprensión de la tarea.

V. DISCUSIÓN

Presentamos a continuación nuestros principales hallazgos, a la luz de las preguntas que guiaron el presente estudio: ¿cómo se lleva a cabo la retroalimentación oral en las aulas multigrado?, ¿sobre qué aspectos impactan las retroalimentaciones orales docente-estudiantes? y ¿cómo estas interacciones ayudan a construir conocimientos y a retroalimentar formativamente?

En lo observado existe un predominio de la retroalimentación sobre la tarea específica, con una fuerte tendencia a la retroalimentación correctiva: se busca corregir si lo que se contesta o se presenta como tarea es correcto o incorrecto, lo que se corresponde con la retroalimentación centrada en la tarea (RT). Apenas acabada la secuencia IRE (inicio-respuesta-evaluación), no se desencadena un diálogo formativo que permita conocer cómo la alumna o el alumno obtuvo la respuesta, por qué se equivocó y qué fortalezas presenta su argumento, sino que el proceso se trunca y se pasa a otra pregunta. Por ello, el tercer elemento (E) del patrón IRE no se aprovecha para inducir nuevas formas de reconceptualizar o reformular una respuesta o tarea (Cazden 1991). Tampoco hay repreguntas para entender el proceso de aprendizaje y ofrecer comentarios, sugerencias o pistas para que mejore el aprendizaje. En este sentido, las interacciones correctivas solo verifican y comprueban; no tienen como objetivo modificar procesos de pensamiento para mejorar aprendizajes.

En relación con las retroalimentaciones sobre el proceso, la más apropiada es la del docente que pregunta por las razones de una determinada respuesta. En los demás casos, cuando preguntaban cómo habían llegado a tal o cual respuesta, no se enfocaron en el propósito de aprendizaje, en desarrollar competencias o aprendizajes relevantes y más profundos, sino en aspectos aplicativos y procedimentales (algoritmos, fórmulas), manuales (doblado, pegado), formales (ortografía, caligrafía) o declarativos, sin mayor detalle. Las interacciones son algo menos monológicas, aunque sin llegar a ser auténticamente dialogales y desencadenantes. En general, este tipo de retroalimentación no se utiliza para acompañar el proceso de aprendizaje, en tanto que la mirada pedagógica todavía sigue enfocada en aspectos superficiales y de escasa demanda cognitiva. No se relaciona con el desarrollo de competencias, por lo que se podría decir que el propósito de la retroalimentación resulta fallido o no se suele concretar de modo adecuado.

La referida a la autorregulación (RA) es otro tipo de retroalimentación efectiva, que busca la autonomía al procurar que cada estudiante monitoree su proceso de aprendizaje. En las interacciones observadas, sin embargo, hubo docentes que la teatralizaron en cinco escasos minutos, como un recurso de cierre mecanizado, rutinario, desprovisto de autenticidad y, sobre todo, más relacionado con patrones de interacción de pregunta y respuesta (IR), sin un juicio de valor (E): solo esperan cumplir con este momento de cierre,

que en la planificación se suele plantear, equivocadamente, como “metacognición”. En este sentido, también termina por ser una suerte de devolución fallida, en tanto que no contribuye a la autonomía auténtica, a que cada estudiante mire su propio proceso de aprendizaje. Se limita al cumplimiento de un formato o cotejo, tal cual una encuesta de satisfacción.

La retroalimentación sobre la persona en sí misma (RS) se observó solo en un par de casos en los que, además, se valoró negativamente a las estudiantes —no su tarea ni su desempeño—, lo que afectó seriamente su autoestima. Esto no contribuyó a que las estudiantes se involucraran en la tarea específica y, mucho menos, en su proceso de aprendizaje, pues más bien las cohibió.

La gran mayoría de interacciones observadas se caracterizan, entonces, en general, por responder a un patrón IRE (inicio: pregunta del docente, respuesta del estudiante, evaluación, concebida esta última solo como juicio evaluativo). Esto genera una interacción monologal, simplificada, secuenciada pero sin vida, predecible, repetible, con respuestas monosilábicas y predeterminadas, generadas a partir de preguntas y tareas de bajo desafío cognitivo, más destinadas a la recordación y a procedimientos aplicativos y procedimentales. No se apela a respuestas abiertas, razonadas, desarrolladas como iniciativa propia de la alumna o el alumno.

Parece valorarse principalmente, en buena parte de las sesiones, la cantidad antes que la calidad de las intervenciones. Así, el guion docente crea una ficción en la cual, en un clima de aula agradable, la mayoría de estudiantes participan, expresan su voz, pero de un modo poco genuino, pasivo, mediante respuestas cumplidoras y con la voz del maestro o la maestra como predominante y autorizada. A pesar del buen clima de aula, existe una visión autoritaria y vertical del aprendizaje, por la que solo se transmite información —datos, pautas, correcciones—, pero no se alienta la indagación, la exploración ni el descubrimiento, es decir, aquello que permitiría la construcción del conocimiento. Los tonos y los gestos amables podrían ser el soporte de una buena comunicación que, sin embargo, no llega a ser tal dado el pobre contenido del mensaje.

El análisis de las retroalimentaciones dialogadas pone en evidencia la calidad de las actividades propuestas en las sesiones: en general son de baja demanda cognitiva y, en el mejor de los casos, más entretenidas que desafiantes. Una buena retroalimentación —descriptiva, centrada en procesos, que contribuya a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje, que favorezca el desarrollo de habilidades metacognitivas, etcétera— requiere actividades de enseñanza y evaluación desafiantes, que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, que representen un esfuerzo significativo para cada estudiante y que aseguren el despliegue de un amplio rango de niveles de logro. Solo las actividades que hacen posible observar los diversos niveles de desarrollo de las

competencias permiten que el conjunto de estudiantes tenga la oportunidad de saber hacia dónde dirigir sus esfuerzos para poder mejorar.

Con respecto a las estrategias pedagógicas específicas de las aulas multigrado, no fue posible encontrar diferencias significativas entre las retroalimentaciones dialogadas simultáneas, es decir, con toda la clase, y aquellas realizadas con grupos específicos de estudiantes. Si bien, como hemos señalado, las retroalimentaciones observadas han sido solo las orales, no advertimos el uso de diferentes modos de retroalimentación, considerando la heterogeneidad del alumnado. El presente análisis, focalizado en las retroalimentaciones inmediatas observadas en el aula, podría complementarse con otros que pongan énfasis en retroalimentaciones diferidas, como las escritas. Como ya hemos visto, en algunas fichas o pruebas escritas que nos facilitaron, había también un claro predominio calificador o correctivo.

Finalmente, resulta importante destacar que nuestros hallazgos son similares a los de estudios anteriores referidos también a escuelas multigrado. Los estudios de Montero y otras (2001) y de Rodríguez (2004) encuentran que en las aulas multigrado es notable la predominancia de la voz de la profesora o el profesor, lo que limita la participación activa de sus estudiantes. Asimismo, Rodríguez (2004) encuentra que revisan los cuadernos concentrándose solo en verificar el cumplimiento de la tarea, sin tener en cuenta el desarrollo mismo de esta y sin realizar retroalimentaciones oportunas. En el caso de las interacciones dialogadas, Rodríguez encuentra que a menudo se centran en emitir juicios negativos sobre las respuestas erradas, sin mayores orientaciones. En esa misma línea, y más recientemente, en un estudio que indaga sobre prácticas de lectura y escritura en escuelas rurales, Eguren y otros (2016) señalan que la interacción entre docentes y estudiantes generalmente se basa en preguntas que plantea la profesora o el profesor, y que implican una respuesta predeterminada por parte de sus estudiantes. Asimismo, que, a pesar de que las intervenciones dan cuenta de que no han comprendido el texto o la pregunta formulada, su docente no se detiene antes las respuestas incorrectas (Eguren y otros 2016).

VI. RECOMENDACIONES

Los hallazgos de este estudio ponen en evidencia principalmente la enorme brecha existente entre el currículo prescrito y el implementado en las aulas rurales peruanas, que se mantiene a lo largo del tiempo. Tanto las orientaciones para la evaluación formativa de las competencias como aquellas para el proceso de enseñanza y aprendizaje del nuevo currículo (Minedu 2016) abordan una serie de requerimientos aún lejanos a las aulas rurales multigrado. Considerando la necesidad de revertir esta brecha, en lo que sigue proponemos algunas recomendaciones dirigidas a la formación profesional docente.

Transitar de lo correctivo a lo formativo y dialógico centrado en la autorregulación

Considerando los cuatro niveles en los que se puede enfocar la retroalimentación —sobre la tarea, el proceso, la autorregulación y la persona en sí misma—, urge valorar sobre todo la retroalimentación sobre el proceso y la referida a la autorregulación, acompañadas con valoraciones positivas y de aliento, en un clima de respeto y confianza. Se requiere transformar las interacciones correctivas y monológicas en interacciones formativas y dialógicas, en las que se construyan conocimientos nuevos, en permanente colaboración docente-estudiantes. En este sentido, es necesario que en el aula se recuperen y validen las respuestas, dándoles la importancia que merecen, repreguntando, ampliando esas respuestas y modificando el curso de las interacciones a partir del aporte del alumnado e incorporándolas a la clase.

La importancia de las preguntas auténticas y significativas, orientadas a promover una interacción continua, y del tiempo de espera necesario para obtener respuestas

Para conseguir respuestas enriquecedoras y que generen un diálogo formativo se requieren preguntas que no impliquen predominantemente intervenciones monosilábicas, únicas y predeterminadas, sino que generen, más bien, respuestas abiertas, de construcción y elaboración, que movilicen inquietudes y razonamientos; es decir, que inviten a la reflexión y la discusión.

Estas preguntas necesitan que se dé suficiente tiempo para pensar en las respuestas, sin que la profesora o el profesor se apure o termine respondiéndolas para pasar al siguiente tema. Este tiempo permitirá a las alumnas y los alumnos expresar sus ideas, escuchar otras de las compañeras y compañeros, y articular una respuesta con calma, en vez de decir lo primero que se les pasa por la cabeza. Siendo respuestas más amplias, permitirán mostrar comprensiones conceptuales y no solo su conocimiento de datos o términos.

Como lo han demostrado algunas investigaciones con docentes, la incorporación de preguntas abiertas, que buscan generar oportunidades para el intercambio de ideas y la articulación de pensamientos, así como dejar más tiempo para la elaboración de respuestas, genera que las profesoras y los profesores aprendan más acerca de los preconceptos y comprensiones

de sus estudiantes, de los vacíos y malentendidos conceptuales. Al mismo tiempo, ello contribuye a que el alumnado sea más participativo y a que cada estudiante se percate de que el aprendizaje no depende tanto de su capacidad para dar con una u otra respuesta correcta, sino de su voluntad para indagar y expresar sus propias comprensiones (Ministerio de Educación de Chile 2006).

Por otro lado, las preguntas planteadas durante las interacciones formativas deben tener como función: a) averiguar lo que cada estudiante sabe y piensa; b) facilitar la contribución con los contenidos que se discuten y se hacen públicos; c) redefinir progresivamente lo que dice una alumna o un alumno, parafraseándolo o resumiéndolo (Nystrand 1997). En este sentido, se ha observado que el patrón IRE estanca y cierra el proceso de aprendizaje o lo interrumpe; sin embargo, esta secuencia de tres partes se puede replantear al modificar el tercer elemento (E) y reemplazarlo por la retroalimentación (R) (Wells 1986, citado en Rymes 2016). La idea es reformular la secuencia, desencadenando una interacción continua y creando otra secuencia en ella.

El diálogo implica construir, a partir de la comprensión de cada estudiante o del grupo

Si bien las interacciones se pueden iniciar con cierto propósito o perspectiva, en el camino se pueden reconfigurar de acuerdo con los intereses e inquietudes que vayan surgiendo en el aula; de esta manera se generará un diálogo más genuino, sostenido, profundo y significativo. Se puede interrumpir una clase planificada, por ejemplo, si se ha generado un diálogo auténtico y retroalimentador a partir de la inquietud ante una respuesta, o de una tarea motivadora o que no se puede resolver.

En las interacciones formativas es necesario tomar en cuenta aquello que las alumnas y los alumnos ya saben o intuyen, para ir modificando y ampliando este saber previo, considerando como meta la búsqueda de conocimientos nuevos: no un conocimiento transmitido, sino uno construido dinámicamente, en un diálogo genuino; una suerte de indagación colectiva para elaborar conocimientos y desarrollar competencias. Este aprendizaje dialógico se debe enmarcar en un diálogo horizontal, en el cual los aportes y las ideas se valoren según la validez de los argumentos, y no en función de relaciones jerárquicas o interacciones de poder docente-estudiante.

Los errores como oportunidades formativas de aprendizajes

Ligado a lo anterior, no se trata, en las interacciones, de desaprobado o sancionar los errores al considerarlos como fallas por corregir; la idea es que a partir de ellos se repregunte —“¿por qué lo hiciste así?” o “¿cómo llegaste a esa respuesta?”— y orientar hacia el análisis en detalle, la modificación de alguna estrategia u otra manera de razonar sobre la respuesta o la tarea en general. Los errores no deben ser silenciados, ignorados, desestimados, evitados; por el contrario, se deben recuperar, pues son el escalón desde el que se impulsa

todo aprendizaje. Es necesario asegurarse de que participen no solo quienes saben, sino también quienes pueden equivocarse, porque el diálogo formativo empieza, asimismo, donde alguien da una respuesta errada: será necesario saber cómo llegó a esa respuesta, reflexionar en conjunto, razonar sobre la causa y cambiar algo en el proceso para mejorar. Así es, precisamente, como se construyen aprendizajes y se desarrollan competencias.

Sobre la necesidad de fortalecer el uso de criterios explícitos, estables y referidos a los aspectos centrales del currículo

En la elaboración de las retroalimentaciones es importante trabajar en el uso de criterios adecuados y fortalecer la comprensión de la importancia de que estos sean explícitos, estables y referidos a aspectos centrales de las finalidades del currículo.

Los criterios son explícitos cuando se dan a conocer previamente en el aula y se adecúan para que las alumnas y los alumnos los comprendan y se apropien de ellos de manera progresiva.

Los criterios son estables cuando se observan los mismos aspectos durante el año escolar y de año en año. La estabilidad posibilita observar el progreso en el desarrollo de las competencias a través del tiempo. La estabilidad también facilita la apropiación de los criterios, por parte de cada estudiante, y por lo tanto es parte constitutiva de la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, los criterios deben corresponder a los aspectos centrales de las finalidades del currículo; es decir, en nuestro contexto, deben referirse a las capacidades planteadas en el CNEB y considerar la exigencia prevista en los estándares. Es muy importante trabajar en la focalización y priorización de estos aspectos claves del currículo. La retroalimentación formativa más valiosa se focaliza, junto con priorizar pocos aspectos claves referidos a las metas de aprendizaje, y no aspectos formales y superficiales. Los criterios se deben articular claramente con las evidencias y la retroalimentación, para analizar el grado de desarrollo de las competencias: qué tan lejos o cerca están las alumnas y los alumnos de alcanzar lo que se espera de ellos.

Trabajar las capacidades involucradas en la evaluación formativa en su conjunto

La formación docente debe considerar que la evaluación formativa demanda capacidades específicas a trabajar de manera integrada y de modo sostenido. Las más relevantes se refieren al diseño de actividades que desarrollen competencias; al uso de criterios para juzgar el desarrollo de las competencias; y a la realización de retroalimentaciones descriptivas. Estas últimas requieren el diseño de actividades de enseñanza y evaluación positivas, que les brinden a las alumnas y los alumnos numerosas oportunidades de desenvolverse en situaciones que exijan el despliegue de competencias, y que permitan observar la combinatoria de capacidades puestas en acción en contextos específicos y no cada una por separado.

Asimismo, la capacidad de extraer conclusiones a partir de respuestas o desempeños es crucial para la efectividad de la evaluación formativa. No importa cuál sea la estrategia de evaluación —diálogo, solicitud de una demostración o respuesta por escrito—, cada docente debe examinar las respuestas y los desempeños de sus estudiantes desde la perspectiva de lo que muestran sobre sus concepciones, conceptos erróneos, habilidades y conocimientos. Ello implica un análisis cuidadoso de las respuestas o desempeños, siempre en relación con los criterios de evaluación. Dicho análisis proporciona la sustancia para la retroalimentación. Las profesoras y los profesores requieren habilidades para traducir sus análisis en una retroalimentación clara y descriptiva, así como ajustada a criterios anclados en el currículo, de manera que le sea útil a sus estudiantes para que mejoren sus aprendizajes.

El presente análisis muestra que en las aulas multigrado observadas hay una tradición evaluativa, bastante arraigada, de retroalimentación correctiva e inmediata. Se requerirá tiempo para que el proceso de retroalimentación se transforme en un intercambio dialógico y recíproco docente-estudiante, orientado a construir un pensamiento reflexivo y crítico. En el caso de docentes en ejercicio, el desarrollo efectivo de estas capacidades implica desinstalar prácticas instauradas y persuadir sobre las bondades de las prácticas deseables que se intenta incorporar, puesto que en un inicio pueden parecer muy demandantes en términos de esfuerzo y de tiempo invertido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, Rebeca (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa. Santiago de Chile: Summa.

Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Aubert, Adriana; Carme García y Sandra Racionero (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y educación 21 (2), 128-140. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Black, Paul y Dylan Wiliam (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Londres: Department of Education and Professional Studies, King's College.

Brookhart, Susan (2008). How to give effective feedback to your students. Virginia, Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.

Burbules, Nicholas (1999). El diálogo en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Cazden, Courtney (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Eguren, Mariana; Carolina de Belaunde, Dynnik Asencios, Luciana Reátegui y Natalia González (2016). Estudio cualitativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en instituciones educativas que implementan la educación intercultural bilingüe (EIB). Informe de investigación. Lima: Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

Hattie, John (2009). **Visible learning:** Synthesis over 8.000 meta-analysis relating to achievement. Nueva York: Routledge.

Hattie, John y Helen Timperley (2007). **The power of feedback.** Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.

Llanos, Fernando y Jessica Tapia (2021). Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente. Lima: GRADE.

Minedu, Ministerio de Educación, Perú (2017). Currículo nacional de la educación básica. Lima: Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación, Chile (2006). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

Montero, Carmen; Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Lima: Ministerio de Educación.

Nystrand, Martin (1997). Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. Nueva York: Teachers College Press.

Picaroni, Beatriz (2009). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. Lima: PREAL-GRADE.

Rodríguez, Yolanda (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Martín Benavides (editor), Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación, pp. 131-192. Lima: GRADE.

Rymes, Betsy (2016). Classroom Discourse Analysis. Londres: Routledge.

Shute, Valerie J. (2008). Focus on formative feedback. Review of Educational Research, 78 (1), 153-189.

Tunstall, Pat y Caroline Gipps (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. British Educational Research Journal, 22 (4), 389-404.

William, Dylan (2015). National Teaching Policy: what is the key? Diapositivas de PowerPoint. <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/07/2015-07-30-UCCPP-seminar-National-teaching-policy.pdf>