

Aprobación o desaprobación:

Actitudes de estudiantes de ELE en Suecia
hacia la retroalimentación

Emma Hofdell Vaudagna
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9SP2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2023
Handledare: Oscar García
Examinator: Andrea Castro

Nyckelord: actitudes, educación primaria, ELE, retroalimentación

Abstract

A general focus on summative assessment has led to feedback and formative assessment taking a less prominent role in ELE teaching, to the extent that its value has been questioned by students to the point where they do not know what to do with it and admit it as redundant. This study aims to investigate and highlight students' attitudes towards feedback and how teachers' strategies can motivate students in modern language teaching. The students' perception of feedback as a key strategy was obtained through quantitative structured surveys in which eleven ELE classes with students aged twelve-thirteen from different primary schools in different regions of Sweden participated. The conclusion of this study revealed negative results to attitudes where students pointed out the value of feedback for them and what is understood to be the biggest problem why this reveal, the main reason is that they do not have feedback integrated in their learning today, do not understand the feedback from the teacher and its purpose nor what they are to do with it. Various challenges in the use of feedback were also identified. Further research is needed to better understand the role of feedback and its implementation in ELE teaching, especially in terms of understanding it for learning and how they can use it for their learning.

Resumen

Un enfoque general en la evaluación sumativa ha llevado a que la retroalimentación y la evaluación formativa tomen un papel menos destacado en la enseñanza de ELE, en la medida en que su valor ha sido cuestionado por los estudiantes hasta el punto de que no saben qué hacer con él y lo admiten como tal, redundante.

Este estudio tiene como objetivo investigar y resaltar las actitudes de los estudiantes hacia la retroalimentación y cómo las estrategias de los profesores pueden motivar a los estudiantes en la enseñanza de idiomas modernos. La percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación como estrategia clave se obtuvo a través de encuestas estructuradas

cuantitativas en las que participaron once clases de ELE con estudiantes de doce a trece años de diferentes escuelas primarias en diferentes regiones de Suecia. La conclusión de este estudio reveló resultados negativos a las actitudes donde los estudiantes señalaron el valor de la retroalimentación para ellos y cuál se entiende que es el mayor problema y por qué esto revela, la razón principal es que no tienen la retroalimentación integrada en su aprendizaje hoy en día. No entienden la retroalimentación del profesor y su finalidad ni lo que se va a hacer con él. También se identificaron varios desafíos en el uso de la retroalimentación. Se necesita más investigación para comprender mejor el papel de la retroalimentación y su implementación en la enseñanza de ELE, especialmente en términos de comprenderla para el aprendizaje y cómo pueden usarla para su aprendizaje.

Till eftertanke

Om jag vill lyckas med att föra en
människa mot ett bestämt mål måste jag
först finna henne där hon är och börja just där.

Den som inte kan det lurar sig själv när'
hon tror hon kan hjälp andra.

För att hjälp någon måste jag visserligen
förstå mer än vad han gör men först och
främst förstå det han förstår

Om jag inte kan det så hjälper det inte att
jag kan mer och vet mer.

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så
beror det på att jag är fåfång och
högmödig och egentligen vill bli beundrad
av den andre istället för att hjälpa honom.

All äkta hjälpsamhet börjar med
ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och
därmed måste jag förstå att detta med att
hjälp inte är att vilja härska utan att vilja tjäna.
Kan jag inte detta kan jag heller inte hjälpa”.

Søren Kierkegaard

skriven i samlingen
Synpunkter av min
författarverksamhet,
utgiven postumt 18

Índice

1	Introducción.....	2
2	Objetivo y preguntas de investigación.....	2
3	Conceptos teóricos.....	3
3.1	El significado y la implementación de la retroalimentación	3
4	Estado de la cuestión	5
4.1	El aspecto del tiempo.....	5
4.2	El contenido	6
4.3	Cómo afecta la retroalimentación.....	7
5	Método.....	8
5.1	Elección del método	8
5.2	La encuesta	10
5.2.1	Preguntas del cuestionario.....	11
5.2.2	La estructura	12
5.3	La selección de los encuestados	12
5.4	El análisis de los datos	13
5.5	Las condiciones éticas	13
5.6	El proyecto piloto	14
6	Resultados y discusión	24
6.1	La biodata	15
6.2	Las actitudes de los alumnos	16
6.3	¿Fomenta la retroalimentación de los estudios?	28
7	Discusión final y conclusiones	34
7.1	¿Alienta la retroalimentación?.....	35
7.2	¿Fomenta las estrategias usadas por los profesores de ELE?	35
7.3	Discusión sobre el método elegido y la encuesta	36
7.4	Consecuencias.....	36
7.5	La investigación continúa	37
8	Bibliografía	38
9	Apéndices	41
9.1	Enkät.....	41
9.2	La encuesta	44

1 Introducción

Muchos investigadores en el campo escolar y de la didáctica reconocen los beneficios de la retroalimentación para el desarrollo del lenguaje, por eso el uso ha sido un tema de interés durante bastante tiempo. La ventaja pedagógica incluye cómo la retroalimentación formativa influye en el aprendizaje de los estudiantes en la dirección de ser más responsables e involucrados en su aprendizaje. Al mismo tiempo, se ha debatido ampliamente la inclusión de la retroalimentación en la sala de idiomas, especialmente cómo el efecto de la retroalimentación puede afectar al alumno negativamente. Al trabajar regularmente con la retroalimentación con fines didácticos, la enseñanza se basa en una interacción importante donde los alumnos son recursos de aprendizaje mutuo. Esto significa que la enseñanza está centrada en el estudiante. De acuerdo con la ley de educación sueca, Skollagen SOU (2010:800, 4 §), el propósito es “promover el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños y estudiantes, así como el deseo de aprender durante toda la vida”¹.

Estudios previos han documentado un efecto positivo del uso de la retroalimentación. Hay bastantes investigaciones sobre la retroalimentación donde se han centrado en explicar y ampliar las prácticas de retroalimentación de los docentes. Se han mostrado resultados que apuntan a una mayor participación de los estudiantes y a su vez mejores resultados y calificaciones. Sin embargo, se han hecho menos sobre cómo se recibe, procesa y utiliza la retroalimentación. Especialmente sobre los estudiantes de primaria hay escasez de estudios que examinen las actitudes de los estudiantes hacia la retroalimentación y cómo ellos piensan que la retroalimentación afecta su aprendizaje. De ahí nació el motivo de esta investigación de llenar este vacío y el deseo de contribuir con la tesis a poner de relieve la actitud general del estudiante ante la retroalimentación.

2 Objetivo y preguntas de investigación

El propósito de este estudio es investigar cómo alumnos, de cuatro escuelas en diferentes regiones de Suecia de 6.º y 7.º grados de primaria y que estudian español como lengua extranjera, son afectados por la retroalimentación que reciben de un compañero o un maestro. Lo anterior nos lleva a la primera pregunta de este estudio, que es si la actitud del alumno

¹ Mi traducción

hacia la retroalimentación afecta su aprendizaje. Más claro aún, si ven la retroalimentación como una herramienta hacia mejor aprendizaje. La segunda pregunta es si los alumnos se sienten motivados en su aprendizaje por la retroalimentación que reciben de sus maestros. Es decir, cómo esta retroalimentación contribuye a promover el aprendizaje de los estudiantes de forma que puedan dirigir su propio desarrollo.

3 Conceptos teóricos

Este capítulo expone los antecedentes teóricos relacionados a la retroalimentación. En el primer subcapítulo, 3.1, se presentan las diversas definiciones de retroalimentación para comprender mejor el concepto. En el segundo, 3.2, concretamos las razones por las cuales incorporar retroalimentación y los beneficios potenciales de su inclusión en el aprendizaje.

3.1 El significado y la implementación de la retroalimentación

El hecho de que la retroalimentación funcione podría compararse con una metáfora de enviar una botella de correo en el agua. ¿Qué tan seguro puede estar la persona de que el mensaje llegue a la persona a la que está destinado?

El concepto de retroalimentación ha sido definido de varias formas, la forma depende de cómo se usa la evaluación. Según Brookhart (2017), Klapp (2015) y La Agencia Nacional Sueca para la Educación (2011) (de aquí en adelante Skolverket) los trabajos de los alumnos pueden ser evaluados de distintas formas, formativa y/o sumativa. Los autores enfatizan que la retroalimentación de una evaluación desde una perspectiva formativa implementa la oportunidad de dar retroalimentación constructiva, apoyo y herramientas al estudiante para que alcance su máximo potencial. Mientras que una evaluación sumativa únicamente da una calificación de un trabajo final. En la reforma (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022) que se implementó recientemente en Suecia, se enfatiza que las calificaciones de los alumnos deben representar la competencia que posee el estudiante en el momento de la evaluación. Para obtener un proceso educativo favorable se requiere que los estudiantes participen en el trabajo de retroalimentación, estas posturas se pueden encontrar en varios autores como Brookhart (2017) y Klapp (2015), pero también en Skolverket (2020a).

Hattie y Clarke (2019) destacan que las opiniones de los profesores y los estudiantes sobre qué es la retroalimentación pueden diferir. Según los profesores, la retroalimentación a los estudiantes se explica a través de: comentarios sobre cómo alguien está haciendo algo,

responder a las preguntas de los estudiantes durante un trabajo o tarea, recibir o dar críticas constructivas, los profesores hacen saber cuándo los estudiantes hacen lo correcto, dejar pensamientos positivos y constructivos sobre el trabajo, mostrar lo que alguien ha hecho bien o mal, para aumentar el proceso de enseñanza, contando los pros y los contras del trabajo y explicando los criterios en relación al objetivo de la tarea. Por su parte, los alumnos perciben la retroalimentación en cierta medida cómo cuál sería el próximo paso a dar y no el panorama general al que los maestros se refieren. Klapp (2015) recalca que un mensaje fundamental es que es el estudiante quien debe estar en el centro. Es decir, cuál es la comprensión de lo que se espera del alumno, dónde están sus habilidades en relación con la meta y en qué se debe desarrollar más para que alcance el objetivo previsto. La retroalimentación se puede ver, según Hattie y Timperley (2007), cómo información correctiva proporcionada por un padre o por un maestro, así como una estrategia alternativa mostrada por un compañero. Así como un libro puede brindar información para aclarar ideas o evaluar la corrección de una respuesta, igual puede ser un estímulo o motivación. La retroalimentación es, por lo tanto, una "consecuencia" del desempeño. Aunque las definiciones presentadas en esta sección pueden parecer vagas, está claro que la retroalimentación es un concepto amplio que puede abarcar una variedad de significados.

Skolverket (2020a) destaca en un estudio de Agneta Grönlund que la retroalimentación es el proceso de comprender la calidad del desempeño actual de un alumno en comparación con lo que se requiere para lograr la meta o el objetivo. Ella escribe además que una evaluación hecha desde una perspectiva formativa está guiada por tres preguntas centrales: ¿Hacia dónde va el estudiante? ¿Dónde está el estudiante? y ¿Cómo llega el estudiante a la meta? La respuesta a estas preguntas es lo que se comunica al estudiante y se centra particularmente en cómo se ve el potencial de desarrollo del estudiante para alcanzar las metas. Esta investigación apunta a un aprendizaje favorable a través de una retroalimentación adaptada. Por otro lado, Skolverket (2020b) muestra otra investigación que apunta a lo contrario- si la retroalimentación que recibe el estudiante es demasiado compleja, inhibiría la enseñanza en lugar de beneficiarla.

Cardelús (2016) examina cómo la motivación y las actitudes de los estudiantes se relacionan con el aprendizaje de idiomas. Destaca que la motivación y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje deben verse como procesos de acción dirigidos hacia un objetivo específico que está diseñado para procesar información en interacción con el entorno y en colaboración con varios elementos didácticos. Por ejemplo, dar a los alumnos la

oportunidad de desarrollar su habilidad de la comunicación oral, como si fueran a usarlo en un viaje en donde puedan utilizar el idioma más social y cultural.

4 Estado de la cuestión

Hay estudios previos que muestran los beneficios de la evaluación formativa y la retroalimentación. En dichos estudios se ponen de relieve tres factores esenciales que influyen en la actitud del estudiante hacia la retroalimentación y se basan en la perspectiva didáctica que responde a las preguntas *cuándo, qué y cómo*.

En el primer subcapítulo, 4.1, especificamos los estudios vistos desde el punto de vista de cuando se debe dar retroalimentación. En el segundo, 4.2, determinamos qué dicen los estudios previos sobre qué se debe incluir en una retroalimentación. Finalmente, en el último subcapítulo, 4.3, se hace visible la conducta que la retroalimentación puede generar en los estudiantes.

4.1 El aspecto del tiempo

Uno de los estudios relevantes para este trabajo es el de Appelgren, Penny y Bengtsson (2013), que muestra el aspecto del tiempo de dar retroalimentación como crucial para el aprendizaje exitoso. Los autores investigaron cuándo la retroalimentación era más valiosa para los alumnos. Dividieron la retroalimentación en diferentes fases para encontrar correlaciones entre retroalimentación y las respuestas correctas. La primera fase fue después de los errores y la segunda después de la corrección, en otras palabras, lo que se probó fue el tiempo de reacción de la respuesta incorrecta hasta lograr a llegar a la precisión de la respuesta correcta. Llegaron a la conclusión que el efecto de la retroalimentación depende de la fase del trabajo en la que se encuentra el estudiante. Además, se pudo observar que cuando se le presentan al estudiante todas las respuestas correctas, es decir una retroalimentación externa, la consecuencia fue que los alumnos no eran tan precisos en sus correcciones. Estos resultados son similares a los encontrados por Hattie y Timperley (2007). En su artículo acentúan evidencia relacionada con la retroalimentación y su impacto en el aprendizaje y el rendimiento. Según ellos, la retroalimentación es una de las mayores influencias en el proceso de aprendizaje, sin embargo, el tipo de retroalimentación y la forma en que se brinda pueden variar. En su estudio, enfatizan el poder de la retroalimentación. Por ejemplo, retroalimentación dirigida a ser efectiva si proporciona información sobre las respuestas correctas en lugar de las incorrectas. Es decir, la potencia de la retroalimentación aumenta si

funciona como guía y se basa en cambios de pistas, como, por ejemplo, señalar dónde se necesita mejorar y sugerir cosas que el alumno puede hacer al respecto o tareas anteriores.

En el estudio de García Pujals (2019) se visibiliza cómo la evaluación puede generar preocupaciones, frustraciones y ansiedad cuando la retroalimentación expone exclusivamente los errores del estudiante. En cambio, al hacer visibles las fortalezas y el progreso del estudiante, se genera motivación y deseo de aprender. El efecto de la retroalimentación es afectado por la relevancia en el tiempo, por ejemplo, si es durante un trabajo en progreso o si es un trabajo terminado.

Zurita y Ramos (2018) destacan en su estudio la importancia de prevenir la ansiedad en los estudiantes. Esto significa que, como docente, se debe tener cuidado al corregir errores y en relación con la retroalimentación, ya que puede afectar negativamente al estudiante. Bielak y Mystkowska-Wiertelak; Dornyei; MacIntyre y Oxford (citado en Zurita & Ramos, 2018, p. 521) destacan tres aspectos valiosos en el aprendizaje de idiomas a considerar. El primero es la ansiedad, el segundo la actitud y el último la motivación.

Gamlem y Smith (2011) han destacado, en un artículo sobre su investigación de la perspectiva de los estudiantes sobre la retroalimentación, que la retroalimentación es una guía sobre cómo mejorar algo a través de modificar los procesos de pensamiento. En el estudio, ponen de relieve dos aspectos principalmente como factores problemáticos que afectan a los alumnos negativamente, el primero es que los maestros no les dan tiempo en clase para tratar de mejorar un trabajo después de recibir comentarios. Los estudiantes señalan que, dado que el maestro está comenzando algo nuevo, la retroalimentación es ciertamente algo voluntario. El segundo, los estudiantes destacan que no reciben comentarios de mejora, sino comentarios de que falta trabajo o que sus trabajos son vagos o pobres. Los investigadores revelan que esto puede dar inseguridad a los alumnos y hacer que se sientan fracasados.

Otros factores adicionales que pesan, según Brookhart (2017), Hattie y Timperley (2007) y Klapp (2015), son si el estudiante comprende cuáles son los objetivos y las metas del trabajo.

4.2 El contenido

Cañadas et al.; Carter-Thuillier; Gallardo et al.; López-Pastor et al., y Romero-Martín et al. (mencionados en Pascual Arias, López-Pastor & Molina, 2020, p. 205), son investigadores

que coinciden en su visión de que un proceso educativo exitoso requiere una mayor participación de los estudiantes y un trabajo con retroalimentación incorporable.

La investigación de Butler y Nisan (referidos en Brookhart, 2017) recalca los beneficios de incorporar retroalimentación en el aprendizaje. Concretan que los resultados de los alumnos mejoraron al recibir comentarios descriptivos y no tantos comentarios como calificaciones. Resultados similares han sido encontrados también en estudios con otras muestras y contextos como en Margulieux y Catrambone (2021). Ambos estudios muestran que los alumnos aprenden mejor con una retroalimentación desde una evaluación formativa. A diferencia de aquellos que reciben tanto evaluaciones formativas como sumativas. Revelan que al recibir ambos tipos de evaluación el estudiante ignora la retroalimentación formativa y presta atención a la evaluación sumativa, es decir, la nota.

4.3 Cómo afecta la retroalimentación

En la tesis de García Pujals (2019), se comparan muchos estudios que tratan de diferentes combinaciones de retroalimentación. El autor enfatiza el impacto que tienen las evaluaciones y la retroalimentación en las actitudes de los estudiantes y, por lo tanto, cree que es esencial para el aprendizaje del estudiante. García Pujals (2019) enfatiza la importancia de la autoevaluación y cómo puede afectar la forma de pensar. La evaluación entre compañeros es un proceso importante en la enseñanza, porque es, según Everhard (citado en García Pujals, 2019, p. 76) más fácil ver los errores de otros que sus propios, y por lo tanto aumenta la afectividad positiva de la evaluación de un compañero. Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender al encontrar y comprender los errores de otras personas, por lo tanto, aumenta la confianza en ellos mismos.

Zurita y Ramos (2018) presentan la ansiedad lingüística como un factor importante y desmotivador cuando el estudiante aprende una lengua moderna. Destacan que el docente debe tener cuidado con la distribución de la retroalimentación y las calificaciones para que los estudiantes no comparen sus resultados entre ellos ya que esto aumenta la ansiedad entre los estudiantes. Bielak y Mystkowska-Wiertelak; Dörnyei; MacIntyre y Oxford (referidos en Zurita & Ramos, 2018, p. 521) ponen de relieve tres aspectos importantes que el profesor debe tener en cuenta en el aprendizaje y en la enseñanza idiomática de la lengua meta, estas son “*la ansiedad, las actitudes y la motivación*”.

En la investigación de Tejedor (2018), se subraya la importancia de la planificación a largo plazo, es decir, que a los estudiantes se les den tareas significativas y oportunidades

repetidas para tener éxito. De esta manera, se pueden realizar actividades de desarrollo personal para proyectar actitudes positivas. Tejedor (2018) plantea que los maestros enfrentan desafíos importantes a diario, cómo alentar el aprendizaje y motivar a los estudiantes, pero también brindarles oportunidades repetidas para tener éxito en sus trabajos. En el mismo estudio, los autores Popkewitz, Marcelo y González Sanmamed (citados en Tejedor, 2018, p. 7) aseguran que, a través de actividades planificadas, se apoya el desarrollo profesional de los estudiantes, pero también el crecimiento personal. Esto es algo que fortalece la identidad y también aporta a la aclimatación al trabajo.

5 Método

Antes de poder cumplir con este trabajo cuantitativo con muchas respuestas de alumnos se realizó un pequeño estudio piloto para asegurar la validez y la función de la encuesta. Como mencionado, el método utilizado en este trabajo es cuantitativo. Se usa respuestas, como fuente principal, de un cuestionario digital para estudiantes de español como lengua moderna en los 6.º y 7.º grados de primaria en escuelas de Suecia. En el estudio se examina sí y cómo las actitudes están relacionadas con la forma en que el estudiante asimila la retroalimentación de un compañero de clase o de un maestro. Es decir, por cuál razón elige el alumno un determinado enfoque o punto de vista al recibir una retroalimentación y si esto puede estar relacionado con las estrategias de la retroalimentación del profesor. En el subcapítulo 5.1 se justifica el tipo de la encuesta elegida. El segundo, 5.2, explica cómo es el diseño del análisis y cómo se lleva a cabo la encuesta cuantitativa. El tercero, 5.3, presenta brevemente a los encuestados y la selección de ellos. En el apartado, 5.4, se presenta detalladamente cómo es el proceso de análisis de los datos de los cuestionarios. En la penúltima parte, 5.5, se exponen las consideraciones éticas y cuáles de ellas tuvimos en cuenta para llevar a cabo el estudio según las buenas prácticas de investigación. Finalmente, el último subcapítulo, 5.6, trata de una prueba que se ha hecho para fortalecer la validez de la encuesta en un proyecto piloto. El cuestionario se puede ver en el apéndice tanto en sueco como en español.

5.1 Elección del método

La razón por la cual se ha elegido este método es principalmente por el interés personal de comprender cómo es la tendencia general de los estudiantes al recibir y utilizar la retroalimentación en su aprendizaje de una lengua extranjera, como el español. Este estudio es de naturaleza empírica y se utilizará un cuestionario con preguntas cerradas donde se tomarán

medidas deliberadas para lograr una alta confiabilidad y validez. Las preguntas y las respuestas son fijas en una encuesta precodificada y están estructuradas de tal manera que solo se encuadran en categorías determinadas previamente por el investigador (Denscombe, 2018). Para hacer una encuesta con preguntas y respuestas cerradas hacia el objetivo se usan teorías de textos y documentos como los trabajos de Hattie y Clarke (2019), Brookhart (2017) y Klapp (2015). Ellos han elaborado, entre otras cosas, una guía teórica y práctica para maestros con el enfoque para una enseñanza exitosa con una retroalimentación formativa. Además, el estudio utiliza literatura sobre las perspectivas didácticas y sobre la evaluación formativa en la escuela primaria de Nordgren, et al. (2013) con el fin de establecer un resumen del aprendizaje formativo en relación con los trabajos de los autores antes mencionados.

Por otro lado, se utilizan artículos empíricos, entre ellos Cardelús (2016), Erickson (2018), Skinner, Belmont, Eccles y Wigfield (mencionados en Appelgren, 2015) y Zurita y Ramos (2018) donde se resalta el tema de la falta de motivación. Además, enfatizan las actitudes desde diferentes ángulos y cómo estas afectan a los alumnos en su aprendizaje de español como lengua extranjera (de aquí en adelante ELE). Según Stukat (2011), un fenómeno visto desde diferentes perspectivas ayuda a ver qué métodos se complementan uno al otro y eso ayuda a formalizar las preguntas de hipótesis de una manera más versátil. Independiente del método o del material que uno usa, argumentan Patel y Davidson (2019), hay que tener cuidado “de no seleccionar simplemente material que respalde nuestras propias ideas” (pág. 90). Posiciones similares se encuentran en varios otros autores como Ejlertsson (2019) y Christoffersen y Johannessen (2015), quienes explican que las experiencias pasadas pueden influir en lo que elegimos para centrarnos en un trabajo.

Las respuestas de los alumnos son la fuente primaria de esta investigación, por esta razón, los encuestados son la parte más importante del análisis empírico de este trabajo. Eso nos guía a ver si la retroalimentación en la enseñanza contribuye a la autorregulación, es decir resultan las retroalimentaciones como motivadores para el aprendizaje y si las estrategias usadas por los maestros motivan a los estudiantes, lo cual es el objetivo y el propósito del estudio. El método que se utiliza es cuantitativo. Es decir, los encuestados son una cantidad grande para poder obtener tendencias generalizables.

5.2 La encuesta

La encuesta ayuda a encontrar diferentes aspectos relacionados con la retroalimentación, aquellos que afectan el aprendizaje del idioma. Por ejemplo, aspectos como las actitudes de los estudiantes y qué estrategias utilizan para lograr el cumplimiento de metas. Una de las ventajas de usar una investigación cuantitativa y encuestas es que contribuye a la posibilidad de que el investigador pueda controlar su encuesta. Por una parte, se puede diseñar el estudio sobre un determinado tema con preguntas determinadas y por otro lado se puede elegir la población de estudio por adelantado. Como, por ejemplo, elegir un grado escolar específico de estudiantes. Así se puede comprender cómo estudiantes de un grado predeterminado perciben el propósito de una retroalimentación.

En el estudio se puede distinguir si hay una diferencia entre los grados y entre los géneros. Una de las ventajas de las encuestas digitales será que se entregan fácilmente a los maestros, y además se pueden entregar con anticipación para que ellos más fácilmente puedan hacerla durante una clase conveniente para ellos y así se mantiene el interés inicial y espontaneidad de los participantes. Otra ventaja de las encuestas digitales es que los maestros distribuyen el cuestionario fácilmente a los estudiantes a través de una plataforma digital en común y así se entrega y responde en una sola ocasión. Entonces los maestros también tienen la oportunidad de supervisar una sola vez que los encuestados no discutan y consulten entre ellos (Ejlertsson, 2019). Finalmente, las encuestas digitales no pueden desaparecer ni perderse.

Las encuestas digitales son consideradas efectivas ya que no requieren que se ingresen datos, según Ejlertsson (2019). Otra ventaja que se puede ver es que no hay retrasos con los resultados, sino que estos son visibles en tiempo real. Una ventaja de usar encuestas digitales es que lo hace más fácil para todos los participantes, de modo que se reduce la carga de trabajo de los profesores porque no es necesario escribir ni distribuir los cuestionarios, y tampoco es necesario recopilarlos después. En cuanto al estudiante, la carga se reduce de igual forma ya que solo necesita su computadora para completar la encuesta. Sin embargo, la ventaja principal es la facilidad del manejo de los datos, ya que los resultados se transfieren digitalmente, lo que reduce el riesgo de error humano. La población de estudio siempre lleva su computadora a la clase y para facilitar las entregas a los estudiantes se publica la encuesta en Google Classroom. Google Classroom es una plataforma que la mayoría de los maestros utilizan en las escuelas primarias en Suecia para comunicar tareas y exámenes a los

estudiantes. De esta forma, los profesores pueden programar la encuesta para que sea en el horario de la clase y que se realice en ese momento.

En el estudio hay seis maestros a quienes se les asigna el cuestionario para sus alumnos, tres de ellos trabajan en la escuela donde la autora realizó sus prácticas durante la formación docente. Los otros tres maestros que participan en el estudio con sus alumnos son maestros certificados de español y que han respondido a través de una invitación de una plataforma² para profesores de lenguas modernas. Son maestros de español en otras escuelas primarias y residen en otras regiones de Suecia.

5.2.1 Preguntas del cuestionario

Las preguntas del cuestionario, como se mencionó anteriormente, son precodificadas. Cada pregunta incluye una serie de número de declaraciones y cada una de las declaraciones tiene cuatro opciones de respuestas. Las declaraciones proporcionan un marco sólido para la encuesta. Se trata de construir las preguntas de manera que sean sólidas y así les da a los encuestados unas respuestas fijas entre las cuales elegir. Esto significa que el investigador tiene que seleccionar y evaluar cuidadosamente cuáles preguntas deben hacerse para que el estudio produzca un resultado que responda a las preguntas de investigación. Las preguntas son concretas, definidas y precodificadas cuidadosamente y eso ayuda a los encuestados a guiarse claramente a través de la encuesta. Esto significa que las preguntas deben ser cortas, concisas y precodificadas con un lenguaje simple y preciso para evitar malinterpretaciones de palabras abstractas o que dejen espacio para interpretaciones y además ayudará a una mayor participación. La encuesta debe ser clara y atractiva.

El cuestionario precodificado da opciones de respuestas, es decir, la población de estudio no escribirá libre y detalladamente sus respuestas desarrolladas por sí misma, sino que tendrá que elegir entre respuestas similares a gradaciones (Christoffersen & Johannessen, 2015). Las opciones de las respuestas tienen escalas similares a la categoría de escalas tipo “Likert” con valores para que los alumnos encuentren más fácilmente lo que más les define a ellos mismos. 1 corresponde a “no importante”, 2 “bastante importante”, 3 “importante” y 4 “muy importante”. Con estas escalas, se puede medir diferentes actitudes de los encuestados. Al dar a los encuestados varias opciones de respuestas en forma de escalas, el estudio no solo

² Grupo de Facebook: Red de profesores de español

facilita a los encuestados al hacer que encierren en un círculo la opción de respuesta que mejor les corresponde, sino también la codificación de los datos por parte del investigador.

5.2.2 La estructura

La encuesta se dividirá en tres temas principales: (1) biodatos, es decir, la información personal sobre tanto la edad como el sexo, (2) actitudes hacia la retroalimentación formativa y (3) prácticas de implementación de la retroalimentación formativa. El formulario consta de 11 preguntas, sin preguntas de seguimiento. El cuestionario está escrito en sueco, primero para que los encuestados se sientan cómodos y segundo para que las respuestas sean más importantes que la confusión derivada de no entender la terminología si el cuestionario estuviera escrito en español. Las preguntas están formuladas deliberadamente de forma limitada y concreta, lo que disminuye la posibilidad de malos entendidos y además se evita las preguntas engañosas. No habrá preguntas de seguimiento, porque no será necesario aclarar o profundizar las preguntas precodificadas.

5.3 La selección de los encuestados

Los participantes del estudio son once clases de diferentes regiones de Suecia. Seis de ellas son representados por diferentes escuelas y cinco por medio de conveniencia (Christoffersen & Johannessen, 2015, p. 57), ya que son estudiantes en la escuela donde la autora realizó sus prácticas. Se publicó una invitación a una encuesta en un foro para profesores de español. De esta invitación respondieron tres maestros que están dispuestos a participar con sus alumnos y esto nos dio seis clases más. Los alumnos están seleccionados basados en diferentes criterios. Son estudiantes de sexto y séptimo grado de primaria que tienen el español como lengua moderna por elección.

En la población de estudio participaron 61 niños en el 6.º grado y en el 7.º grado 57 niños. En cuanto a las niñas en el 6.º grado eran 62 y en el 7.º grado 68 niñas. A esto se suman a 7 alumnos que no querían poner su género, en el 6.º grado eran tres y en el 7.º grado eran cuatro. Con el fin de preservar la confidencialidad de los participantes, la población de estudio se denominará en adelante las niñas de 6.º y 7.º grado y los niños de 6.º y 7.º grado y los niños que no quisieron poner su género.

Dado que los alumnos son menores de quince años, según Christoffersen y Johannessen (2015) existe la opción de consentimiento pasivo. Es decir, los profesores mandan una carta

para informar a los padres sobre el proyecto y si quieren que sus hijos se abstengan de participar, tienen que ponerse en contacto con los profesores.

Es importante tener en cuenta que los maestros se han ofrecido como voluntarios para participar con sus estudiantes en este estudio, es decir los maestros no son representativos de todos los maestros que enseñan español en los 6.º y 7.º grados. Es probable que estos maestros estén más dedicados a enseñar con retroalimentación en mente que otros maestros que no quisieron participar.

5.4 El análisis de los datos

Para garantizar que toda la información de los cuestionarios se transfiera correctamente, los cuestionarios se revisan manualmente. En el análisis, se trata de identificar patrones en los datos como medidas cuantificables para captar un aspecto importante en relación con las preguntas de investigación. El trabajo utiliza un enfoque deductivo, lo que significa que se crea una conclusión basada en una declaración teórica general y de estudios hechos sobre el tema anteriormente, por ejemplo, se utilizó la premisa de que los estudiantes prefieren la evaluación sumativa para las tareas y pruebas en la escuela en lugar de la evaluación formativa con retroalimentación y esto se usa para crear los instrumentos de medición.

5.5 Las condiciones éticas

El trabajo se lleva a cabo de acuerdo con las buenas prácticas de investigación, lo que implica varias consideraciones éticas, como seguir las pautas nacionales (Vetenskapsrådet 2002). Los directores de las escuelas junto con los docentes involucrados en el estudio informan a los tutores de los estudiantes de los 6.º y 7.º grados de primaria sobre el propósito y cómo se lleva a cabo el estudio con la encuesta. La carta con la información a los tutores se puede leer en el apéndice 3. Primero se informa lo que significa la participación y la confidencialidad de sus identidades. Se enfatiza que la participación es voluntaria y se menciona la posibilidad de cancelar la encuesta en cualquier momento (Vetenskapsrådet, 2002). Toda la información de los involucrados se anonimiza de acuerdo con el Reglamento General de Protección de Datos “Dataskyddsförordningen” (Integritetsskyddsmyndigheten, 2016). A los profesores que respondieron a la invitación online, se les ha comunicado esta información. Primero antes de confirmar su participación y la segunda vez en el momento de la revisión del cuestionario.

5.6 El proyecto piloto

La razón principal de hacer el proyecto piloto, y quizás la más importante, fue aumentar la validez del estudio. Es decir, que se analiza en la encuesta realmente lo que se debe investigar y que se ignoran todos los otros factores que realmente no deben evaluarse. Hirsh, (2019, pág. 9) destaca que la validez tiene que ver con la legalidad, es decir, no usar la encuesta para otro propósito que el que se ha prometido. Primero, se mandó la encuesta a otros estudiantes universitarios y amigos que se dedican a la enseñanza en la primaria y en la secundaria para que me dieran sus opiniones sobre las preguntas y los ángulos de las declaraciones. De esta manera había manera de modificarlas para que diera más ángulos, pero al mismo tiempo cosas más específicas para analizar. Segundo, la encuesta fue respondida por dos alumnas, que tienen la misma edad que la población de los encuestados. Esto se hizo para averiguar si el idioma, las preguntas y la encuesta eran fáciles de entender y por consiguiente se sentían motivadas a seguir adelante y responder las preguntas sin cancelar o abortar el mini proyecto piloto.

6 Resultados y discusión

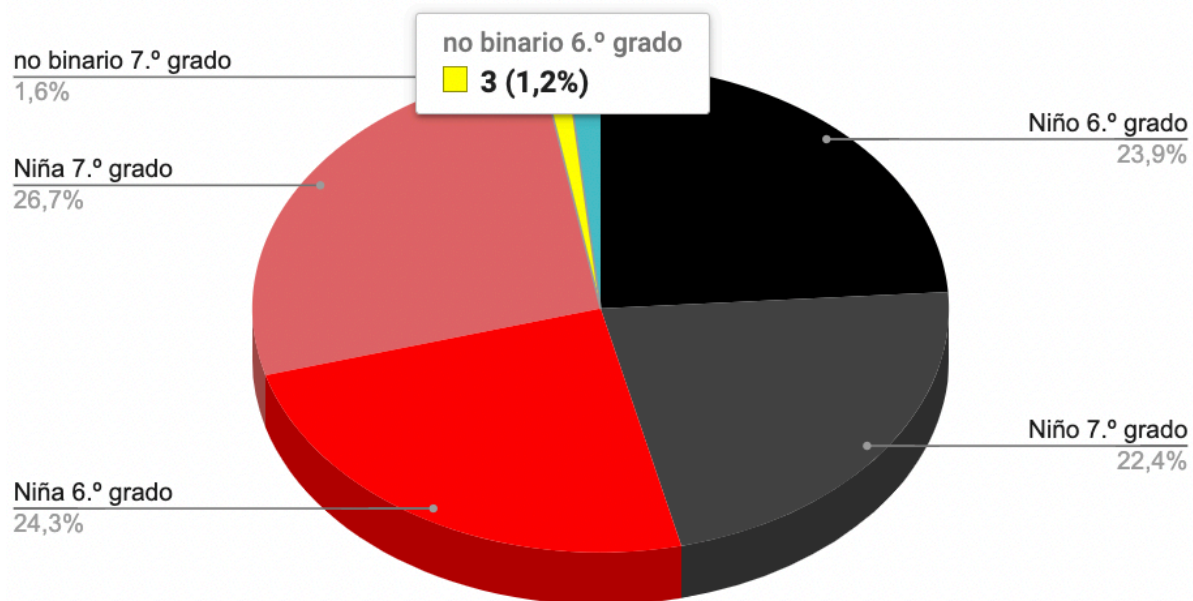
En esta sección se presentan los resultados del cuestionario precodificado. Las preguntas de investigación se refieren a cómo los estudiantes perciben la retroalimentación en su aprendizaje, tanto con respecto a la actitud como a la motivación dentro de las clases de lengua española. Primero, las preguntas de la encuesta están vinculadas a las preguntas de investigación de la tesina en el sentido de que se centran en la actitud de los estudiantes ante la retroalimentación de un maestro o compañero de clase. Segundo, las respuestas muestran cómo los alumnos perciben que la retroalimentación afecta su aprendizaje y su participación en la clase como también la motivación para continuar aprendiendo un idioma. Los estudiantes respondieron las preguntas de la encuesta durante sus clases de español. En total se realizó en 11 clases con un total de 255 estudiantes. Para añadir de aquí en adelante se presenta primero una explicación de los gráficos y continúan con los resultados junto con la conclusión. Las respuestas de los estudiantes junto con las preguntas de la encuesta se presentan en gráficos para mostrar si hay diferencias en las actitudes entre grados y géneros, es decir, se basa en material empírico. Se ha elegido no crear nombres ficticios, sino dejar que los alumnos sean anónimos y presentarlos en grupos de grados y género. Para responder a las

preguntas de investigación, los resultados se han organizado de acuerdo con ellas y se presentan comparando los niveles de grados y el género.

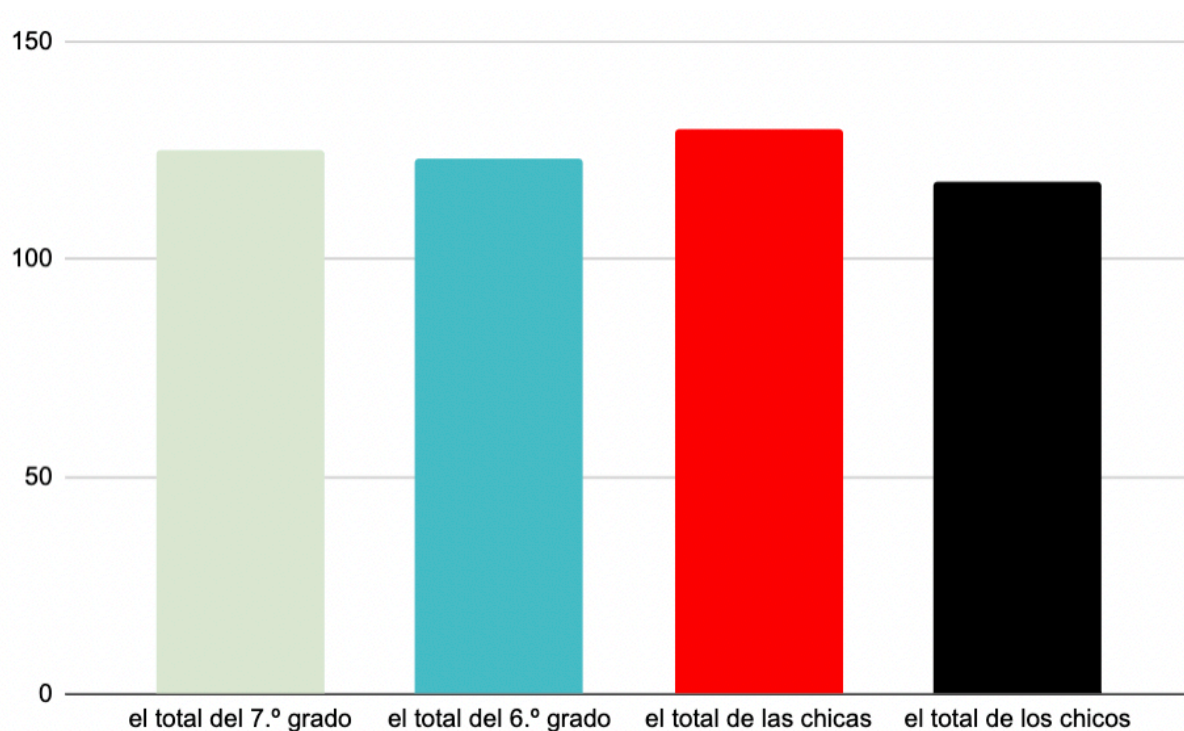
El capítulo se divide en tres subsecciones, donde se presentan por separado los resultados de las preguntas de investigación. Después de cada pregunta hay una pequeña discusión conectada con investigaciones anteriores, si es necesario junto con el plan de estudio y con teorías subyacentes. En el apartado 6.1 se presentan las categorías de los alumnos. Un aspecto del análisis es comparar entre géneros y otro aspecto es comparar entre edades con la finalidad de mostrar la diferencia entre ellos. En el apartado 6.2 se presentan los resultados de la actitud de los alumnos de diferentes aspectos con una finalidad de exponer si los alumnos de ELE aprueban o desaprueban la retroalimentación que reciben en las clases. En el apartado 6.3 se describe cómo la retroalimentación afecta la motivación de los estudiantes.

6.1 La biodata

Las preguntas 1 y 2 tratan de la biodata de los alumnos es decir en qué grado cursan y su género. La siguiente gráfica, (“gráfica 1”) muestra la distribución de los 255 estudiantes. Los alumnos no binarios sumaron siete según la encuesta y de aquí en adelante hemos decidido de no usar los datos de ellos por la razón de que sus datos son difíciles de encajar correctamente. Estamos conscientes de que esto no es lo ideal desde el punto de vista metodológica, pero consideramos que, como un tercer grupo, queda demasiado reducido como para poder hacer comparaciones con los otros dos grupos. Siendo así, los resultados presentados son de 248 alumnos que sí marcaron su género. Esto se hizo para poder hacer las comparaciones más precisas. Los colores claros representan niños en el 6.º grado y el color fuerte los niños en el 7.º grado. El color amarillo representa a los alumnos no binarios del 6.º grado y el verde los alumnos no binarios del 7.º grado. La gráfica 2 revela que es muy parejo entre la cantidad de alumnos que estudian español en el 6.º y en el 7.º grado. La diferencia en cantidad entre los grados son dos alumnos. En el caso de los alumnos del sexto grado son 123 y en el séptimo grado son 125 alumnos. Otra subdivisión que también se reproduce frecuentemente en los resultados es la división entre los géneros, las alumnas sumaron 130 alumnas mientras los alumnos llegan a ser 118 en total. Nos da una diferencia de 12 personas.



Gráfica 1

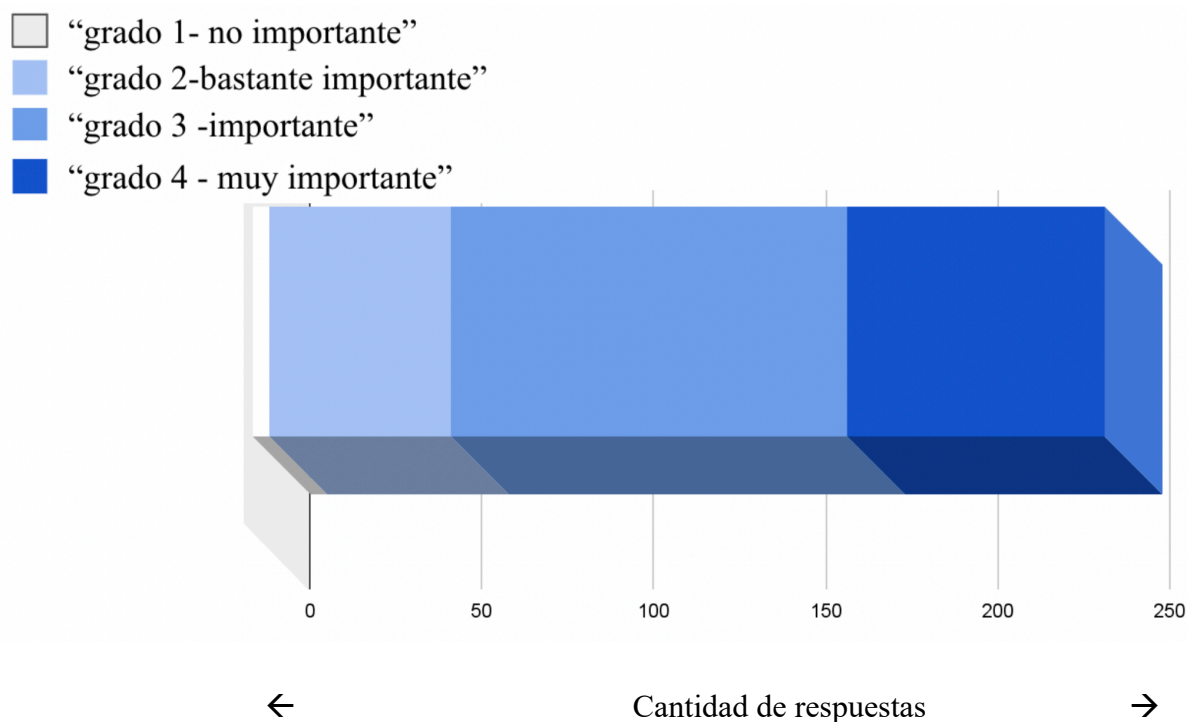


Gráfica 2

6.2 Las actitudes de los alumnos

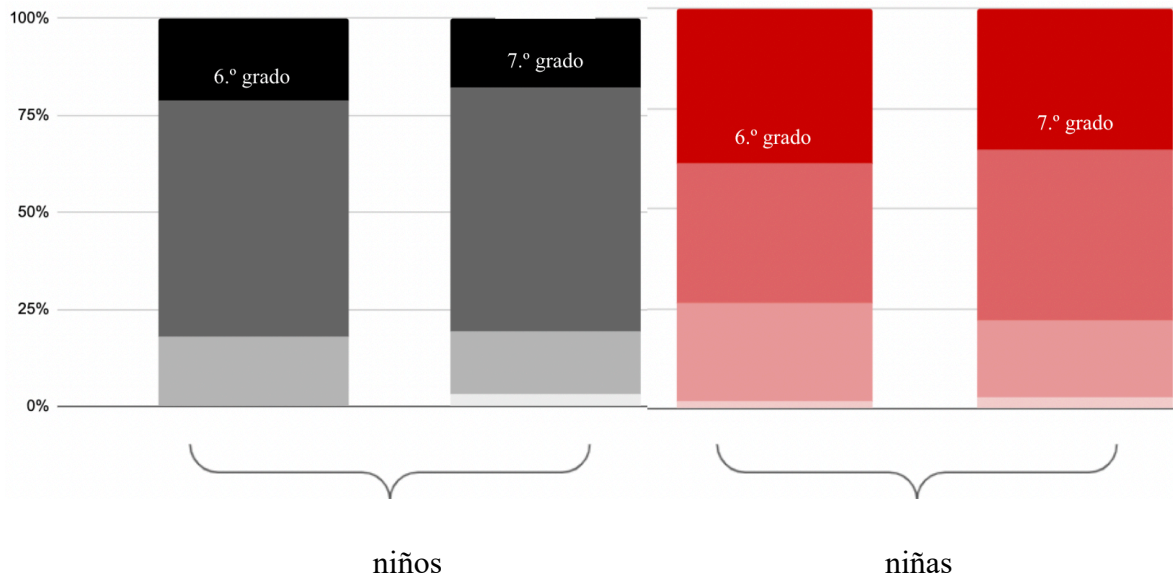
La pregunta 3 tiene siete diferentes declaraciones a contestar. Cada una de ellas están presentadas en partes individuales. La siguiente gráfica (“gráfica 3”) muestra *la puntuación*

numérica sobre la pregunta de qué es más importante tener como información cuando reciben una retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea). La gráfica revela que a todos los alumnos les parece importante recibir una evaluación sumativa. Los alumnos quieren saber su puntuación numérica, es decir, la cantidad de respuestas correctas. La gráfica 3 muestra las respuestas de los 248 alumnos y muestra las respuestas de cómo han repartido sus opiniones de diferentes niveles de importancia. La gráfica 4 indica que las niñas de ambos grados llegaron a ser casi el 40% que opinan que es muy importante, mientras los niños con esa opinión sumaron 20-23%. Los resultados nos muestran que a las niñas les importa más saber sus logros, la gráfica ³ indica que ellas ponen más atención a los resultados de este tipo. El color más claro en ambas columnas representa los alumnos de opinión de poca relevancia mientras los colores más fuertes indica a los alumnos que les parece que saber la cantidad de respuestas correctas es “muy importante”.



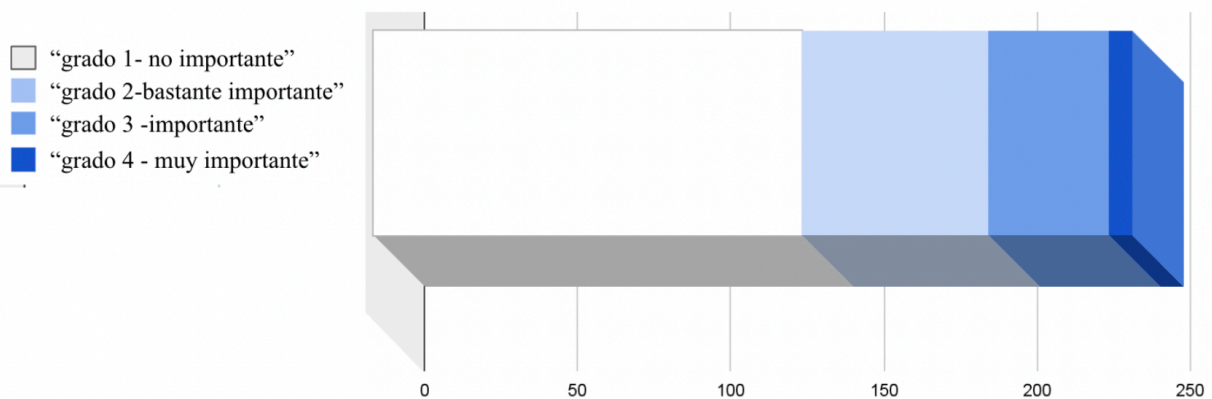
Gráfica 3

³ Como se ha mencionado antes se usa una escala tipo "Likert" donde el valor 1 es el blanco y corresponde a "no importante", el valor 2 es el tono más claro y corresponde a "bastante importante", el valor 3 es el color claro y corresponde a "importante" y el valor 4 es el azul rey y corresponde a "muy importante".

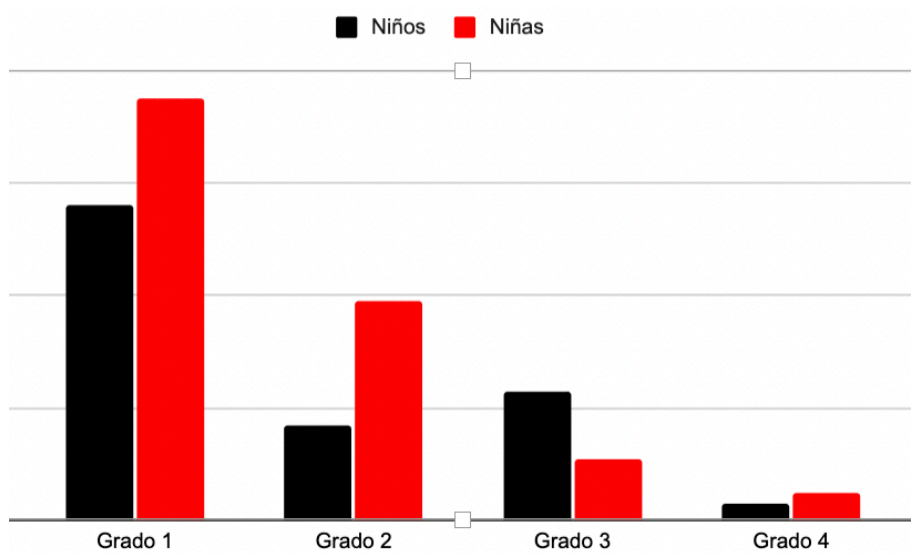


Gráfica 4

La segunda declaración muestra si los alumnos piensan que *su resultado comparado con el resultado de la clase* sobre la pregunta de qué es más importante tener como información cuando reciben una retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea). La gráfica 5 muestra las respuestas de todos los alumnos mientras la gráfica 6 muestra la actitud del alumno en cuanto a recibir su resultado en comparación con el resultado de la clase. Las niñas de ambos grados opinan en las primeras dos columnas que es “más importante” e “importante” comparar sus resultados con otros alumnos para saber sus propios logros. El mismo resultado encontramos en la tercera declaración que tan importante es *su resultado y número máximo correcto*, como información importante en cuanto reciben una retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea). Las alumnas igual como en la declaración anterior quieren saber su cantidad de respuestas correctas para compararlo con el resultado final.

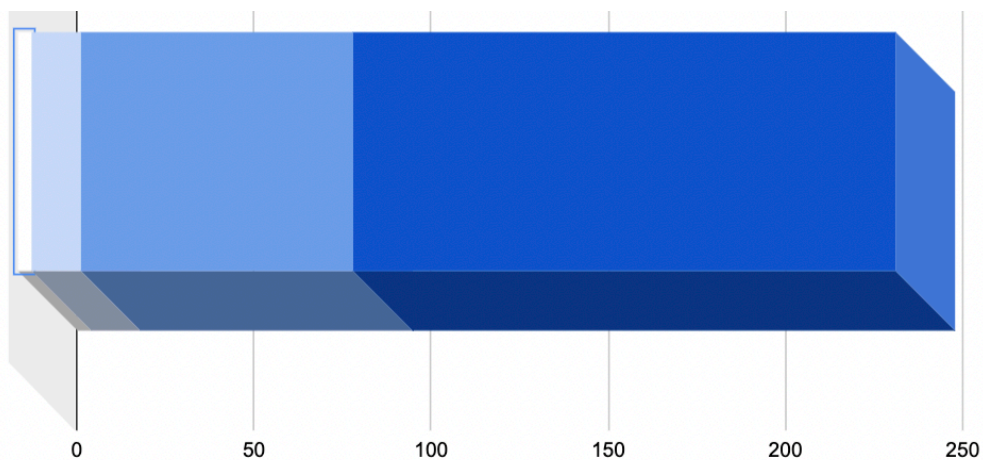


Gráfica 5

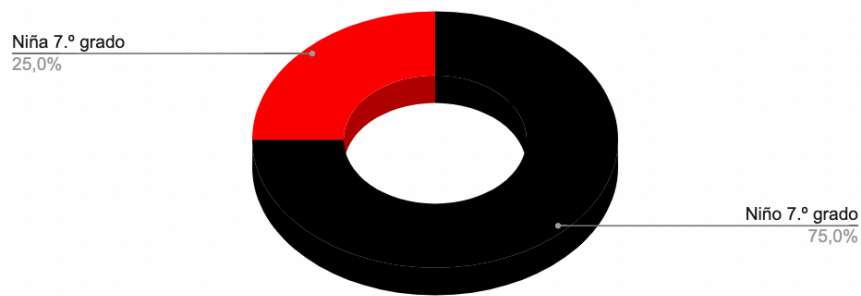


Gráfica 6

La cuarta declaración y gráfica muestra *su calificación* sobre la pregunta de qué es más importante tener como información cuando reciben una retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea). La gráfica 7 muestra las respuestas de todos los alumnos mientras la gráfica 8 muestra la actitud hacia una evaluación sumativa. Todos han respondido que la calificación o una evaluación sumativa es importante. En el resultado sobresalen los niños del 7.º grado, de donde podemos sacar la conclusión de que a ellos les parece “muy importante” recibir su calificación junto con sus pruebas o con sus trabajos. Los alumnos de sexto grado han respondido parejo entre los géneros y les parecen a todos “importante” a “muy importante” saber sus calificaciones.



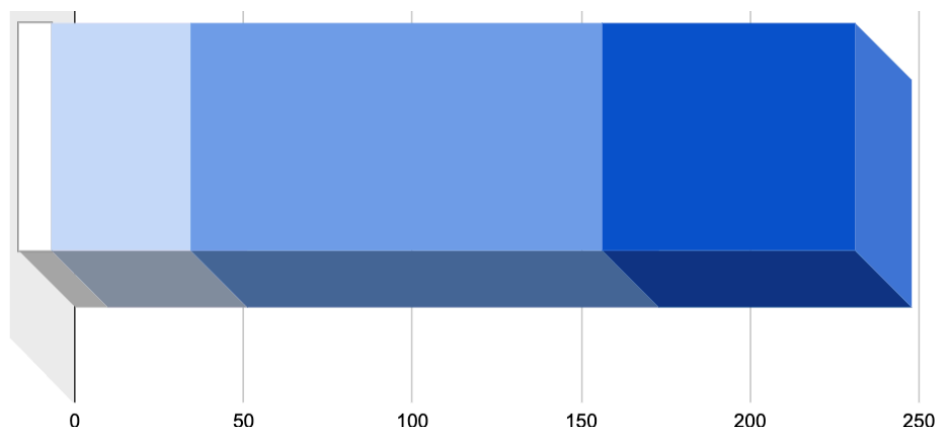
Gráfica 7



Gráfica 8

En la quinta y la sexta declaraciones y gráficas muestran las *cosas buenas en las que han tenido éxito* respectivamente *las cosas que han hecho mal* sobre la pregunta de qué es más importante tener como información cuando reciben una retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea). El resultado muestra que una evaluación formativa en vez de sumativa donde los maestros señalan los conocimientos en vez de los errores, los alumnos respondieron muy fragmentado. La gráfica 9 muestra las respuestas de todos los alumnos de lo primero mencionado y la gráfica 10 muestra las respuestas de todos los alumnos respectivamente a la segunda declaración mencionada.

La gráfica 11 muestra a las niñas de ambos grados que respondieron que les parece “importante” o hasta “muy importante” saber cosas que las hacen bien, es decir representa a las alumnas que contestaron que es significativo saber sus logros. La gráfica 12 muestra a los niños que expresaron lo contrario. Ellos respondieron que es “importante” o hasta “muy importante” saber de sus errores, es decir la gráfica representa a los alumnos que les importa saber sus equivocaciones.



Gráfica 9

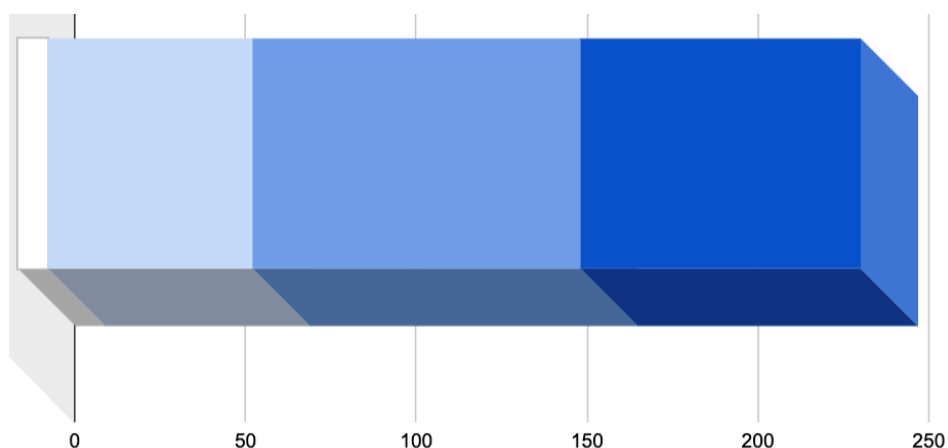
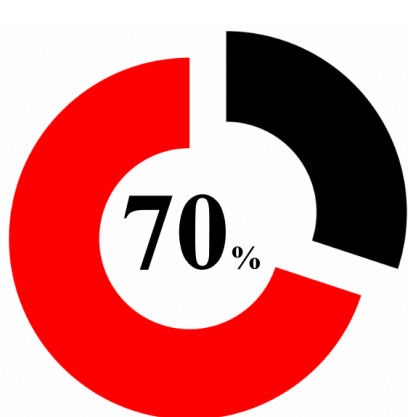
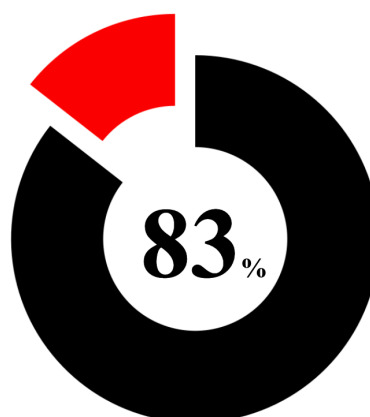


Gráfico 10

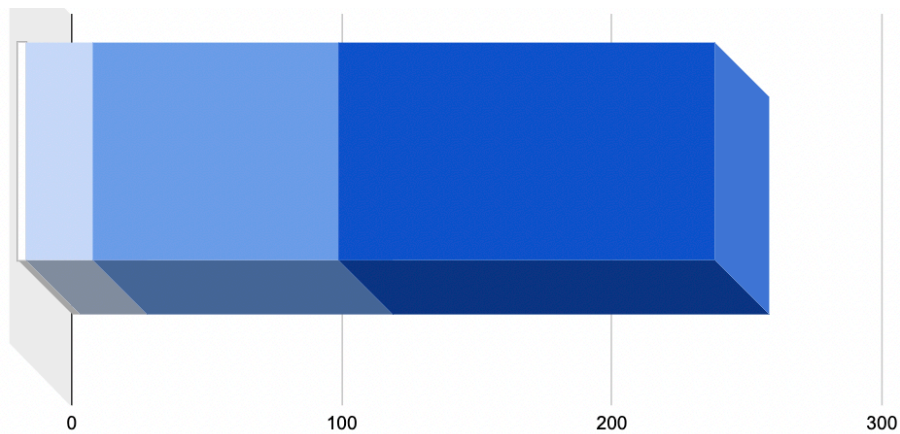


Gráfica 11

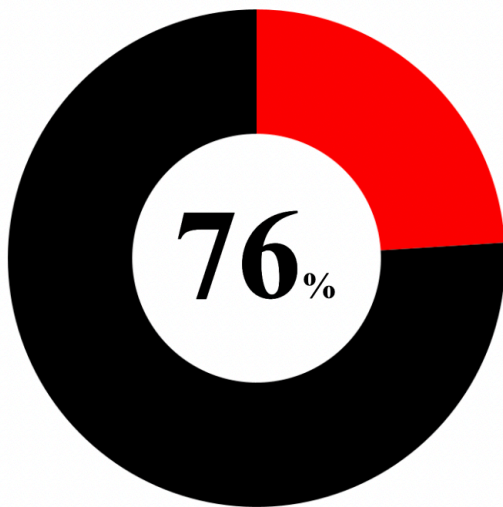


Gráfica 12

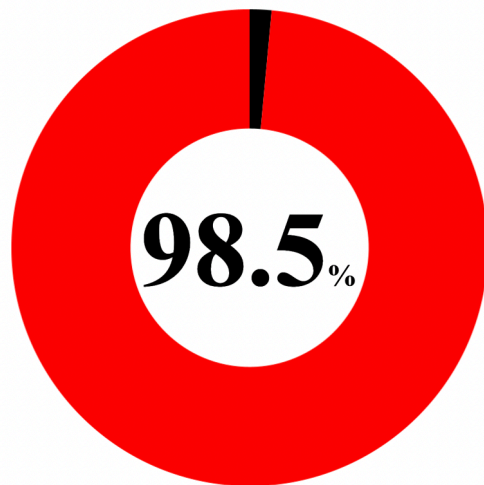
La séptima y última declaración de la tercera pregunta trata *las cosas que pueden aclarar y desarrollar* sobre la pregunta de qué es más importante tener como información cuando reciben una retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea). La gráfica 13 muestra las respuestas de todos los alumnos. Las niñas de ambos grados contestaron que les parece “muy importante” saber el próximo paso en su aprendizaje, mientras a los niños no les parece tan “importante”. Para profundizar las respuestas, la siguiente gráfica (“gráfica 14”) muestra los niños que contestaron el 76% que no es “importante” saber en qué se puede progresar mientras casi todas las niñas en la gráfica 15 (98,5%) contestaron que es “muy importante”. Las restantes respuestas de los alumnos son parejas entre grado y género.



Gráfica 13



Gráfica 14



Gráfica 15

En conclusión, las alumnas quieren saber sobre sus éxitos, las cosas que han hecho bien y quedarse con un pensamiento positivo. Estos resultados se pueden encontrar en estudios anteriores como los de Hattie y Timperley (2007) y Garcia Pujals (2019) donde señalan que cuando el maestro muestra las respuestas correctas en vez de incorrectas se genera motivación y deseo de aprender. Mientras a los alumnos que prefieren saber de sus errores, se hace entender en el estudio de Zurita y Ramos (2018) que el maestro debe marcar los errores muy cuidadosamente pues esto puede afectar al estudiante negativamente y causar estrés y ansiedad.

En los resultados sobre la importancia de comparar logros y conocimientos con otros alumnos o con el resultado final mostraron las alumnas que les parece muy importante. Sin embargo, cuando el alumno se enfoca exclusivamente en sus evaluaciones cómo si fuera equivalente a sus conocimientos puede aumentar una ansiedad. En la investigación de Zurita y

Ramos (2018), enfatiza que se debe prevenir la comparación de notas entre los estudiantes por provocación a la ansiedad idiomática como un factor desmotivador

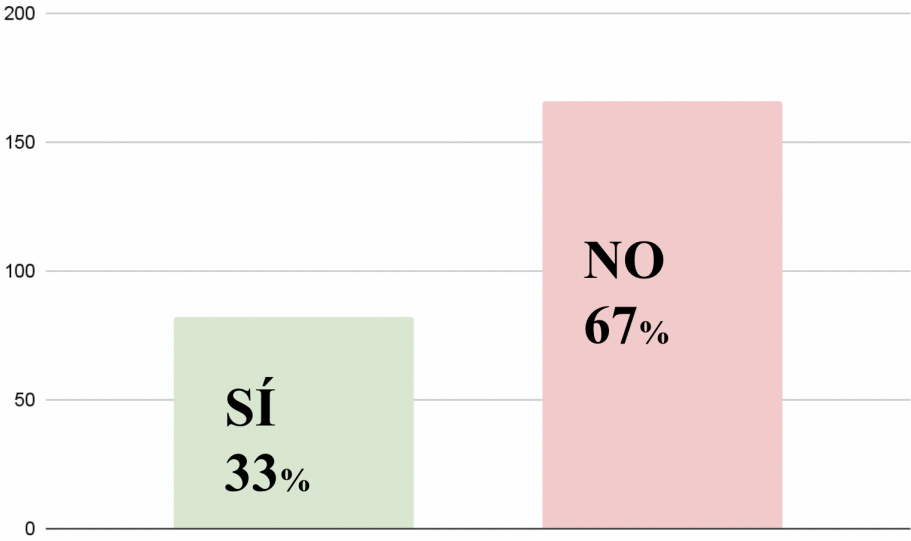
El resultado de la encuesta muestra sin duda que para todos los niños es enormemente valioso recibir una calificación con su prueba o su trabajo. Sorprendente del resultado es que los niños del séptimo grado son tres veces más que piensan que es más importante saber su calificación que las niñas de la misma edad.

La actitud sobre el contenido de la retroalimentación es discrepada entre los géneros, su actitud hacia la retroalimentación viene de diferentes ángulos, los niños respondieron que es muy importante que la retroalimentación muestre sus errores, mientras las niñas respondieron que mejor sean los logros. Estos resultados son similares que estudios previos sobre el tema como Brookhart (2017) y Margulieux y Catrambone (2021) recalcan que la retroalimentación para ser exitosa tiene que contener comentarios descriptivos, es decir, tiene que ser una evaluación formativa que lleve el aprendizaje de ELE para adelante y si expone exclusivamente los errores puede causar ansiedad y frustraciones en el aprendizaje.

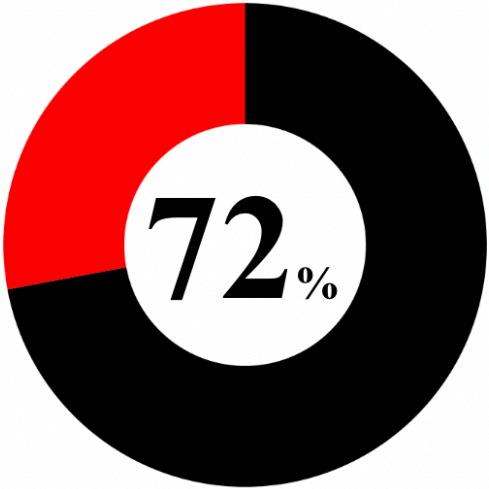
En cuanto al contenido de la retroalimentación y cosas a desarrollar piensan las alumnas que es esencial saber en qué pueden mejorar, mientras los alumnos respondieron que no es importante, los niños recalcan que quieren saber sus errores y por eso es un poco difícil de interpretar las respuestas. Un resultado tan diferenciado puede ser que tenga la raíz en que no han entendido muy bien los objetivos o las metas de sus trabajos. Si el alumno no conoce el camino o adónde va, entonces cómo va a perseguir algo a propósito y cómo va a saber cuándo lo ha alcanzado, el objetivo previsto tiene que ser claro. Skolverket (2020a) dedica un capítulo a la importancia de que los alumnos deben tener claro las preguntas centrales de su enseñanza, donde una de ellas es: ¿Cómo llegar a la meta? Por lo tanto, los alumnos en el estudio no han tenido muy claro cuál ha sido su meta este semestre.

La pregunta cuatro en la encuesta trata de la actitud en cuanto a recibir una prueba o un trabajo donde se había marcado los errores sin revelar la respuesta correcta. La primera gráfica muestra los resultados de todos los alumnos (“gráfica 16”) y cómo piensan sobre la pregunta si van a saber el uso de la frase o la palabra marcada correctamente y el uso la próxima vez que usen la expresión. El 33% de los alumnos piensan que van a saber las respuestas correctas y su uso la próxima vez que usen la expresión que ha sido marcada pero no corregida. Los alumnos respondieron disparejo entre los géneros. De los 248 que respondieron la pregunta, 82 alumnos (33%) corresponden a la respuesta “sí”. En la gráfica 17 muestra los 82 alumnos y que los niños representan a la mayoría que respondieron que saben

la respuesta sin que el maestro les haya dado la respuesta adecuada. En total los niños corresponden al 72% de la respuesta de ambos grados.

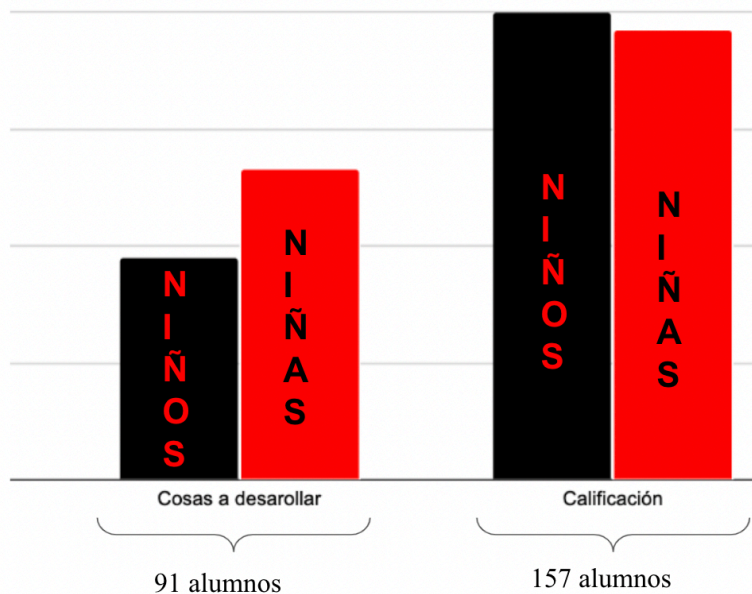


Grafica 16



Gráfica 17

La pregunta número cinco en la encuesta trata de encontrar si los niños prefieren una calificación o una retroalimentación cuando reciben una prueba o un examen de tarea. La mayoría de los alumnos, de ambos géneros y ambos grados, prefieren recibir una nota final en vez de una retroalimentación. Los que prefieren recibir estrategias alternativas para seguir sus aprendizajes llegaron a ser 91 alumnos mientras los que quieren una calificación representan (“gráfica 18”) un poco más del 63% o sea 157 de los alumnos.

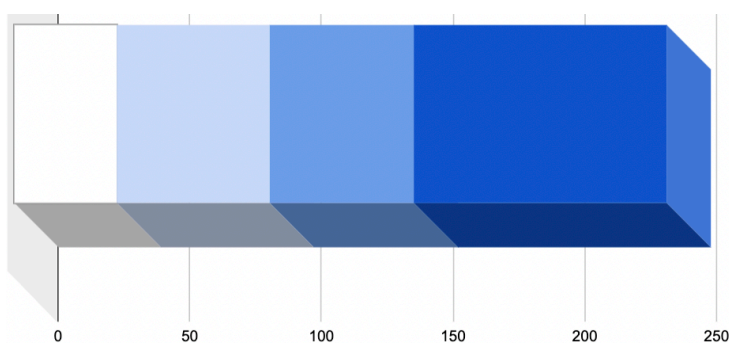


Gráfica 18

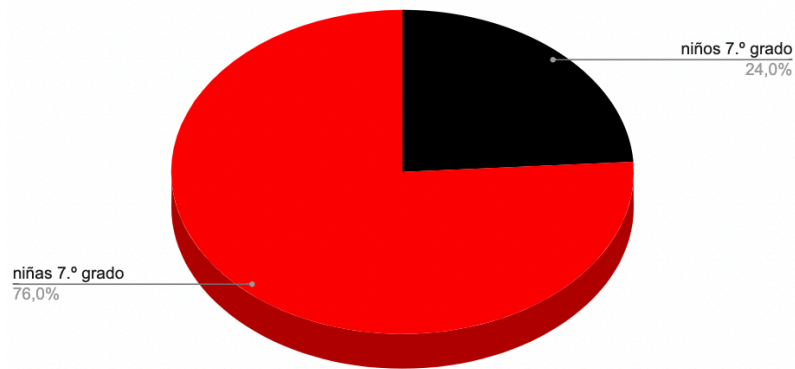
En conclusión, las respuestas apuntan hacia lo que dicen investigaciones anteriores, si el alumno recibe ambas evaluaciones, es decir, una retroalimentación y una calificación va a prestar atención a la evaluación sumativa.

Para entender la actitud de los alumnos hacia retroalimentación se preguntó si ellos fueran a corregir un examen de un compañero a qué cosas le iban a prestar atención. De esta manera logramos ver la importancia que le dan a las diferentes partes de la retroalimentación. Las siguientes cuatro gráficas responden a esa misma pregunta de la encuesta, la diferencia es la actitud hacia diferentes partes de correcciones.

La primera parte (“gráfica 19”) trata de la ortografía y la gramática. Esta gráfica muestra las respuestas de todos los alumnos. La gráfica 20 muestra el valor cuatro, es decir, “la más importante”, las niñas del 7.º grado llegaron a ser 76% (52 alumnas) que prestaron más atención a la lengua escrita en comparación con los alumnos que llegaron a ser 24% (14 alumnos) de la misma edad. Las restantes respuestas son muy parejas entre grado y género.

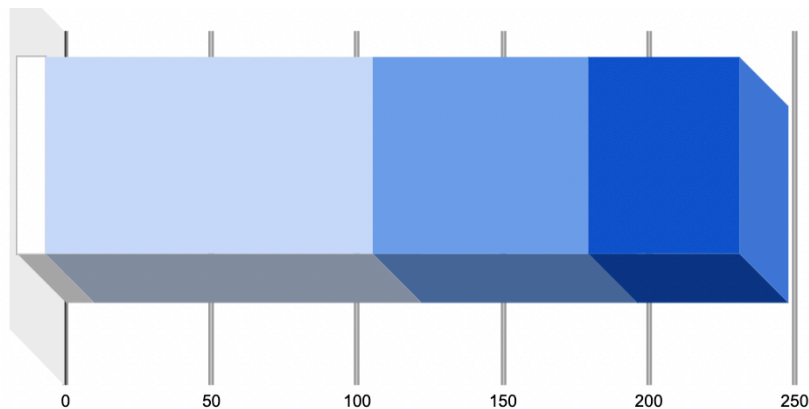


Gráfica 19



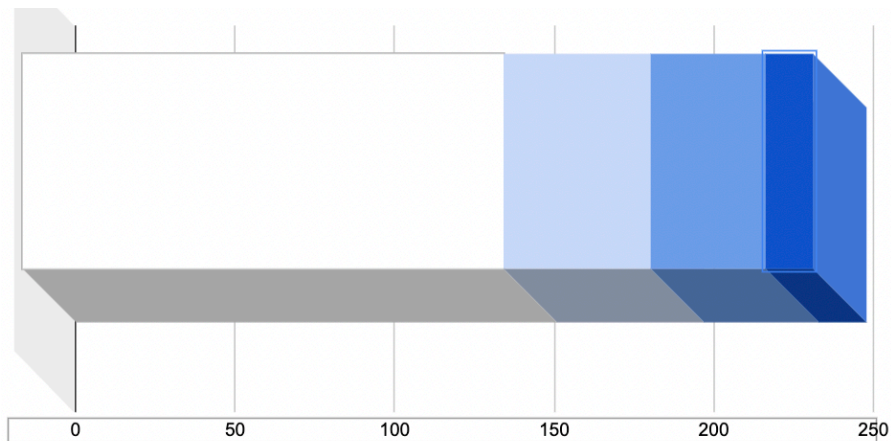
Gráfica 20

La segunda parte trata de mostrar cosas que su compañero ha hecho bien. El resultado en la gráfica 21 podemos ver es que a muy pocos le parece significativo marcar las cosas que su compañero ha hecho bien.

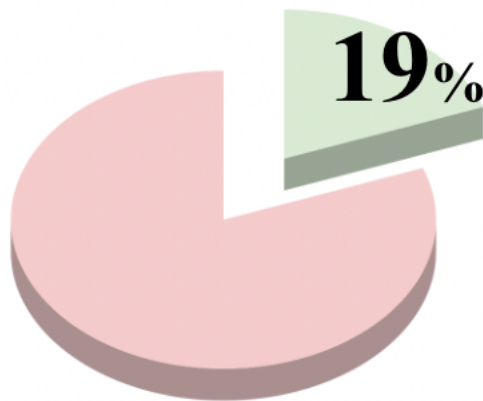


Gráfica 21

En la tercera parte de esta misma pregunta buscamos si los estudiantes entienden la estrategia que ha usado su compañero para usarla ellos mismos. La primera gráfica (“gráfica 22”) muestra todas las respuestas de los alumnos mientras la segunda muestra los que respondieron (“gráfica 23”) que es “importante” y hasta “muy importante” aprender de un compañero para poder aplicar esta misma estrategia en su propio trabajo. Ellos llegaron a ser 47 (19%) alumnos.

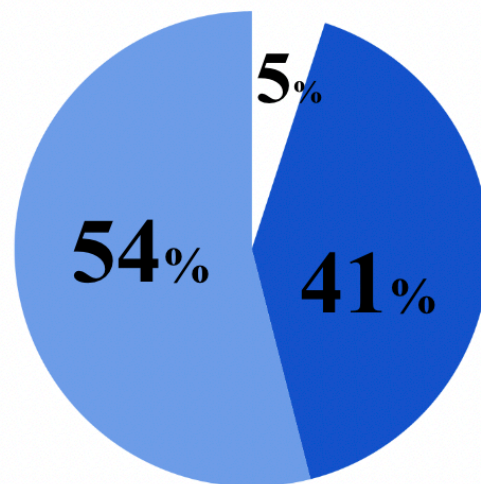
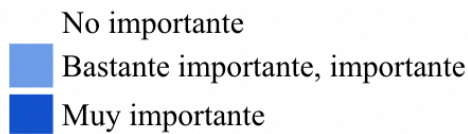


Gráfica 22



Gráfica 23

En la última parte de esta misma pregunta buscamos si en el momento de corregir un trabajo del compañero no corrigen nada, el resultado muestra los extremos en ambas direcciones. En el parte blanco en la gráfica 24 muestra a los 14 alumnos (5%) que han respondido que corregir un trabajo de un compañero “no es importante”. Mientras el color azul oscuro muestra a los estudiantes que han contestado que sí es “muy importante” no corregir nada en los trabajos de los demás. Estos últimos llegan a ser 102 alumnos, que es más del 41% de los encuestados. El color azul claro muestra como respondieron la mayoría de los alumnos, ni “no importante” ni “muy importante”. La diferencia entre los géneros es insignificante.



Gráfica 24

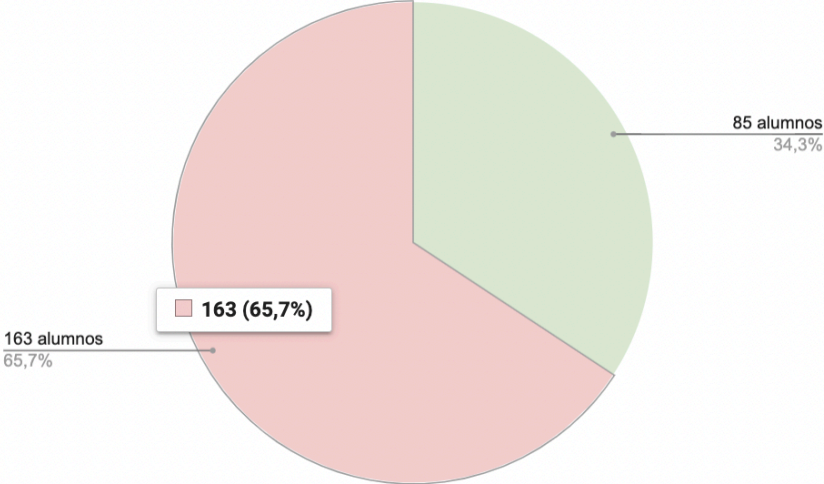
En conclusión, según las respuestas, a nadie le parece importante marcar las cosas que sus compañeros han hecho bien ni mal. En el 6.º grado, puede ser que los niños en general no tengan la confianza en sí mismos o en su grupo para lograr contestar esta pregunta relevante, porque apenas llevan unos meses con esta constelación de estudiantes. Distinto es en los del séptimo grado, las alumnas se fijan y corrigen tres veces más la ortografía de ELE que los niños, sin embargo, nadie, ni los niños ni las niñas integran las estrategias encontradas de su compañero a sus propios trabajos. Algo similar, sin embargo, no dividido por género ni edad, se puede encontrar en el estudio de García Pujals (2019) que recalca que es más fácil encontrar los errores de los compañeros que encontrar propios y entender los errores de otros incrementa la confianza en sí mismo y la afectividad positiva.

El resultado también puede tener su raíz en lo que exponen Gamlem y Smith (2011) en su artículo: corregir el trabajo de alguien con el resultado de que la información se vuelve redundante, es decir, no se hace nada con los puntos de vista de mejora, se quedan ahí inconclusos y sin resolver.

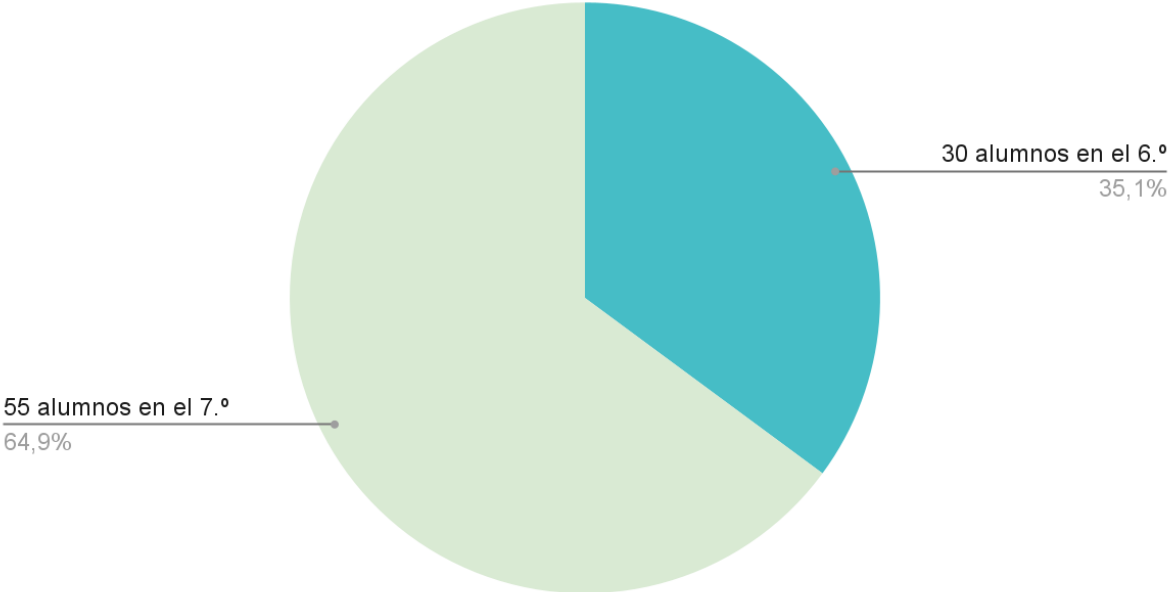
6.3 ¿Fomenta la retroalimentación de los estudios?

Preguntamos si la retroalimentación, es decir, la información correctiva es entendible. En las respuestas los niños han respondido de forma muy variada con respecto a cómo entienden los comentarios de la retroalimentación recibida. En la siguiente gráfica (“gráfica 25”) vemos como han respondido los alumnos. En la parte roja vemos los alumnos de ambos grados que no entienden la retroalimentación recibida y respondieron el valor 1 (“en desacuerdo total”)

En la parte verde en la misma gráfica vemos los alumnos que sí entienden muy bien (“valor 4”). Mientras en la gráfica 26 vemos el resultado de los alumnos del 7.º grado en comparación con los niños del 6.º grado en el valor 4 “totalmente de acuerdo”. Vemos que los estudiantes mayores marcaron que lo entienden muy bien, ellos corresponden a casi el 65% de los 85 en total que contestaron.



Gráfica 25

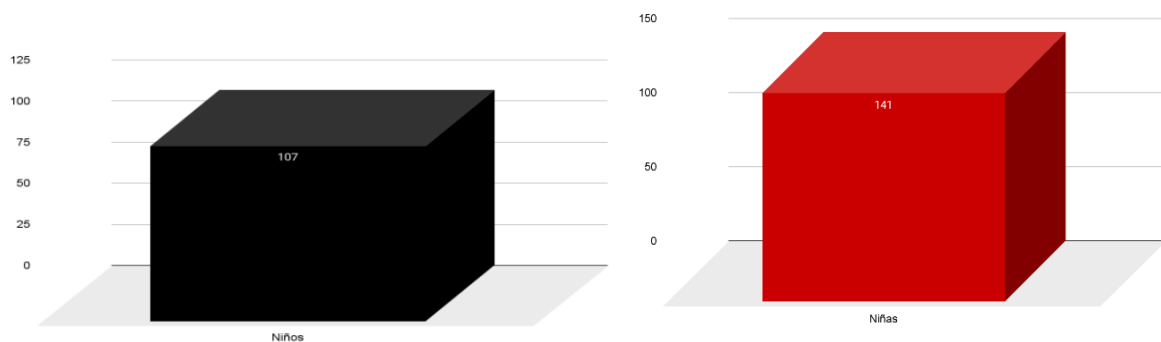


Gráfica 26

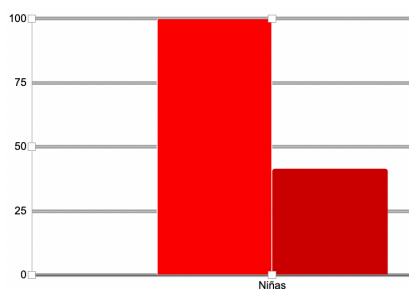
En conclusión, si únicamente 85 alumnos entienden la retroalimentación bien, significa que los restantes 163 alumnos no lo hacen. Entonces es posible decir que el uso de la

retroalimentación como herramienta para el aprendizaje para los alumnos de ELE no tiene la función que pensamos o puede ser que necesiten tener más práctica en cómo usarla. Como sea, los datos concuerdan con los que presentan Skolverket (2020b) y Gamlem y Smith (2011) sobre la retroalimentación, que es demasiado compleja para los alumnos y en vez de beneficiarlos los inhibiría. Los maestros que enseñan ELE en Suecia son profesores del sexto al noveno grado y puede ser que tengan que ser más explícitos para que sea más entendible para los menores. Como la retroalimentación se trata de acortar la distancia entre lo que el estudiante sabe y el próximo paso en su enseñanza es fundamental que el alumno entienda los comentarios o a la retroalimentación que les manda el profesor o un compañero de clase.

En la pregunta ocho y nueve buscamos si los alumnos sienten que la retroalimentación es relevante para su enseñanza respectivamente si se sienten motivados a aprender por la retroalimentación que reciben de los maestros. Es notable que, igual que muchos otros resultados sobre la actitud, se ve más la diferencia entre los géneros que entre las edades. En cuanto les parece que la retroalimentación es relevante y aplicable para su aprendizaje, los resultados presentados son similares en ambas preguntas. Todos los niños opinan que la retroalimentación es relevante para sus estudios y que los motiva a seguir aprendiendo. Al parecer las niñas de ambos grados están más motivadas en cuanto a la retroalimentación que los niños, ellas predominan con 13.7% más que los niños. En el caso de los alumnos, en la gráfica (“gráfica 27”) vemos que llegaron a ser 107 respuestas equivalentes a los niveles tres y cuatro, es decir entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, mientras las alumnas llegaron a ser 141 (57%) en total, sin embargo, los resultados de las alumnas son muy dispares. En la gráfica 28 el color más claro corresponde al nivel tres y a 100 niñas mientras el color fuerte corresponde al nivel cuatro y a 41 de ellas.



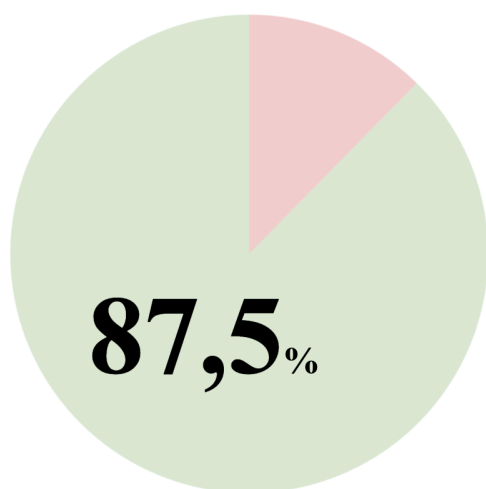
Gráfica 27



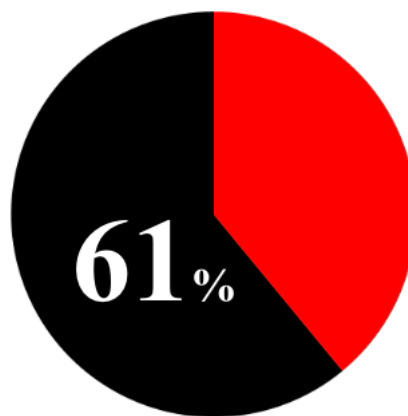
Gráfica 28

En conclusión, si los alumnos no saben aplicar o no les parece relevante la retroalimentación dada, puede ser por varios motivos, primero no entienden su error, segundo no entienden la retroalimentación, tercero no saben el objetivo o cuarto no tienen la costumbre de usar retroalimentación dentro de sus clases de ELE. De lo últimamente mencionado trata la investigación de Pascual Arias, López-Pastor & Molina (2020) donde recalcan que, para que la retroalimentación sea exitosa, hay que incorporarla en las clases.

La pregunta 10 en la encuesta pregunta a los alumnos si al recibir una prueba o un trabajo donde se había marcado los errores junto con mostrar las respuestas correctas, piensan que van a saber usar la expresión correcta después. Los resultados muestran en la gráfica 29 que el 87,5% de los alumnos piensan que van a saber las respuestas correctas y su uso la próxima vez que usen la expresión que ha sido corregida. El grupo de 12,5% de alumnos que respondieron que no iban a saber ni usar la manera correcta la próxima vez, es disparejo entre los géneros. De los 248 que respondieron la pregunta, son en total 31 alumnos que contestaron que no. De estos 31 alumnos (12,5%) vemos en la siguiente gráfica (“gráfica 30”) la representación entre los géneros. Los niños representan el 61% de las respuestas negativas.



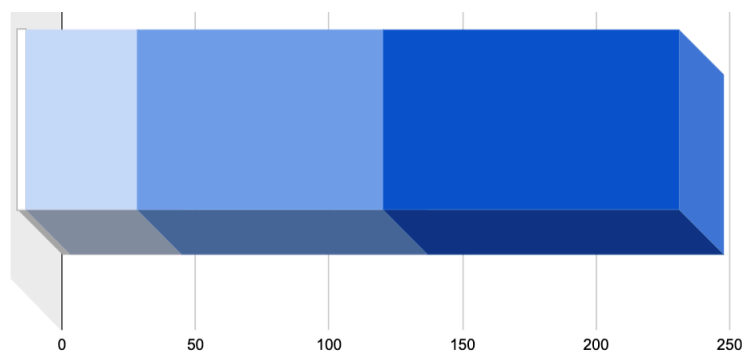
Gráfica 29



Gráfica 30

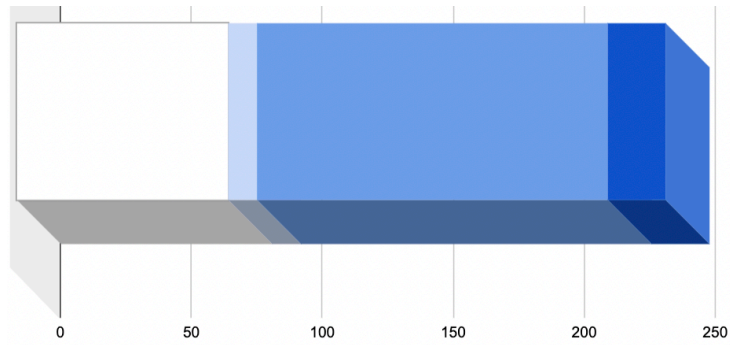
En conclusión, hay 217 alumnos que respondieron que sí van a lograr usar las expresiones corregidas después de haberlas recibido, mientras los restantes 31 alumnos respondieron que no van a saber usarlas. Los investigadores Appelgren, Penny y Bengtsson (2013) llaman a este tipo de retroalimentación: *retroalimentación externa*. Los investigadores recalcan que presentar las respuestas correctas, o sea la retroalimentación externa a los alumnos puede tener consecuencias negativas, esto se puede notar en que los alumnos sean descuidados con sus correcciones.

La última pregunta de la encuesta tiene cuatro diferentes declaraciones a contestar. Cada una de ellas están presentadas en partes individuales. La siguiente gráfica (“gráfica 31”) muestra *el resultado, es decir la calificación*, sobre la pregunta de qué tipo de retroalimentación motiva a los alumnos en su aprendizaje. La gráfica muestra que los estudiantes prestan atención al resultado, esto es predominante. Los niños en general quieren saber su calificación. Este resultado es igual para todos los alumnos tanto en género como grado.

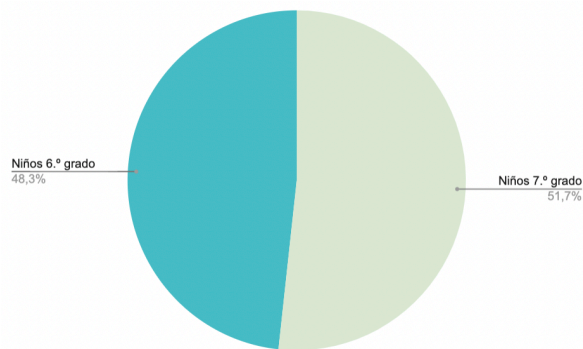


Gráfica 31

En la gráfica 32 vemos la declaración *del resultado del alumno en comparación con los compañeros*, sobre la pregunta de qué tipo de retroalimentación motiva a los alumnos en su aprendizaje. La gráfica 33 muestra una tendencia en donde estudiantes se motivan en saber su resultado en comparación con otros. La tendencia es mayor en el valor 3 (“importante”) y junto con el valor 4 es predominante. En el 7.º grado vemos en la gráfica 30 que hay siete alumnos más contestaron que “más importante” en comparación con los del sexto grado.



Gráfica 32



Gráfica 33

La gráfica 34 muestra la declaración del *interés en entender sus errores*, sobre la pregunta de qué tipo de retroalimentación motiva a los alumnos en su aprendizaje. Con respecto a interesarse en entender sus errores, los alumnos opinan la mayoría en el valor 3, es decir “importante”.

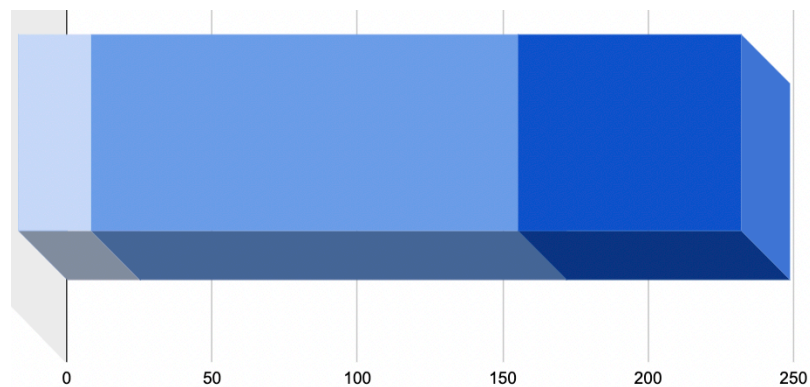
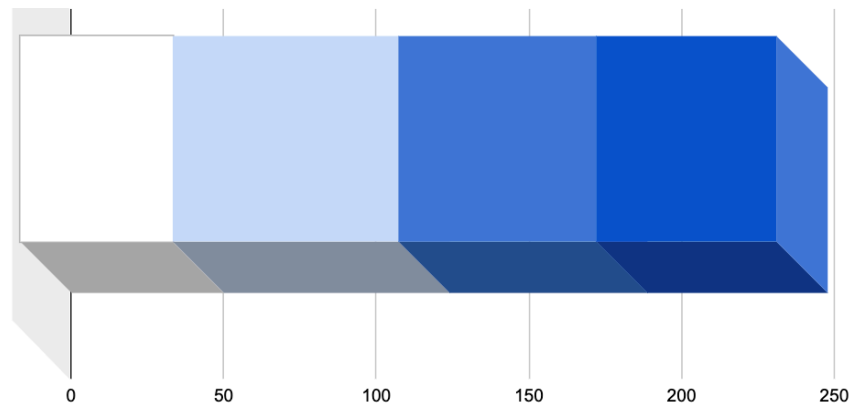


Gráfico 34

La última declaración y gráfica (“gráfica 35”) figura la percepción de los alumnos hacia las estrategias *a corregir sus errores*, sobre la pregunta de qué tipo de retroalimentación motiva a los alumnos en su aprendizaje. En la gráfica en la parte blanca vemos 50 alumnos que piensan

que es una mala idea. Ellos representan alumnos de ambos géneros del séptimo grado contra cero en el sexto grado.



Gráfica 35

Finalmente podemos leer que los alumnos repiten que prefieren recibir una calificación. Butler (referido en Hattie & Timperley, 2007) recalca que las calificaciones pueden aumentar el compromiso de los alumnos, sin embargo, no afectan sus logros. Las calificaciones, los comentarios seguidos de calificaciones o elogios no conducen a ganancias de aprendizaje y aquí se encuentra en conflicto lo que es mejor para el alumno y lo que ellos prefieren.

A los alumnos en general les gusta comparar sus logros y conocimientos con otros para saber si están mejor o no. Este conocimiento les puede motivar igual como desmotivar dependiendo si son mejores o peores que otros.

La retroalimentación puede ser aceptada por los alumnos, también se puede cambiar la dirección de algo o descartarse por completo. La retroalimentación en sí no afecta las acciones, sino que deben ser procesos didácticos dados por el maestro. Teniendo en cuenta lo anterior los niños están dispuestos a seguir aprendiendo y corrigiendo sus errores puesto que la planificación de los maestros incluye momentos repetitivos para que se pueda disminuir la brecha donde están ahora a la meta dada o hacia el objetivo.

7 Discusión final y conclusiones

En este capítulo resumimos brevemente los análisis de los resultados del capítulo anterior. Recalamos resultados particularmente interesantes. El capítulo se divide en subsecciones, donde se presenta el resumen de las preguntas de investigación, seguido por la discusión del método. Finalmente, se presentan brevemente algunas partes prospectivas que tratan de cómo

el autor integrará los resultados del estudio en el futuro, junto con algunas reflexiones sobre futuras investigaciones.

7.1 ¿Alienta la retroalimentación?

Acercas del análisis de las respuestas, se ve claramente que los alumnos no se sienten motivados por la retroalimentación. Su actitud hacia la retroalimentación depende de la información que contiene. Si contiene comentarios que no entienden o no saben qué hacer con ella, es decir cuál sería el próximo paso en sus trabajos, abandonan mentalmente la retroalimentación porque los lleva a sentirse fracasados. Ellos recalcan que es sumamente importante entender lo que reciben de los maestros, entonces es fundamental que la calificación esté incluida por necesidad de certezas. Las niñas quieren confirmación y los varones quieren ser desafiados. Con estos resultados surgen nuevas preguntas: ¿Cómo se relaciona esto con sus resultados? ¿Cómo se relaciona esto con el grado de aprendizaje a largo plazo (ya más allá de los exámenes y la nota final)? También se puede entender los resultados podría tratarse de que hay una necesidad de aprender de trabajar con la retroalimentación. Los resultados muestran que los niños tienen opiniones muy diversas en cuanto que retroalimentación alienta. Según los niños, también es importante saber sus errores, mientras las niñas quieren información que aumente su autoconfianza como sus logros para poder compararse con otros y junto con las cosas que han hecho bien.

7.2 ¿Fomenta las estrategias usadas por los profesores de ELE?

Partiendo del análisis, se puede sacar la conclusión que alumnos de 6.º y 7.º grado no son estimulados por las estrategias usadas por sus mentores o compañeros. La primera razón de ellos es que no quieren corregir los trabajos de los compañeros o sea no hay motivación en hacerlo. Los alumnos no ven motivos positivos que les convenza de que es algo beneficioso porque no aporta a la nota además no sienten que aprenden en hacerlo.

La tercera y última razón, cuando reciben la retroalimentación no la entienden, no entienden los conceptos, ni como tienen que hacer o cómo implementar la información dada para llevar su trabajo o aprendizaje adelante. Dicho de otra manera, no saben qué hacer con la información que reciben.

7.3 Discusión sobre el método elegido y la encuesta

La relación entre los encuestadores y el autor ha sido completamente nula, mientras que hay una relación entre alumno y docente, pues ellos se reúnen varias veces por semana. La suposición de que los estudiantes han respondido honestamente es alta. Una cosa considerable sobre la validez es si el investigador hubiera estado presente durante la clase y hubiera hecho la encuesta, las respuestas podrían haber sido diferentes y más al azar porque no hay un afecto personal entre alumnos e investigador.

Otra cosa a considerar es, como se mencionó anteriormente, con respecto a los maestros voluntarios, que han participado con sus estudiantes parece no haber afectado los resultados de manera significativa.

Otra cosa que sería interesante sería saber si algunos de los maestros trabajaban manera más activa con la retroalimentación y entonces los resultados pueden ser diferentes si la retroalimentación y la evaluación formativa están incorporadas como parte de la planificación del período semestral por parte del docente.

Finalmente, para futuros trabajos, sería importante reflexionar más acerca de los grupos y tener una estrategia para el grupo de alumnos no binarios. También sería importante revisar las preguntas precodificadas y tal vez, agregar la posibilidad de algunas respuestas más abiertas.

7.4 Consecuencias

La implementación y el uso de la retroalimentación en clases de ELE afecta el desarrollo del conocimiento de los estudiantes, se puede decir que afecta positivamente siempre y cuando los alumnos la entiendan y sepan qué hacer con ella. Me interesa dejar claro que hay que incorporar tiempo en las clases, tiempo para la implementación de la retroalimentación, tiempo para aprender cómo se usa y como se da retroalimentación que satisfactoriamente lleve al alumno más cerca de su objetivo o su meta. Una pregunta que se podría discutir es si hay claridad acerca de cuál es esa meta: si es aprobar el curso, sacar una nota alta o a aprender en un sentido más amplio. Confío en que obtengamos un mejor resultado en el aprendizaje si incorporamos este método como un proceso de uso de la retroalimentación en la enseñanza de ELE, donde actividades planificadas y la realización de ejercicios didácticos aumentan la autoconfianza y la motivación.

7.5 La investigación continúa

Esperamos que este estudio haya contribuido al campo de la investigación al estudiar las actitudes, la participación y a la motivación de los estudiantes hacia la retroalimentación y su uso con interés en el contexto para el aprendizaje. Durante el estudio se descubre que hay muchas preguntas que pueden ser interesantes para futuras investigaciones en el campo. Por ejemplo, hubiera sido interesante ver cómo los estudiantes experimentan la retroalimentación incorporada en el aprendizaje en otro tipo de clases y edades.

Suecia en sí es un país pequeño con relativamente pocos estudios y ahora recién se implementó una nueva reforma curricular en el país que entre otras cosas trata de fortalecer la autonomía de los estudiantes y por la misma razón sería interesante seguir investigando la adaptación por la parte de la retroalimentación desde el punto de vista de los alumnos. Partiendo de los resultados obtenidos en este trabajo, se podría seguir la investigación haciendo entrevistas profundas y analizar sobre la incorporación e inclusión de la retroalimentación en el aprendizaje y su importancia en diferentes contextos para diferentes estudiantes.

8 Bibliografía

- Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait: Effects of feedback on cognitive performance and motivation* (Order No. 28425147) (2570413748).
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/error-praise-action-trait-effects-feedback-on/docview/2570413748/se-2> (Obtenido el 2022-11-24)
- Appelgren, A., Penny, W. & Bengtsson, S. (2013). *Impact of Feedback on three Phases of Performance*. *Experimental Psychology* 2014; Vol. 61(3):224–233
<https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1027/1618-3169/a000242> (Obtenido el 2022-11-21)
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Second Edition, ASCD, Alexandria, USA
- Cardelús, E. (2015). *Motivationer, attityder och moderna språk : En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk* (Doktorsavhandlingar i språkdidaktik / Dissertations in Language Education ; 8).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Abstrakt forlag AS, Oslo, Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken- En handbok i enkätmetodik*. Studentlitteratur.
- Erickson, G. (2018). *Att bedöma språklig kompetens. Rapporter från projektet Nationella prov i främmande språk*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs Universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/57683/2/gupea_2077_57683_2.pdf (Obtenido el 2022-11-18)
- Gamlem, S., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/15agpbr/TN_cdi_scopus_primary_52417757 (Obtenido el 2022-12-01)
- García Pujals, A. (2019). *The effect of formative assessment and instructional feedback on perception of learning, autonomy and motivation of German students of Spanish as a foreign language: a didactic proposal*. Universidad del País Vasco.
https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/35325/TESIS_GARCIA_PUJALS_ALBERTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Obtenido el 22-11-24)
- Hirsh, Å. (2019). *Bedömningsformer för validitet*.
https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c4b8/1619173209188/Undervisningsutvecklande-bedomning-Hirsh-grundskolan_2019-02-2.pdf (Obtenido el 2022-11-11)
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visual learning- feedback*. Natur & Kultur, Stockholm

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/15agpbr/TN_cdi_proquest_journals_214113991 (Obtenido el 2022-12-01)
- Integritetsskyddsmyndigheten. (2016). *Dataskyddsförordningen (GDPR)*. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/>
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Upplaga 1:4. Lund: Studentlitteratur AB
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2022. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> (Obtenido 2022-11-20)
- Margulieux, L. & Catrambone, R. (2021). *Scaffolding problem solving with learners' own self explanations of subgoals*. Journal of Computing in Higher Education, 33(2), 499-523.
- Nordgren, K. (2017). *Betyg i teori och praktik*. Upplaga 1:3. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Pascual Arias, C., López Pastor, V. & Molina, M. (2020). *El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado*. Alteridad (Cuenca, Ecuador), 15(2), 204-215.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 1:5. Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket, (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter* <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6596de/1553963978320/pdf2660.pdfJJJaJ> (Obtenido el 2022-11-23)
- Skolverket, (2020a). *Rätt återkoppling utvecklar lärandet*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/ratt-aterkoppling-utvecklar-larandet> (Obtenido el 2022-11-22)
- Skolverket, (2020b). *Återkoppling vanligt men stödjer inte alltid lärandet*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/aterkoppling-vanligt-men-stodjer-inte-alltid-larandet> (Obtenido el 2022-11-23)
- SOU (2010:800). *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Obtenido el 2022-11-30)
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Upplaga 1:2. Lund: Studentlitteratur
- Tejedor, T. F. (2018). La evaluación del profesorado como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Revista De Educación y Derecho, 17. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-evaluación-del-profesorado-como-estrategia-de/docview/2043271038/se-2?accountid=11162> (Obtenido 2022-12-04)

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf (Obtenido el 2022-11-05)

Zurita, M. R. & Ramos, A. O. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: Un estudio exploratorio. *Estudios Sobre Educación*, 35, 517-533.
doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.34.517-533> (Obtenido el 2022-11-01)

9 Apéndices

En el anexo 9.1 se puede leer la encuesta en sueco. En el segundo, 9.2, se tradujo la misma encuesta a español. En el apartado 9.3, se presenta la carta que se mandó a los tutores.

9.1 Enkät

I undervisningen använder vi metoder för att utveckla elevernas lärande men även så att de kan styra sitt eget lärande. Detta kan vara förslag eller kommentarer men även korrekta svar. Det kallas för återkoppling.

Syftet med återkopplingen är, förutom att visa dina starka sidor så skall den guida dig till ny kunskap, att få dig att känna dig aktiv, delaktig i ditt lärande.

I den här enkäten vill vi veta exakt hur du upplever när du får eller när du ger återkoppling. Här finns inga rätta eller fel svar.

Dina svar uppskattas verkligen. De kommer att vara anonyma, och kom ihåg att du kan avbryta formuläret när du vill.

Lite om dig

Vi vill bara veta lite om dig men inget om din identitet. Du kommer att vara anonym.

1.a. Vilken årskurs går du i?

Årskurs 6.

Årskurs 7

2.a. Kön

Flicka

Pojke

Vill inte svara

Återkoppling

Är de kommentarer du får tillbaka på uppgifter eller prov där läraren ger förslag på rättning, frågor eller saker du kan utveckla.

3.a. När du får tillbaka återkoppling (t.ex. ett läxförhör eller prov) vad tycker du är viktigt?
Sätt ett kryss på varje rad.

	Ej viktigt	Ganska viktigt	Viktigt	Mycket viktigt
Antal rätt i siffror				
Mitt resultat jämfört med klassens resultat				

Mitt resultat och max antal rätt				
Betyget				
Bra saker jag har lyckats med				
Saker som jag har gjort fel				
Saker jag kan förtydliga och utveckla				

4.a. Du får tillbaka ett prov där du t.ex. har skrivit *el blanco casa*.

Läraren skriver **inte** det rätta svaret utan stryker bara under det som är fel.

Vet du hur du skall skriva det nästa gång?

Ja

Nej

5.a. När du får tillbaka ett läxförhör eller prov, vad vill du att det skall stå på?

Ett betyg (bokstav)

Saker som du kan förbättra till nästa gång

Hur ser du på återkoppling från en klasskamrat (kamratrespons)?

Vad gör du med informationen du får från exempelvis en bänskompis?

Om du rättar en bänskompis läxförhör, vad lägger du mest tid på?

6.a. När du ger återkoppling till en bänskompis, vad lägger du mest tid på?

Sätt ett kryss på varje rad.

	Ej viktigt	Ganska viktigt	Viktigt	Mycket viktigt
Rätta språket				
Markera ut sådant som är bra				
Försöker förstå hur kompisens har gjort för att använda det i mitt egna arbete				
Markerar inget				

Tillämpning av återkoppling

Du får tillbaka ett prov med lite anmärkningar på.

Vad gör du med informationen du får av din lärare?

7.a. Förstår du alltid återkopplingen du får av din lärare?

9.2 La encuesta

En la enseñanza utilizamos métodos para desarrollar el aprendizaje de los alumnos, pero también para que puedan controlar su propio aprendizaje. Pueden ser sugerencias o comentarios, pero también respuestas correctas. Esto se llama retroalimentación.

El propósito de la retroalimentación es, además de mostrar tus fortalezas, guiarte hacia nuevos conocimientos, para que te sientas activo, involucrado en tu aprendizaje.

En esta encuesta, queremos saber exactamente cómo te sientes cuando recibes o cuando das retroalimentación. No hay respuestas correctas o incorrectas aquí.

Sus respuestas son realmente apreciadas. Serán anónimas, y recuerda que puedes cancelar el formulario cuando quieras.

Un poco sobre ti

Solo queremos saber un poco sobre ti, pero nada sobre tu identidad. Serás anónimo.

1. ¿En qué grado estás?

Grado 6.

Grado 7

2. Género

Chica

Chico

Sin comentarios

Retroalimentación

Son los comentarios que recibes de tareas o exámenes donde los profesores dan sugerencias de corrección, preguntas o cosas que puedes desarrollar.

3. Cuando recibes retroalimentación (por ejemplo, de una prueba o un examen de tarea), ¿qué información es importante que esté?

	No importante	Bastante importante	Importante	Muy importante
Número correcto en números.				
Mi resultado comparado con el resultado de la clase.				

Mi resultado y número máximo correcto.				
La calificación.				
Cosas buenas en las que he tenido éxito.				
Cosas que he hecho mal.				
Cosas que puedo aclarar y desarrollar.				

4. Te devuelven un examen donde has escrito, por ejemplo, *el blanco casa*. El profesor no escribe la respuesta correcta, sino que sólo subraya lo que está mal. ¿Sabes cómo escribirlo correctamente para la próxima vez?

Sí

No

5. Cuando te devuelva un cuestionario o un examen de tarea, ¿qué quieres que diga?

Una calificación (letra)

Cosas que puedes mejorar para la próxima vez

¿Cómo te afectan los comentarios de un compañero de clase?

¿Qué haces con la información que recibes, por ejemplo, de un compañero?

Si estás corrigiendo un trabajo de tarea de un compañero, ¿a qué prestas atención?

6. Al dar retroalimentación a un compañero de clase, ¿en qué pasas la mayor parte del tiempo corrigiendo?

	No importante	Bastante importante	Importante	Muy importante
--	---------------	---------------------	------------	----------------

Corregir el idioma.				
Resaltar las cosas que son buenas.				
Tratar de entender cómo ha hecho el amigo para usarlo en mi propio trabajo.				
No marcar nada.				

Aplicación de retroalimentación

Recibirás una muestra con algunos comentarios al respecto. ¿Qué haces con la información que recibes de tu profesor?

7. ¿Siempre entiendes los comentarios que recibes de tu profesor?

En desacuerdo en absoluto 1 2 3 4 Totalmente de acuerdo

8. ¿Qué tan relevante crees que es la retroalimentación para tu aprendizaje?

En desacuerdo en absoluto 1 2 3 4 Totalmente de acuerdo

9. ¿Qué tan útil crees que es la retroalimentación para tu aprendizaje?

En desacuerdo en absoluto 1 2 3 4 Totalmente de acuerdo

10. Recibes una prueba en la que has escrito, por ejemplo, *el blanco casa*.

El profesor corrige y escribe la respuesta correcta.

¿Sabes cómo escribirlo para la próxima vez?

O Sí

O No

11. ¿Cuándo recibes un examen/cuestionario de tareas con comentarios, ¿a qué le dedicas más tiempo?

	No importante	Bastante importante	Importante	Muy importante
El resultado- la calificación.				
Los resultados de los amigos: para compararte con los demás.				
Tratando de entender mis errores.				
Corrigiendo mis errores.				

9.3 La carta

Esta carta mandamos a los maestros y/o a los directores para que la adjunten a los tutores de los estudiantes.

Hejsan!

Eleverna i årskurs 6 & 7 kommer i november månad att svara på en forskningsstudie från en universitetsstudent. De kommer att få svara på en enkät om hur de uppfattar återkoppling.

Elevsvaren är anonyma och inga personuppgifter kommer med i studien, eleverna är informerade att de kan avbryta enkäten när som. Skulle ni som vårdnadshavare ha några invändningar mot att ert barn deltar, hör då av er till er lärare.

Mvh

