



FEEDBACK FORMATIVA EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

FORMATIVE FEEDBACK IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS IN HISTORY TEACHING

FEEDBACK FORMATIVO EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM VIRTUAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Jefferson Bruno Pereira Ribeiro¹
Jonathan Rosa Moreira²

Resumen: Este estudio pretendió presentar las relaciones entre el feedback formativo con la práctica evaluadora criteriosa, procesal y reflexiva y el desempeño académico en diferentes componentes curriculares. Para ello, se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, del tipo descriptivo, con análisis de los feedbacks asignados para todos los recursos evaluativos de tres componentes curriculares de la clase de tercer semestre, considerando todos los estudiantes de la clase. El desempeño académico de los estudiantes fue significativamente superior cuando sus docentes atribuyeron feedbacks formativos e intencionales al contenido, sin desconsiderar la importancia de las narrativas motivacionales. Por otro lado, la práctica de refacción también tuvo destaque para la evolución académica de los estudiantes.

Palabras-clave: Educación a distancia. Licenciatura en historia. Evaluación. Feedback.

Abstract: This study aimed to present the relationship between formative feedback with judicious, procedural and reflective evaluative practice and academic performance in different components curricular. For this, a qualitative methodological approach was used, of a descriptive type, with analysis of the assigned feedbacks for all the evaluation resources of three curricular components of the third semester class, considering all the students of the class. As a result, it was possible to perceive that the academic performance of the students was significantly higher when their teachers attributed formative and intentional feedbacks to the content, without disregarding the importance of the motivational narratives. On the other hand, the practice of spare parts also stood out for the academic evolution of the students.

Keywords: Distance education. Degree in History. Evaluation. Feedback.

Resumo: Este estudo teve como objetivo apresentar a relação entre feedback formativo com prática avaliativa criteriosa, procedimental e reflexiva e desempenho acadêmico em diferentes componentes curriculares. Para isso, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter descritivo, com análise das respostas atribuídas para toda a avaliação. recursos de três componentes curriculares da turma do terceiro semestre, considerando todos os alunos da turma. Como resultado, foi possível perceber que o desempenho acadêmico dos alunos foi significativamente maior quando seus professores atribuíram feedbacks formativos e intencionais ao conteúdo, sem desconsiderar a importância das narrativas motivacionais. Por outro lado, a prática de refacção também se destacou pela evolução acadêmica dos alunos.

Palavras-chave: Educação a distância. Licenciatura em História. Avaliação. Comentários.

Submetido 16/02/2019 Aceito 25/06/2019 Publicado 06/04/2020

¹Doutor em Ciências Médicas. Universidade de Brasília. E-mail: jeffersonbruno12@gmail.com.

²Doutor em Ciência da Informação. Universidade de Brasília. E-mail: jonathanmoreira@gmail.com.



Introducción

Los ambientes virtuales de aprendizaje no pueden ser tan sólo la transposición de la educación presencial a una plataforma tecnológica. Por otro lado, necesitan tener un itinerario formativo adecuado al contenido ya la realidad de la clase, preferentemente, con una concepción renovada en todos sus actos, incluso el evaluativo. Es decir que la evaluación procesal también necesita ser planeada para educación a distancia. Sin embargo, si partimos de los tres momentos evaluadores - antes, durante y después de la aplicación del instrumento de evaluación - cómo promover devoluciones adecuadas a las evaluaciones en ambiente virtual de aprendizaje, considerando que hay pocos espacios para feedbacks?

Sin embargo, se percibe espacios de reflexión docente sobre las prácticas de feedback en los ambientes virtuales de aprendizaje, ya que, a veces, los feedbacks presentados a los estudiantes, como resultado de sus tareas, actividades, pruebas entre otros instrumentos de evaluación, son más motivadores que son constructivos para la formación académica. Por otro lado, todavía hay situaciones de atribuciones de mención para las producciones académicas y ningún tipo de feedback es atribuido, inhibiendo la posibilidad de estudiantes y docentes discutir sobre lo que se aprende en los ambientes virtuales de aprendizaje. Cuando se entiende la evaluación del aprendizaje como procesal y formativa, reflexionar sobre los errores y aciertos, presentando criterios claros y bien estructurados, además de procurar comprender de forma colaborativa la lógica de las respuestas presentadas, puede resultar en ambientes de aprendizaje significativos e inductores de la construcción de nuevos conocimientos. Por eso, considerando el contexto del curso de Licenciatura en Historia ofrecida en educación a distancia en una Universidad Federal pública brasileña, este estudio pretendió presentar las relaciones entre el feedback formativo con la práctica evaluadora criteriosa, procesal y reflexiva y el desempeño académico en diferentes componentes curriculares.

En lo que se refiere al mundo virtual, esencialmente, hubo una evidente transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la tecnología se ha convertido en un importante recurso pedagógico para la modalidad de enseñanza en educación a distancia. Al construirse modelos pedagógicos para la educación a distancia es relevante pensar que su base necesita estar fundamentada en procesos de aprendizaje que visen métodos activos y



pedagogía renovada, para promover el aprendizaje significativo, colocando a los estudiantes como protagonistas de su saber (Ribeiro; Moreira, 2017). Esto implica los procesos evaluativos y las planificaciones de los actos de refacción, corrección y reflexión.

Prácticas pedagógicas formativas

Franco (2015) conceptualiza prácticas pedagógicas como aquellas prácticas que se organizan para concretar determinadas expectativas educativas. Son prácticas cargadas de intencionalidad y eso ocurre porque el propio sentido de praxis se configura a través del establecimiento de una intencionalidad. Así, teniendo en vista que toda acción pedagógica se ejecuta para atender una determinada finalidad, la concepción que se tiene de la educación que se pretende ofrecer es un aspecto importante para la definición de cómo será desarrollada. Paulo Freire (2011) destaca dos concepciones antagónicas de educación: la bancaria y la problematizadora, las cuales serán correlacionadas respectivamente con los paradigmas conservador e innovador apuntados por Behrens (1999).

En la educación bancaria, Freire (2011) afirma que la educación se convierte en un acto de depositar, en que los educandos son los depositarios y el educador el depositante, por medio de esa concepción se transfiere y transmite valores y conocimientos, no hay transformación, no hay la creatividad. Los contenidos son impuestos, estáticos, compartimentados y desconexos con la realidad vivida por los estudiantes. Se establece una relación narradora en la que el profesor es el sujeto activo, central y poseedor del conocimiento, mientras que los educandos son los objetos pasivos, oyentes, como recipientes a ser llenados. Por lo tanto, mientras la tarea del profesor es "llenar" a los alumnos de los contenidos, y cuanto más "llenarlos", mejor es considerado; la tarea de los alumnos es fijar, memorizar y repetir, sin percibir lo que realmente significa, y cuanto más receptivos a las informaciones, mejor ellos son considerados (Freire, 2011).

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en esta concepción de educación, de acuerdo con Behrens (1999), están asentadas sobre los paradigmas conservadores, que se caracterizan por la fragmentación y reproducción del conocimiento y las acciones mecánicas de los alumnos. En oposición a la educación bancaria se tiene la educación problematizadora, en la visión de Freire (2011) se basa en la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo, teniendo un carácter auténticamente reflexivo que implica un constante acto de



desvelamiento e inserción crítica en la realidad, es un acto de concientización de los educandos. Los contenidos se organizan y se constituyen en la visión del mundo de los educandos. Se busca la superación de la contradicción educador-educando y se propone la relación dialógica en la que los alumnos son investigadores críticos, en diálogo con el educador, investigador crítico también (Freire, 2011).

Conforme a Behrens (1999), las acciones pedagógicas realizadas en esta concepción son influenciadas por los paradigmas innovadores, que tienen por características: el enfoque progresista con una visión holística, la enseñanza con investigación, la transformación de la realidad y el uso de instrumentos para hacer los alumnos críticos, reflexivos e investigadores continuos en sus áreas de actuación.

Behrens (1999) explica que, en esa coyuntura de cambio, el docente tiene un papel fundamental de articulador y mediador, desarrollando prácticas pedagógicas adecuadas en las que el alumno se convierta en sujeto del proceso de construcción del conocimiento, posibilitando el desarrollo de características que se exigen de todos los ciudadanos del siglo XXI: reflexividad, criticidad, autonomía, creatividad, razonamiento lógico y espíritu investigativo.

Sin embargo, no siempre el uso de herramientas tecnológicas dentro del ambiente escolar es garantía de utilización de un paradigma innovador. Aparentemente, puede parecer ser innovación, pero, conforme a Moraes (1997), la mayoría de las propuestas de uso de tecnologías en la educación acaba apoyándose en una visión tradicionalista que corrobora la fragmentación del saber y, con ello, la fragmentación de la práctica pedagógica. La utilización de programas o de herramientas que atraen a los estudiantes puede continuar propagando prácticas tradicionales, pues, acaban siendo usadas por los profesores como forma de repasar a los alumnos informaciones sin privilegiar el contexto del aprendizaje significativo y sin la participación activa del estudiante en ese proceso. De acuerdo con Machado (2013), en este nuevo paradigma, es fundamental integrar el aula con la realidad de los estudiantes, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento. No hay espacio para actividades que apunte meramente a la reproducción de conocimiento. Para actuar en la perspectiva de este nuevo paradigma, el profesor debe apoyar al alumno, partiendo de lo que él trae, para que él avance en lo que sabe y pueda construir su conocimiento de forma independiente.



Behrens (1999) afirma que la sociedad necesita de profesionales que tengan habilidades de actuar y trabajar en grupo, tomar decisiones, que sean críticos, autónomos, que inviertan siempre en su formación y comparten conocimiento. En ese sentido, el papel docente es de mediador del conocimiento existente y el conocimiento a ser producido. Frente a ello, surge la necesidad de un paradigma innovador que parta del presupuesto de que la práctica pedagógica posibilite la construcción del conocimiento. Y, en ese sentido, la tecnología puede ser una pareja, una vez que aliada a la actuación, a la autonomía del estudiante, puede favorecer prácticas pedagógicas más dinámicas, exigiendo incluso mayor participación del que aprende en el proceso de aprendizaje.

Evaluación formativa

Los instrumentos evaluativos, cuando pensados de forma aislada, promueven la reproducción del examen, es decir, justifican los actos evaluadores conservadores en los que hay predominio de la clasificación y del mérito. Por otro lado, los instrumentos de evaluación pueden ser transformadores cuando se ven como elementos insertados en el proceso de evaluar como un todo. La evaluación se realiza al menos en tres diferentes actos: antes de la aplicación de los instrumentos, durante y después de su aplicación, pues promueve observación, constatación, reflexión y reacción de la práctica docente.

Los factores que justifican la práctica del cuerpo docente en la concepción de evaluación adoptada dependen de la expectativa creada sobre ella. Así, si la intención es solamente clasificar lo que es correcto y lo que es incorrecto y puntuar las conformidades, sería razonable pensar como justificable la adopción de métodos evaluativos que segregan lo que van a definir como "buenos" o "malos" estudiantes. Ahora, si hay una visión formativa, en que la evaluación es un proceso y no un acto aislado, se percibe mayores oportunidades de comprensión no sólo de la conformidad al contenido, sino también de cómo las respuestas fueron construidas y en qué contexto, además de ofrecer medios para revisar los errores para entender su lógica.

El proceso de evaluación no es neutro, ya que caracteriza nuestros conceptos sobre educación, sobre la escuela, sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las decisiones tomadas en el acto de evaluación reflejan una visión conservadora o transformadora de educación y de sociedad de cada profesor involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un proceso



de evaluación inclusiva puede ser viabilizado a partir de la aceptación de que existen varios puntos de vista sobre un mismo objeto y que esto puede reflejar en diferentes respuestas a una misma pregunta, dependiendo de la perspectiva adoptada. Otro punto es que el error es natural y debe ocurrir para estimular discusiones constructivas, la evaluación inclusiva transfiere la importancia atribuida a la nota para un proceso como un todo.

Es importante, sin embargo, entender por qué adoptamos esta o aquella visión en el proceso de evaluación, para ello, es necesario pensar sobre si lo que llamamos evaluación no pasa de aplicación de exámenes para la evaluación de resultados. Luckesi, en varios de sus estudios, muestra que hay un equívoco en esa nomenclatura. Para este autor, hace décadas, las escuelas adoptan el término evaluación pero no practican el proceso de evaluación: "Históricamente, cambiamos el nombre, pero no modificamos la práctica. Por lo tanto, vivimos algo equívoco: lleva el nombre, pero no realiza la práctica" (Luckesi, 2011). Ante ello, vale resaltar que "los exámenes escolares han servido en la mayoría de las veces para disciplinar externa y aversivamente a los educandos. Se han utilizado ampliamente como un recurso de control disciplinario impositivo sobre el alumno" (Luckesi, 2011).

Diferente y contradictorio al proceso de examinar está el proceso de evaluar. No podemos considerar evaluar como un acto puntual. Más que respuestas, es interesante lo que sucede en el proceso de aprendizaje o sea, "a la evaluación interesa lo que estaba ocurriendo antes, qué está pasando ahora y qué sucederá después con el educando, en la medida en que la evaluación del aprendizaje está al servicio de un proyecto pedagógico constructivo" (Luckesi, 2011). Más que aprobar o reprochar, el proceso de evaluación está preocupado por el aprendizaje y todo resultado debe ser considerado como provisional y revelador de cómo están organizadas las prácticas pedagógicas y, sobre todo, qué intervenciones deben ser hechas en busca de la mejora de la calidad en la enseñanza.

Tales consideraciones sobre el proceso de evaluación se aplican tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados en modalidad de enseñanza presencial ya distancia. En lo que se refiere a la educación a distancia, las evaluaciones pueden ser mediadas por el propio ambiente virtual de aprendizaje o incluso en encuentros presenciales. Para este estudio, se considera la evaluación mediada por ambiente virtual de aprendizaje, ya que es la práctica más común en educación a distancia por sus características asíncronas, o sea, los estudiantes



pueden realizar dentro de su espacio temporal, y híbrida, una vez que reúne diversos tipos de recursos tecnológicos.

En esta perspectiva de la enseñanza híbrida, son muchas las cuestiones que impactan la enseñanza híbrida, que no se reduce a metodologías activas, el mix de presencial y online, de aula y otros espacios, pero que muestra que, por un lado, enseñar y aprender nunca ha sido tan fascinante, por las innumerables oportunidades ofrecidas, y por otro, tan frustrante, por las innumerables dificultades en conseguir que todos desarrollen su potencial y se movilicen de verdad para evolucionar siempre más (Bachic; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

No obstante, en las aulas tradicionales el profesor, la mayoría de las veces hace una exposición del contenido y en la secuencia coloca a los estudiantes para ejercitar, por medio de la repetición hasta fijar el conocimiento aprendido (Castro et al., 2015). Lo que ocurre, por otro lado, es un movimiento para concepciones pedagógicas renovadas, incluso en educación a distancia.

El feedback formativo

Como se mencionó anteriormente, en las plataformas virtuales de aprendizaje hay pocos espacios para devoluciones, lo que inhibe a veces las intervenciones de los profesores en lo que se refiere a las devolutivas calificadas sobre las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Entonces, cómo garantizar la evaluación formativa, que busca la corrección, reflexión, refacción y apropiación de nuevos conocimientos.

A partir del contexto de este estudio, se analizaron tres clases del curso de Licenciatura en Historia de una Universidad Federal brasileña, dentro de un proceso mediado en modalidad de educación a distancia. La encuesta se realizó en el segundo semestre de 2017. Como una propuesta pedagógica planificada e intencional, dos grupos tuvieron mediaciones convencionales y los tutores que aceptaron participar en la investigación no recibieron orientaciones de cómo proceder en la plataforma virtual de aprendizaje, o sea, ellos actuaría normalmente como de costumbre en sus prácticas pedagógicas. Para la tercera clase, hubo la orientación de que todos los feedbacks deberían ser calificados.

Se entiende como feedback calificado el acto de dar devolutivas apropiadas, según el contenido y el proceso de evaluación como un todo, con criterios y buscando entender la lógica de la construcción de las respuestas, tanto ciertas como erróneas, para llevar a la



comprensión del por qué errores, para que, entonces, las devolutivas fueran dirigidas a la construcción del saber.

Las clases se observaron durante un semestre. Fue posible percibir que la tercera clase, es decir, aquella en la cual los estudiantes recibieron feedbacks calificados, tenía un nivel de interacción mayor. Las participaciones de los estudiantes no fueron puntuales, pasando por todo el contenido de forma dialógica y con conceptos profundizados. Cuando se observan las devolutivas para las actividades y evaluaciones, todas con triangulación entre el contenido, las respuestas y el feedback, se puede también percibir que el desempeño académico de los estudiantes fue muy satisfactorio.

Como punto de control, se comparó, entonces, la tercera clase con las otras dos clases participantes de la investigación, pero que no recibieron orientaciones de feedback calificado. El resultado fue muy discrepante. Las dos clases que no tuvieron feedback calificado presentaron baja cantidad de interacciones, siendo que las que ocurrían estaban a nivel menos profundizado y el desempeño académico de los estudiantes en ambas clases fue inferior a la tercera. Por otro lado, hubo la constatación de que las devolutivas eran más motivacionales que formativas. Fue predominante la ocurrencia de devolutivas con expresiones como "Muy bueno", "Excelente trabajo", "Su trabajo fue corregido; visita la biblioteca de la clase.

Una vez más, no se pretende realizar una comparación entre la educación presencial y la educación a distancia. Sin embargo, la educación a distancia ha asumido un papel destacado en el escenario educativo, ya que tiene características democráticas e inclusivas. Por otro lado, las prácticas pedagógicas en ambas modalidades deben ser intencionales y planificadas. Es decir, hay que diseñar un itinerario formativo coherente al tipo de contenido mediado ya las prácticas pedagógicas renovadas, manteniendo la centralidad en los estudiantes y promoviendo el pensamiento crítico. En esta perspectiva están los procesos de evaluación que deben ser formativos e inclusivos. Así, se debe pensar en el otro y en sus limitaciones, para que todos tengan condiciones equánimes de desarrollo. fue posible percibir que el desempeño académico de los estudiantes fue significativamente superior cuando sus docentes atribuyeron feedbacks formativos e intencionales al contenido, sin desconsiderar la importancia de las narrativas motivacionales. Por otro lado, la práctica de refacción también tuvo destaque para la evolución académica de los estudiantes.



El feedback formativo va al encuentro de las prácticas de aprendizaje adaptativas, no sólo en la modalidad presencial, con relevancia a las prácticas pedagógicas desde la perspectiva del error, sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación a distancia. El aprendizaje adaptativo da herramientas para optimizar el trabajo del profesor y maximiza el entendimiento del estudiante. Sus objetivos en la evaluación son identificar las competencias del estudiante y adecuarlo en un grupo o nivel de aprendizaje. Sin embargo, los datos proporcionados por la evaluación diagnóstica no deben ser tomados como una marca para el estudiante, sino como un conjunto de indicaciones a partir del cual el estudiante pueda conseguir un proceso de aprendizaje (LIMA, 2007, p. 72).

En cuanto a los componentes, Oxman y Wong (2014) afirman que una plataforma de aprendizaje adaptativa implica el modelo de contenido, la comprensión de las habilidades de los estudiantes y la forma dinámica y personalizada de mediación y retroalimentación. Es posible destacar las ventajas del aprendizaje adaptativo tanto para el profesor y para el alumno. Para el profesor, se puede destacar la corrección automática de actividades, la recepción de datos completos, facilita la organización y el itinerario de clase específico.

Al relacionar conceptos fundamentales al contenido, el mecanismo adaptativo ayuda a los profesores a crear una trayectoria de aprendizaje única para cada estudiante. Los simulados ayudan a los estudiantes a comprender su progreso antes de una evaluación. Las preguntas de prueba pueden ser importadas y adaptadas automáticamente a los objetivos de aprendizaje, como un estudio dirigido. Se considera, por lo tanto, herramientas integradas que ayudan a los profesores a crear mensajes más personalizados y detallados para sus estudiantes de lo que sería posible con correcciones en papel. Es posible grabar comentarios en audio y vídeo directamente con aplicaciones, y hay varias opciones de anotaciones que permiten dar formato y resaltar textos e incluir notas y rúbricas para simplificar aún más la corrección (CAMPOS, 2017, p.03). En este caso, es necesario que el profesor haga una buena mediación, de modo que sea estimulada la construcción individual y colectiva del conocimiento siendo uno de sus desafíos ofrecidos por la enseñanza adaptativa destacando su capacidad de reconocer y hacer análisis de las informaciones generadas por la plataforma.



Referências

- BACHIC, L., TANZI NETO, A., TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*, Brasília, v.80, n.196, 383-403, 1999.
- CAMPOS, N. **Ensino adaptativo: O big data na educação**. 2017.
- CASTRO, E. A.; RIBEIRO, V. C.; SOARES, R.; DE SOUSA, L. K. S.; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Projeção e Docência**, v.6, n.2, 47-58, 2015.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.41, n.3, 601-614, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LIMA, G. C. B. **Adaptha: ambiente para autoria e ensino adaptativo**. 2007.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Editora Cortez, São Paulo.
- MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**. 1ªed. São Paulo: Parábola, 97-124, 2013.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Papirus, 1999
- OXMAN, S.; Wong, W. **White Paper: Adaptive Learning Systems**. Sistemas adaptativos de aprendizagem, 2014
- RIBEIRO, J. B. P.; MOREIRA, J. R. Fatores sociais e acadêmicos na evasão escolar do curso técnico em segurança do trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v.6, n.3, 40-47, 2017.