



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

# **A case study of Feedback practices in oral assessment of English as a second language**

Javiera Burgos Castro

Informe Final de Seminario de Grado para optar al grado de  
Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas

Profesor guía: Daniel Muñoz Acevedo

SANTIAGO DE CHILE

ENERO 2021

## Acknowledgements

*A la familia*— A mi padre, quien me ha apoyado desde siempre, dándome fuerzas y creyendo siempre en mí y en lo que soy capaz de hacer. Mi admiración hacia él siempre me ha motivado para seguir este camino que se ha hecho tan difícil. A mi hermana, le agradezco desde lo más profundo de mi corazón por ayudarme a seguir, cuando pensaba que no podría lograrlo, por darme ánimos cuando quise renunciar, y por siempre motivarme a buscar algo mejor. Sin el apoyo de ambos, no habría podido terminar la licenciatura, gracias.

*A los amigos*— La confianza y cariño que me han entregado sin dudas me ha dado fuerzas a lo largo de estos cuatro años. Les agradezco infinitamente por jamás dudar de mí y asegurarme que lo lograría pasara lo que pasara. Quiero agradecer especialmente a Javier y Claudia, quienes han sido mi mayor soporte en lo que ha significado este trabajo, ustedes jamás dudaron de mí y me han apoyado en los momentos más difíciles y sufridos de la carrera, así como también han celebrado mis triunfos personales. Sin ustedes, no estaría aquí.

*Al profe*— Agradezco infinitamente la paciencia que tuvo para guiarme en este proceso, y la calma que me brindó cuando pensaba que no podría lograrlo. Pese a que este seminario no fue mi primera elección, no me arrepiento de haber quedado aquí. Gracias profe por ayudarme a descubrir que sí puedo, que siempre puedo.

*A mí misma*— Fue un proceso en el que dudé de principio a fin, nunca supe con certeza lo que estaba haciendo y varias veces quise renunciar. A pesar de esto, pude terminar y superarme en un área que creía no podría jamás hacerlo. El aguante que he tenido estos cuatro años me lo celebraré siempre.

## Abstract

This study explores the feedback practices in oral evaluations of three English teachers in an EFL Chilean university programme. In particular, it seeks to determine which are the practices of feedback that are provided to the students as well as the variables that affect them, examining the degree of systematicity that feedback achieves. To this purpose, data was collected from a set of nine questions made to three teachers from first and fourth year. Teachers' perceptions and beliefs were assembled by open-ended questions interviews. Results suggest that written and oral *feedback* are provided along with praise and criticism, and global and local *feedback*. Factors identified that affect feedback include time constraints, lack of consideration towards the importance of optimum feedback within the program's coordination, and the students' attitude. Finally, feedback seems to be partially systematic as it does not cover all learners.

## Table of Contents

Acknowledgements	1
Abstract	2
<b>Chapter 1: Introduction</b>	<b>4</b>
<b>Chapter 2: Theoretical Review</b>	<b>5</b>
<b>2.1 What is feedback?</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Types of Feedback</b>	<b>7</b>
<b>2.3 Benefits of feedback to the L2 learning process</b>	<b>10</b>
<b>2.4 Benefits of particular types of feedback</b>	<b>11</b>
<b>2.5 Objectives of the study</b>	<b>12</b>
<b>2.6 Research Questions</b>	<b>12</b>
<b>Chapter 3: Methodology</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Participants</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Data collection tools</b>	<b>14</b>
<b>3.3 Data collection procedures</b>	<b>16</b>
<b>3.4 Data Analysis</b>	<b>16</b>
<b>Chapter 4: Results and Discussion</b>	<b>17</b>
<b>4.1 Results for Research Question 1</b>	<b>17</b>
<b>4.2 Results for Research Question 2</b>	<b>21</b>
<b>4.3 Results for Research Question 3</b>	<b>24</b>
<b>Chapter 5: Conclusion</b>	<b>27</b>
<b>Chapter 6: References</b>	<b>28</b>
<b>Chapter 7: Appendix</b>	<b>29</b>

## **Chapter 1: Introduction**

Feedback has been an important practice considered in the learning and evaluation process of an L2, under the assumption that good feedback positively influences student's performance. Due to the importance of formative assessment, feedback has gained more relevance as a subject of study in language teaching and learning.

Research on this topic has shown that there are different types of feedback that respond to a determined evaluative context. Although there is no agreement among researchers about the effectiveness of types of feedback with respect to oral evaluations, academics have stated that the importance of feedback is fundamental in any type of learning process. However, there is not enough research on feedback in oral evaluations since the main focus is on written tests.

The present work aims at exploring the feedback practices given in oral evaluations of English as a second language in a Spanish L1 academic context and the views of L2 English teachers regarding those practices. In particular, the study reported here observed the degree of systematicity and the justifications of the feedback practices of teachers of English of English Language and Literature undergraduate program. The evidence collected was finally used to propose preliminary ideas in order to enhance the quality of feedback practices in the context of the study.

## Chapter 2: Theoretical Review

This section presents a brief review of previous research regarding the definitions of feedback and the types of this practice. It also deals with the different contexts in which feedback is provided regarding its effectiveness, supported by different theories proposed by some researchers in the field. Additionally, the benefits of feedback is discussed taking into account specific types of feedback.

Many studies have established the importance of feedback in second language evaluations, since it improves learners' skills and helps them to achieve determined goals regarding their learning.

We can find many definitions of what feedback is due to the variety of circumstances that are considered at the moment of giving feedback to learners. Nonetheless, all of these definitions aim at the same final objective which is providing the necessary information and tools for the learner to use it and improve their performance. Accordingly, researchers have identified different types of feedback according to the methodology the teacher uses to give it.

The benefits of feedback have been widely discussed not only to emphasize the importance this practice has within the learning process of the students, but also regarding the effectiveness of each type of feedback. The acknowledgment of the benefits of feedback allows teachers to properly include it in the evaluation and provide it accordingly. It also allows students to recognize its importance and internalize what has been said to them, to reinforce their strengths and work in their weaknesses.

In the acquisition of a second language, feedback is **fundamental** for learners to improve their oral competence, which is evaluated in oral tests. Thus it was important

to know how teachers deal with feedback, how they consider which type is more effective and why.

In the present study, the feedback practices of the three cases depend on the expert judgement of the teachers, which is based on the experience and reflection they have of it.

## **2.1 What is feedback?**

In the field of language assessment, feedback has several definitions. Hattie & Timperley (2007) define it as the information provided by an agent (e.g., teacher, peer, self experience, etc.) regarding an aspect of the student's performance. It is also understood as a consequence of it, since it is provided after the evaluation.

Other definitions characterize feedback as an indication of a misuse of the target language (Lightbown & Spada, 1999, as cited in Aránguiz, 2016, p.16). Following this, Ellis *et al.* (2006) defines feedback as the indication of an error that has been committed in the student's performance. Additionally, the author points out that the teacher needs to provide the necessary tools to correct the error so that the learning process can improve. Moreover, Wiggins (2012) conceptualizes feedback as the relevant information regarding our efforts to reach a specific goal, establishing that through evaluations, teachers obtain an overview of the strengths and weaknesses of each student. Finally, feedback is also defined by Nicol (2005) as the precise information about how the student's present state (of learning and performance) relates to specific and established goals and standards.

Overall, and despite the variety of definitions, there is a clear perception of what feedback is and how it works in the field of L2 assessment. In general, definitions characterise feedback as the process of providing relevant information regarding the student's performance, considering positive and negative aspects of such performance

in order to improve the process of second language learning. Furthermore, these definitions also relate feedback to established goals for L2 performance, which give feedback both purpose and focus. The next section reports the different types of feedback and the context of use depending on the evaluation or activity.

## **2.2 Types of Feedback**

The categories types of feedback can be presented according to their objectives and context. Firstly, oral and written feedback are the way in which the teacher provides the relevant information regarding a student's weaknesses and strengths. Oral feedback is commonly used in evaluations in which there is a usage of the acquired language, as in the case of the Linguistics and Literature program of the University. In this practice, an interview is held along with the student in which the teacher explains the evaluation's results and comments on the overall performance.

On the other hand, written feedback is focused on essays and written responses to a determined question or topic in which the student follows a certain criteria. Both practices evaluate form and content.

Another common distinction is made between global and local feedback. Global feedback is given considering aspects such as content, ideas and organization of these. In contrast, local feedback focuses on matters of grammar and mechanics; complex grammar accuracy, spelling and punctuation (Cohen, 1987 cited in Montgomery and Baker, 2007).

E The distinction between explicit and implicit feedback has been highly discussed among researchers, especially regarding the effectiveness of each type. Explicit feedback can take two forms according to Ellis *et al* (2006). On the one hand, it provides the correct form of the error with no ambiguities, indicating that what the learner has said was incorrect. Another form is through the use of metalinguistic

feedback, as defined by Lyster & Ranta (1997). Here comments, information, or questions related to the well-formedness of the learner's utterance.

In contrast, implicit feedback expects the learner to infer the error based on explanations or by revising themselves. As stated by Carroll (2001), implicit feedback can only work if the corrective intentions of the feedback are recognized by the learner. Furthermore, students must be able to locate the error, as otherwise this type of feedback would only create confusion. Consequently, explicit feedback is considered to be more effective than implicit feedback since it makes the correction clear to the learner, giving also clues as to the exact location of the error (Ellis *et al.* 2006). Both practices are used in written and oral evaluations, depending on the teacher's methodology and focus.

A fourth classification of feedback is that self-corrective and peer feedback. In the case of self-correction, the student deals with the ability to recognize their errors and improve them. Some authors advocate for this practice arguing that with this type of feedback learners strengthen their confidence and self-regulation of their learning process.

Peer feedback can be defined as a mutual correction between peers.

Another classification of feedback distinguishes between the provision of praise and criticism, with a focus on the positive and negative aspects of the learner's performance. In praise, the teacher provides positive feedback indicating what has been done well as the focus of the feedback. In contrast, criticism highlights errors and the provision of specific help for improvement. Teachers commonly give positive feedback and then criticise the student's results.

Although there is no agreement regarding the effectiveness of each of these practices, recent research has shown that they are equally effective, because separately they do

not help the student to correct their errors nor reinforce their strengths in oral evaluations (Lyster & Saito).

Finally, feedback can be characterised as long term or immediate, depending on the amount of time in which feedback is given to learners after the application of an assessment. On the one hand, immediate feedback is provided right after the evaluation, activity or a question in class and the student is expected to give the answer to a certain question. If the answer is wrong, then the teacher will correct them immediately.

This practice is supported by behaviorism, which views learning as habit formation and so errors must be corrected immediately before they turn into bad habits (Fu & Li, 2020). Likewise, good habits in the learning process are formed by constant reinforcement through feedback that confirms the positive aspects. On the other hand, long term feedback is provided a few days or weeks after the evaluation, usually through an interview with the student or a handout with the teacher's comments

There are several theories that support this practice. According to the theory of perseveration-interference (Kulhavy & Anderson, 1972, as cited in Fu & Li, 2020), long term or delayed feedback is more effective because if errors are corrected immediately, incorrect responses cause interference with correct responses, which in turn hinders the acquisition of a second language. This feedback practice allows errors to be forgotten by the student. Furthermore, self-acquisition theory (Lyster, 20014) claims that delayed feedback is more effective since it gives the necessary space for students to correct their errors by themselves. Dekeyser (2007, as cited in Fu & Li, 2020) argues that the feedback should not be delayed too much because it may result in error fossilization and thus the learner will internalize the error and will not be able to correct it later.

There are different types of feedback, because practices vary widely amongst teachers and learning processes and contexts. Overall, the application of one type of feedback depends on the teacher's methodology and experiences in teaching a second language. The type of feedback depends on the evaluation and other factors such as age, studies, and personality of students (Carless, 2006), time, and the student's role within the learning are factors worth mentioning.

### **2.3 Benefits of feedback to the L2 learning process**

As previously mentioned, feedback provides helpful information, which contributes to improving the student's learning. Therefore, it is generally considered a positive practice. However, if feedback is given without considering the optimum conditions for this to have an impact on the learner, it could be viewed as a negative practice (Hattie & Timperley, 2007). The authors propose that feedback will be effective if it provides reinforcement to learners and information on correct responses, is built on changes from previous trails and is related to specific and determined goals.

Moreover, feedback must help the student to reduce the discrepancy between current understandings, performance and goals. Once these conditions are present in the feedback provided by the teacher, it is possible to observe the benefits this practice can have.

In general terms, feedback helps the students improve their performance and, in turn, their learning process and professional development. It also strengthens the positive aspects of what they have learned, which gives them validity and confidence in their *speech*. Furthermore, good feedback helps students to self-regulate their learning process. This allows them to detect and correct errors, which is key in the acquisition of a second language. This also helps students to understand better which aspects are weaknesses and strengths, and why opening the dialogue between the teacher and the

student. Overall, feedback on the acquisition of a second language shapes the good understanding and usage of a second language.

#### **2.4 Benefits of particular types of feedback**

The variety of the feedback practices imply that the benefits of each type depends on the teacher's determined goals in the learning process. Consequently, learners will receive the feedback that seems more appropriate regarding the evaluation or task. In class activities, for instance, it is common to find feedback between peers, as well as immediate feedback provided by the teacher if the answer given by the student is incorrect in terms of content or pronunciation.

In such contexts, feedback between peers can encourage students to discuss with each other, which contributes to improve their communication competence and their argumentation skills. It could also improve their precision of the second language as they learn whether they make or receive the corrections. Moreover, immediate feedback corrects the error right away in a less stressful environment.

In contrast, in oral evaluations a common practice is praise and criticism provided in an interview with the student. In this case the teacher reviews the performance regarding specific criteria indicating the positive and negative aspects of it. This practice is often used since teachers can explain in depth and detail the weaknesses and strengths of the student's second language usage. This allows them to understand their grade and their position as learners.

As a conclusion, the benefits of feedback are context dependent and respond to specific objectives of the process of teaching and learning a second language.

## **2.5 Objectives of the study**

Since the benefits of feedback are context dependent, it is necessary to observe the contextual variables that seem to affect the results and benefits of particular types of feedback as they present in actual L2 assessment situations. To get a view of the relationship of context and feedback, the view of teachers is fundamental. Teachers make the decisions of what type of feedback they will provide based on their experience.

This report accounts for a case study that was conducted in order to explore the variables of the teaching context that teachers consider relevant to decide on their feedback practices and evaluate them in an actual L2 assessment situation.

## **2.6 Research Questions**

The data collected for the present work was selected in regards to a requirements frame, based on the following (and previously explained) realities and fields of study: feedback, types of feedback and the benefits of feedback. The purpose of the study was to explore what type of feedback teachers provide in oral evaluations of the English language, the variables that affect teacher's feedback, and the degree of systematicity it can reach.

The analysis conducted was guided by the following research questions.

*RQ1:* What are the teacher's feedback practices in oral evaluations of English?

*RQ2:* Which variables affect teacher's feedback practices?

*RQ3:* Is feedback a systematic practice within the program of English Literature and Linguistics?

## **Chapter 3: Methodology**

In this section, I will describe the material used and the procedures that I followed to gather and analyse the data of the study. Data was collected on the feedback practices in oral evaluations of the first and fourth year of the Literature and Linguistics program of the University of Chile. Data was obtained from interviews applied to two teachers from different levels of the programme. The interviews focused on the type of feedback that each of them gave to the students in oral evaluations. The responses of participants were analysed by drawing general ideas regarding previous research on the types of feedback they used, considering both oral activities and evaluations. Firstly, I present the participants of the study and the criteria used to select and contact them. Secondly, I describe the data collection tools and explain the procedure that was employed for the collection and analysis of the data.

### **3.1 Participants**

Participants of the study were two teachers from first year and one from fourth year of the programme. Seven teachers from first and fourth year were contacted via email at the beginning of the study, specifying the study's objectives and relevance, as well as the terms of confidentiality. Out of the seven teachers contacted, only three responded and participated in the study.

### **3.2 Data collection tools**

The interview used in the study was adapted from the study carried out by Aranda *et al.* (2012). In this study a series of questions regarding feedback practices were developed to find out the teachers' perspectives regarding the different types of feedback they offered and their preferences based on their experiences in the

classroom. The study thus focuses on the experience of teachers regarding feedback in oral evaluations, considering their perspectives and beliefs in relation to their own evaluation methodologies.

The questions in the interview used in this study were made to identify the feedback practices that participants employed, classifying them into feedback types, identifying whether these were systematic and observing if they responded to particular preferences.

The original interview in Aranda *et al.* had 14 questions. For the study reported here, the questions were reduced to nine, omitting those in the previous research that were related to written evaluations, which is not the focus of the present study. Moreover, one question was modified, simplifying the technical terms in which it was presented for the participants to understand it and provide a clearer answer. The interview was open-structured, so as to give participants freedom to express their opinion regarding their own feedback practices. Questions correspond to different types of information, described as follows:

- Question 1 was designed to know whether the participants had previous academic formation regarding feedback: “En cuanto a su formación académica ¿Ha tomado algún curso específico como diplomado o magíster de evaluación y/o feedback?”
- Question 2 intended to find out how the participants learned about feedback: “Lo que sabe sobre el feedback, ¿cómo lo aprendió?”
- Question 3 was stated as: “En cuanto a las prácticas de feedback. Describa y explique sus prácticas con respecto al feedback que otorga. Por ejemplo, si anota los errores que escucha en las grabaciones o si manda anotaciones por correo, etc.”. This was intended to know the participants feedback practices in oral evaluations.

- Question 4 aimed at determining an optimal feedback practice according to the participants' viewpoint, as well as to know which factors affected the feedback teachers considered: “¿Qué prácticas considera que constituyen un buen feedback?” “¿Cree que exista un factor externo que le impida otorgar el feedback que usted considera bueno?”
- Question 5 had the purpose to establish how a good feedback practice according to the participants' opinion would be: “O sea que una buena práctica de feedback en términos generales ¿sería?”
- Questions 6 and 7 were focused on the student's role in the feedback practices of each teacher interviewed. “Ahora con respecto al rol del estudiante ¿Cuál es el rol del estudiante en este contexto universitario con respecto al feedback que se le otorga?” “¿Qué rol espera usted que los estudiantes cumplan en el proceso de corrección?”
- Finally, questions 8 and 9 were designed to evaluate teachers feedback practices in terms of efficacy. “Con respecto a la efectividad del feedback ¿Cuál considera que es la forma adecuada para evaluar la efectividad de su manera de corregir?” “¿Cuáles han sido las formas efectivas que considera han sido mejor para evaluar su propio feedback?; ¿Cómo ha logrado usted o qué prácticas ha empleado para evaluar su propio feedback?”

### **3.3 Data collection procedures**

Interviews were conducted in individual meetings of thirty minutes approximately with each teacher through the Zoom online conference platform. Each question was contextualized according to their experience as teachers of English who evaluate oral performance.

The interviews were recorded for subsequent analysis and kept in separate audiovisual and audio files stored in the researcher's private access computer. Subsequently, interviews were written down in the form of transcripts (see all transcripts in Appendix A).

### **3.4 Data Analysis**

Each interview was read, summarized, and analyzed by the researcher by making a comparison among the content of the responses obtained from each interview. The analysis was aimed at establishing the type of feedback that the teacher reported to provide, observing relevant information of the participants preference of feedback and identifying the variables that affect these practices. Moreover, the analysis helped to identify the systematicity of feedback in oral evaluations within the program of under examination.

The analysis allowed to identify and compare the teachers' type of feedback and their ideas on the quality of their practices. Ideas identified in the study were considered as evidence when explicitly stated by participants or when the interpretation of the researcher was confirmed by the teacher of the Seminar.

Firstly, in order to identify the types of feedback that each participant provided at oral evaluations, the responses were analyzed according to the similarities and differences regarding the feedback practices and perceptions of the three interviewees. A focus was placed on identifying the positive and negative aspects of practices as evaluated by participants.

Secondly, the variables that affect these feedback practices were identified and interpreted as justifications/reasons for the teacher's (feedback) election.

Thirdly, a comparison among participants' responses was applied in order to determine the degree of systematicity of the feedback practices reported by the participants.

## **Chapter 4: Results and Discussion**

The following section reports the results obtained from the analysis of the three interviews conducted. Results are organised in terms of the research question that guided the analysis procedures.

### **4. 1 Results for Research Question 1**

RQ1 was concerned with the type of feedback that is provided after an English oral evaluation and was stated as follows:

*What are the teacher's feedback practices in oral evaluations of English?*

The three participants reported they focused on explaining the positive and negative aspects of the use of oral English, following the criteria of the rubric, which corresponds to the practice of praise and criticism respectively. The rubric is also used to provide comments regarding the content and form of the performance of the students, thus including global and local feedback.

In addition, teachers' comments are provided orally in an interview and written, in the student's evaluation rubric.

Participant 1 stated that those students who were interested in receiving feedback could go to her office to discuss the results of the oral evaluation. Participants' observations were written in the rubric during the evaluation, as the student performed in English regarding a specific topic. Furthermore, Participant 1 reported she listened to the learner's performance on the record, paying attention to details that were not perceived at first instance. In this way she was able to provide more detailed feedback in order to reinforce and support students in their learning process.

Participant 1 also expresses a non-punitive perspective of the teacher's role. She states, in this regard, that “ Yo trato en lo general de hacer todo eso, pero nunca con un énfasis punitivo, sino enfocándome sólo en el error”

Participant 2 sends the recording of the performance and the graded evaluation, rubric, to the students via email. If students want to discuss their performance or the criteria used to grade them, they meet and they listen to the recording to clear out doubts. The teacher's observations start with general comments and then specifies on established criteria such as pronunciation, vocabulary, use of collocations, etc.

Additionally, oral feedback starts with reinforcing the achievements and strengths of the student and then moves forward to the learner's weaknesses. She explains this as: “siempre trato de poner primero un comentario general, eh... más bien positivo, que rescato lo positivo de lo que fue el *overall* del... de si fue algo oral. de ahí, si hubo hartos problemas, después puntos y pongo “*however, it would be good if you could...*” This corresponds to praise and criticism, in which teachers always start with positive comments and then point out areas in which the student did not do well.

Finally, Participant 3 writes observations and comments of the performance in the rubric for the student to associate each criterion with the respective correction. As the other two participants, the teacher employs subthemes to classify the weaknesses and strengths of the performance. Moreover, if there is an error that is repeated throughout the oral evaluation, the teacher points out that there is an area that requires more attention by exemplifying with one of the mistakes the learner made during the test. This practice corresponds to criticism and local feedback, since the teacher provides detailed observations regarding the form in which the student performed in the oral evaluation.

In contrast to the other participants, Participant 3 states that feedback depends on the type of oral evaluation. Correspondingly, if it is an oral group project, then group and peer feedback

is more adequate than a personal interview with each of the students. In the case of Participant 3, he uses different types of feedback depending on the type of evaluation. Participant 3 states also that feedback is not only punitive, but also an instance of learning in which the student has the opportunity to improve. In addition, the use of metalanguage is employed for students to comprehend their own performance, associating it with content seen in the Linguistics program. As stated by Participant 3:

“ Utilizamos harto el metalenguaje también, porque como la facilidad que nosotros tenemos con los estudiantes de este programa en particular es que entienden el metalenguaje, entonces es como fácil en ese sentido dar *feedback*... Entonces así lo vamos viendo. “Ya, aquí me dijo esto, en términos de sintaxis” por ejemplo. También se les dice “mira, tú doblas el sujeto.”

This practice exemplifies the use of local feedback which focuses on the technical aspects of the oral performance, such as grammar. In the case of Participant 3, local feedback is a common practice that he employs and provides.

The data here revealed that teachers provide acceptable feedback, despite not having received formation on the matter. According to Wiggins (2012), an optimum feedback practice should be based on praise and criticism, providing it orally and written. These are the practices of participants identified in the analysis of the interviews.

Moreover, Nicol (2005) states that helpful feedback will be provided if the objectives of the evaluations are specific. This requires teachers to explain the learning objectives for students to understand them and take action to achieve them. In the analysis of the interviews, one of the participants mentioned that she discussed the evaluation criteria for learners to know what was going to be evaluated, as well as preparing themselves to improve their performance. This is a way to provide useful feedback, since the criteria of the evaluation is explained beforehand along with the practices she uses to give feedback.

In addition to the practices that have been observed, it is also important to mention that oral evaluations are recorded and provided as in the case of Participant 2, which contributes to optimum feedback. According to Sheen (2010), recordings are part of what is considered a good feedback practice in oral evaluations, since they create awareness of what the teacher indicates as an achievement or a failure.

Participant 3 mentioned that the type of feedback he gives depends on the evaluation, which demonstrates an understanding of the nature of feedback. Hattie & Timperley (2007) stated that there is not one feedback practice that works independently of the type of evaluation. On the contrary, the selection of one type of feedback depends on the evaluated content and the manner in which students perform.

Indeed, Participant 3 reported he encouraged peer feedback and provided groupal observations when required. This practice allows students to be independent in their process of acquiring a second language. Furthermore, this type of feedback gives the opportunity for the learners to present their observations and doubts, thus encouraging discussion amongst learners. Group feedback can enrich the learners regarding teamwork, as well as allow them to identify errors of others and themselves in the performance (Carless, 2006).

These results suggest that teaching experience can be a reliable source to identify which feedback practice is more effective and adequate according to the context, as well as the factors that may hinder the provision of adequate feedback. Regardless of a lack of formal education or training in this area of L2 teaching, participants do have an adequate idea of what a good feedback practice should be like.

#### **4.2 Results for Research Question 2**

RQ2 enquired about the factors that affect teacher's feedback practices, and was stated as follows:

*Which variables affect teacher's feedback practices?*

The three participants considered time constraints as the principal factor that influences their feedback practices. Additionally, participants considered as factors affecting feedback the lack of consideration towards the importance of optimum feedback within the program's coordination and the learner's role in their learning process. In addition, all the participants reported that some students do not receive their feedback, this due to lack of interest they present when discussing their performance, which implies that they do not assist to the interviews offered by the teachers of this study.

Participant 1 states that time is the variable that considerably affects the feedback that is provided to students. The lack of time hinders giving complete and detailed observations of the oral performance.

Additionally, Participant 1 emphasized that the trivialization of feedback affects how some students perceive it. Consequently, some students do not attend the interviews to receive their feedback. This, according to Participant 1, causes the repetition of the error(s) in the next oral evaluations. However, anxiety and stress are two factors identified that also affect students as they receive their feedback. According to Participant 1, the attitude of some students regarding feedback is due to the punitive perspective of other teachers that evaluate the oral performance of English. In particular, she stated that:

“...aquí hay gente con una postura muy punitiva, muy crítica, desde como el podio de la enseñanza, no es mucho de acompañar en ese sentido, sino que siempre acentuando posiciones o jerarquías. Entonces eso yo creo que es muy dañino, muy dañino para los estudiantes, porque pasa eso, de que puede ser incluso una instancia que empeore o que haga mucho más dificultoso el proceso. Con esa sensación uno no va a querer ir a recibir un *feedback*. Uno sale de ahí destruido básicamente, en esa instancia con ansiedad y estrés.”

Finally, the participant indicates that systematizing feedback would improve the conditions for teachers to provide it more properly, as well as for students to internalize the feedback they receive after an evaluation or activity.

Participant 2 reinforces the idea that lack of time hinders optimum feedback practices.

According to her, lack of time results in feedback not being well organized and **distributed**.

Participant 2 indicates that this practice must be integrated within the program so that teachers can have the space and time to provide learners with complete feedback. In turn, this can stimulate students to discuss their results.

Participant 3, mentioned that time affected the evaluation's methodology as well as the type of feedback that is provided after the oral performance. In addition, Participant 3 emphasizes that the student's lack of commitment regarding their results interferes with giving adequate feedback as well. Unfortunately, he does not provide further elaboration on this statement. In particular, he states that:

“no veo un mayor compromiso respecto de su propio aprendizaje. En términos del *feedback*. Seguramente existen otras instancias en las que sí muestra compromiso por su propio aprendizaje. Respecto al *feedback* en particular, como que siempre he visto yo que los estudiantes en particular, o yo, por ejemplo, cuando era estudiante también lo veía así, era como un mero trámite.”

Student's lack of interest towards the discussion of their performance was frequently indicated by participants as a factor affecting feedback practices . Participants stated that not all of the students receive their feedback because they do not have feedback interviews.

Indeed, only those who are interested in their feedback receive it, allowing them to improve their weaknesses and reinforce their strengths. Under those circumstances, teachers expect students to commit to their learning process, and receive their feedback.

In this respect, L2 feedback literature indicates that participation in feedback processes by students depend on their self-regulation. Self-regulation is defined as the degree to which students can regulate aspects of their thinking, motivation and behaviour during learning (Pintrich and Zusho, 2002, as cited in Nicol, 2005). Self-regulation is dependent on students' interest in how to improve their academic performance.

However, in order for students to develop self-regulation in their learning process, teachers need to assist them by providing clear and well explained feedback (Nicol, 2005). If communication between students and teachers fails, then there will never be mutual understanding. Without mutual understanding, learners will not improve their performance as it is expected. Moreover, according to Nicol (2005), teachers need to consider that feedback interacts with motivations and beliefs. This means that that feedback influences how students feel about themselves (positively and negatively) and how and what they learn (Dweck, 1999 as cited in Nicol, 2005).

Research also shows that beliefs can regulate the effects of feedback messages (e.g. perceptions of self-efficacy) (Garcia, 1995 as cited in Nicol, 2005). In this way, feedback is more than providing information to the student about their performance. This means that teachers must consider communication with learners as well as their motivations to work on their feedback practices, especially if they observe lack of interest on the part of learners.

Additionally, teachers must assure observations and comments of the learner's oral performance are interpreted, constructed and internalized by them, otherwise it will not cause a significant impact (Ivanic, Clark & Rimmershaw, 2000, as cited in Nicol, 2005). Therefore, it is not enough to only provide feedback, but also to work along with students in order for them to improve their performance, as well as their attention and interest in the learning process and feedback, in particular.

The development of self-regulation in students, requires teachers to structure learning environments in ways that make learning processes explicit , through meta-cognitive training, self-monitoring and by providing opportunities to practise self-regulation (Schunk and Zimmerman, 1994: Pintrich, 1995 as cited in Nicol, 2005). According to Nicol (2005), one effective way to develop self-regulation in students is to provide them with opportunities to practise regulating aspects of their own learning and to reflect on that practice. However, in order to build on this, and to systematically develop the learner's capacity for self-regulation, teachers need to create more structured opportunities for self-monitoring and the judging of progression to their own goals.

Overall, teachers have responsibility in the development of independence and interest of students in what they are learning. In view of the results of this study, this suggests that although teachers provide adequate feedback despite not having formal training regarding feedback, training and formation on the subject is necessary for them to consider other aspects of the learning process, such as what it is needed for self-regulation to develop.

#### **4. 3 Results for Research Question 3**

RQ3 was concerned with identifying whether feedback is a systematic practice within the program of English Literature and Linguistics, and was stated as follows:

*Is feedback a systematic practice within the program of English Literature and Linguistics?*

Based on the data collected from the interviews, within the program of English Literature and Linguistics, feedback practices in oral evaluations are systematically provided to a certain degree to the students. Responses from participants show that feedback is always offered to students after the oral evaluation. They also show that the feedback practices that were identified in this study are not different from each other. However, responses also show factors that affect the systematicity of feedback practices. Unsystematic feedback practices

can be seen as students that do not receive the teacher's comments and observations regarding their oral performance. Feedback, provided by the participants, relies on students to accept it by going to the interviews, and agreeing to discuss the evaluation. Therefore, if learners are not interested in their feedback, they will not receive it. Therefore, although teachers provide the same types of feedback, this feedback does not benefit all students of the programme.

In addition to the student's interest regarding feedback indicated by participants, there are other factors that seem to contribute to the unsystematicity of feedback practices. These include: lack of coordination and communication among teachers, as well as a deficiency in the formal training regarding feedback practices.

Participant 1 stated that feedback is not considered as a core practice that requires time and preparation by the coordination of the English department. Moreover, she also mentioned that some students do not receive their feedback, only in certain circumstances such as obtaining failing grades. She stated that “los que van a recibir *feedback* a veces son sólo los que les va muy mal. Y a veces incluso ni siquiera ellos van”

Participant 2 suggested that time dedicated to providing feedback once a month should be established within the program. In this way, teachers could have the opportunity to have an interview with each student and discuss aspects of their performance. She explained that: “En el mundo ideal, ojalá uno siempre tuviera una conversación con el alumno después de cada evaluación, con los *writings* también. Qué ganas de juntarse de ver punto a punto qué pasó ahí, eso sí, sería ideal. Y por lo menos instaurarlo una vez en el semestre, yo creo que eso es viable.”

Participant 3 mentioned that there is not a supervision system that allows teachers to observe students' improvement. Therefore they can not be certain if the feedback they are providing

is effective or not. Participant 3 recommended that this system should be implemented within the program to also improve the feedback they are giving. He specifically mentions that:

“nosotros no hemos implementado un modelo a través del cual se pueda ir identificando si el *feedback* que uno da como profe es provechoso, tiene las consecuencias positivas que uno espera que tengan los estudiantes... Pero sí se podría hacer esto otro, que es implementar un modelo así del seguimiento del *feedback* que implique el observar el desempeño del estudiante posterior a la entrega del *feedback*”.

All the participants mentioned that there are some students that seem interested in receiving their feedback and others that only pay attention to their grades, as it was stated by participant 2: “Hay alumnos que se lo toman súper en serio, y después viene un correo, y preguntan...otros que supongo que lo ven, están conformes, y no dicen nada, yo también me imagino que hay algunos que ven la nota no más y les da lo mismo todo lo que uno les escribió.” This situation hinders beneficial feedback as well as the objective of this practice: to give relevant information to improve the learner 's skills and abilities, thus their performance.

Participants indicate that there is a structural problem of the programme which causes lack of coordination and communication among English teachers.

Although feedback is present in oral evaluations, teachers seem not to communicate with each other regarding the performance of the students for the upcoming semesters. This means that feedback is not complete since there is not a supervision system. As Indicated by Participant 3, some teachers do not know whether there was an improvement in the students performance or not.

## **Chapter 5: Conclusion**

The present study investigated which were the feedback practices in oral English evaluations of three teachers from an English language programme, the variables that affected these practices and their degree of systematicity. In order to carry out this study, an interview was conducted with each of the participants in which a set of nine questions were used to identify teachers' perceptions and beliefs towards feedback.

Results of the study showed that oral interviews are usually offered to students, along with comments and observations of their performance in the rubric that guides the evaluation according to different criteria (vocabulary, pronunciation, grammar, etc). The three participants of this study provide oral and written feedback, as well as local and global in addition to praise and criticism.

In regards to the variables that affect the feedback the participants provide, it was mentioned by participants that learners' interest in receiving feedback of their oral performance affected the provision of optimum feedback along with time and the English department's lack of integration of feedback as a core component of oral evaluations.

Results are limited as it does not consider learners' perceptions and beliefs on the feedback they receive.. Findings on systematicity and the causes of the possible lack of interest of students should also be validated by incorporating the views of the rest of the staff of the programme and students.

Overall, results also suggest that although teachers may make sound decisions on feedback based on their teaching experience, there are some instances where decisions made on the basis of scientific knowledge of feedback can also be useful. This was the case when teachers explained what they perceived as lack of interest to receive feedback on the part of students. Feedback in oral evaluations is an area that needs further research, since most current research is focused on feedback provided for written tests. Therefore, the study just reported

contributes to understanding better the characteristics of feedback in a relevant L2 assessment situation.

## **Chapter 6: References**

Aranda. et al. (2013). A case study of written feedback types and perceptions in a spanish L1 university context. Universidad de Chile.

Aránguiz, M.F. (2016). Oral Corrective Feedback Strategies In Chilean EFL Classrooms. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Andrés Bello.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). IMPLICIT AND EXPLICIT CORRECTIVE FEEDBACK AND THE ACQUISITION OF L2 GRAMMAR. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02), 339–368. <https://doi.org/10.1017/s0272263106060141>

Fu, M., & Li, S. (2020). THE EFFECTS OF IMMEDIATE AND DELAYED CORRECTIVE FEEDBACK ON L2 DEVELOPMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–33. <https://doi.org/10.1017/s0272263120000388>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Lyster, R., & Saito, K. (2010). ORAL FEEDBACK IN CLASSROOM SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990520>

McDonough, K. (2005). IDENTIFYING THE IMPACT OF NEGATIVE FEEDBACK AND LEARNERS' RESPONSES ON ESL QUESTION DEVELOPMENT. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 79–103. <https://doi.org/10.1017/s0272263105050047>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Sheen, Y. (2010). INTRODUCTION. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169–179. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990489>

## Chapter 7: Appendix A

### Set of questions

En cuanto a su formación académica ¿Ha tomado algún curso específico como diplomado o magíster de evaluación y/o feedback?

Lo que sabe sobre el feedback, ¿cómo lo aprendió?

En cuanto a las prácticas de feedback. Describa y explique sus prácticas con respecto al feedback que otorga. Por ejemplo si anota los errores que escucha en las grabaciones o si manda anotaciones por correo, etc.

¿Cómo definiría usted una buena práctica de feedback?

¿Qué prácticas considera que constituyen un buen feedback? ¿Cree que exista un factor externo que le impida otorgar el feedback que usted considera bueno?

O sea que una buena práctica de feedback en términos generales ¿sería?

Ahora con respecto al rol del estudiante ¿Cuál es el rol del estudiante en este contexto universitario con respecto al feedback que se le otorga?

¿Qué rol espera usted que los estudiantes cumplan en el proceso de corrección?

Con respecto a la efectividad del feedback ¿Cuál considera que es la forma adecuada para evaluar la efectividad de su manera de corregir?

¿Cuáles han sido las formas efectivas que considera han sido mejor para evaluar su propio feedback? ¿Cómo ha logrado usted o qué prácticas ha empleado para evaluar su propio feedback?

### Transcription of Interviews

E= interviewer

P= teacher

#### Interview

P: profesor

E: entrevistador

**E:** Ya profe, en cuanto a su formación académica, ¿ha tomado algún curso específico, eh, como diplomado, o magíster, de evaluación o de *feedback*?

**P:** Mh... no específicamente de *feedback*, pero de evaluación sí. Evaluación para el aprendizaje he tomado. Ahora último, sobre todo estoy haciendo como... bueno, no un diplomado, pero estoy haciendo cursos que ofrece la misma universidad. Como haciendo, estoy aprovechando todas las instancias que me da, bueno, ésta y la otra universidad donde trabajo para perfeccionarme en esa área que para mí es muy importante, sobre todo considerando ahora el contexto en el que estamos. Así que también lo estoy aprovechándolo para tomar ese tipo de curso de como perfeccionar aquello.

**E:** Perfecto.

**P:** Pero como estudio diplomado, no. No, aún no. No he tenido tampoco el tiempo para hacer ese que es un poco más demandante, pero...

**E:** Sí, me imagino.

**P:** Es algo que sí, está dentro de mis inquietudes permanentes. Dentro de la profesión.

**E:** Ya profe. Entonces de lo que sabe de *feedback*, ¿cómo lo aprendió?

**P:** Bueno, aparte de la literatura, de lo que me entregó el magíster en evaluación... bueno, hice el magíster en enseñanza, pero me especialicé un poco en evaluación, también. Tuvimos varios cursos ahí y ahí también utilicé o organicé unos cursos de... que se hicieron ahí justamente de evaluación con mucho énfasis en el *feedback* y en la retroalimentación, el *washback*, que es como el *feedback* posterior también a distintos tipos de evaluación.

**E:** Sí.

**P:** Y lo demás lo he ido aprendiendo por mi cuenta. O sea, uno se tiene que igual que formar un poco solo cuando no hay herramientas de repente disponibles por tiempo o por recursos.

**E:** Claro, y por la experiencia.

**P:** Que es lo que entregan... claro. Ah, por supuesto. La experiencia también a uno le entrega varias como luces al respecto del cómo o cuales son las mejores maneras de quizás afrontar el tema del entregar esa retroalimentación, que es muy importante.

**E:** Sí, perfecto profe. Eh... Entonces respecto a las prácticas de *feedback*, eh, específicamente, eh, ¿me puede escribir y explicar sus prácticas con respecto al *feedback* que otorga? Por ejemplo, las evaluaciones orales, si anota los errores que escucha en las grabaciones o manda las anotaciones por correo, o si cita a los estudiantes, etc.

**P:** Ya. Bueno, el *feedback* que yo doy en general, he tratado de hacerlo en muchas formas distintas. Justo ahora me estabas preguntando esto, me puse a mirar hacia atrás todas las distintas estrategias que he buscado como para poder otorgar un buen *feedback*, que sea más significativo para todos los estudiantes. Al principio, o en un principio acá en nuestro programa a veces se hacen un poco complejo por un tema de horario o de las horas de clases que uno tiene. Yo antes trataba de hacerlo durante clases. Dentro de la misma clase iba citando uno por uno adelante para hablar conmigo y mientras los demás haciendo algún tipo de trabajo o actividad, para asegurarme de que todos recibieran el *feedback*. Sin embargo, eso

también iba en el fondo, comprometía los contenidos que había que pasar a veces, y uno iba perdiendo clases. Lamentablemente, ese es un tema importante acá. Yo creo que falta quizá, además de la voluntad que uno tiene de dar el *feedback* en el horario fuera de clases, faltaría a lo mejor agregar o contemplar ese *feedback* dentro del programa, como algo más establecido. Que fuera como una clase extra, por ejemplo.

**E:** Claro

**P:** Sí, porque si no, uno tiene que hacer como ciertos como malabares ahí para poder hacerlo encajar.

**E:** Claro.

**P:** Eso resulta, por una parte. Sin embargo, va en el compromiso de lo otro. Después lo que he tratado de hacer, siempre es citar a *feedback*, ¿cierto? De que cada uno reciba su *feedback* en forma individual de acuerdo a la disponibilidad que yo tengo de tiempo también y ahí les pido que se inscriban y que se junten conmigo. Eso lo hago cuando estamos en contexto normal, en la oficina.

**E:** Sí, claro.

**P:** Y... bueno, ahora lo estoy haciendo por Zoom. O sea, les estoy igual mandando un link para que vayan, se vayan conectando. Cada uno tenga un número específico de minutos y puedan ir recibiendo esta retroalimentación. El problema con esto es que también pasa mucho por el tiempo y/o voluntad del estudiante de querer recibir ese *feedback*. Ese es uno de los temas que yo he encontrado también como... como un poco de piedra de tope, también, respecto al *feedback*. Que hay veces que uno les insiste y sugiere, les invita, todas las formas posibles a que se junten con uno, porque justamente lo que uno quiere que para la próxima instancia evaluativa mejoren, y vean también sus puntos positivos, porque como tú me preguntabas si yo anoto por ejemplo las cosas, las grabaciones, claro, yo escucho muchas veces ahora, sobre todo, videos, verlos, tengo que escuchar grabaciones. Pero también cuando son en forma presencial las pruebas, uno va anotando en el momento. Bueno, también se va dando ese contraste entre lo que uno percibe en el momento versus lo que uno escucha en una quizá segunda o tercera escucha. Yo trato en lo general de hacer todo eso, pero nunca con un énfasis como... punitivo, sino enfocándome sólo en el error.

**E:** Claro.

**P:** Más bien es una cosa de ir anotando lo bueno y lo malo, para reforzar o afianzar a la persona, al estudiante en este caso, en lo que está haciendo muy bien, y en lo que puede mejorar. Nunca le doy un punto de vista “mira esto está mal, esto lo hiciste mal, esto está incorrecto. Quizá lo podrías hacer de otra mejor manera”. También de un punto de vista de sugerir otras opciones. Y también hacerle ver que puede quizá desarrollar esa tarea comunicativa al rendir fondo en lingüística de otra manera. Como darle distintos puntos de vista.

**E:** Sí.

**P:** Eso generalmente es lo que yo hago, pero claro, me encuentro con estos dos temas del horario o disponibilidad también propia, y del estudiante.

**E:** Sí, de todas maneras. Bueno, uno de mis objetivos sugerir cómo se podría dar el *feedback*, basada obviamente en la literatura. Por lo que he ido viendo, se prueban muchas formas de dar *feedback* pero no se sabe realmente cual es la más efectiva, porque tampoco se ha trabajado mucho en el tema, y eso tiene relación con a lo que dijo al principio, que estoy muy de acuerdo, que no se considera como el *feedback* dentro del proceso de aprendizaje. O sea, se considera porque, por ejemplo, la nota ya es un tipo de *feedback*: ya me están diciendo qué tan bien estoy o qué tan mal estoy. Pero, no es el *feedback* más óptimo, porque uno... claro, la nota es un número, pero no es... (es interrumpida)

**P:** Exacto.

**E:** (retomando la idea) ... no te van diciendo cómo exactamente en dónde te equivocaste, cómo mejorarlo, porque el *feedback* también tiene que ver eso, cómo puedes mejorar... (es interrumpida)

**P:** Justamente, exacto.

**E:** (retomando la idea) ... Claro, esa es el objetivo de toda mi investigación, es aportar a este tema que encuentro que en nuestro contexto universitario está muy poco abordado, en realidad no se ha trabajado tanto esa perspectiva.

**P:** De todas maneras, que no.

**E:** Sí, entonces, ¿cómo definiría usted una buena práctica de *feedback*?

**P:** ¿Cómo la definiría? Yo creo que el *feedback* tiene que partir desde un punto de... bueno, el punto de partida debería ser el de acompañamiento del estudiante, del proceso completo de adquisición de la lengua. Bueno, eso debería partir en primer año, por supuesto. Pero, siempre considerando como dices tú el *feedback*, no sólo desde la voluntad del profesor, y también del desconocimiento que tiene el profesor, por su formación de la importancia del *feedback*. Si no, eso también debería ser incluido a lo mejor dentro del programa. Debería tener el realce que necesita tener, como parte del proceso de aprendizaje de adquisición como dices tú. Eso por una parte, debería estar dado quizá por la misma institución o por la elaboración o desarrollo del programa de lengua, y desde ese punto de vista, o tomando de aquello, (es interrumpida por su gatito) debería... ehm, el profesor tiene ese rol de acompañamiento integral.

**E:** Claro, sí.

**P:** (siguiendo la idea) de cada estudiante en el proceso. Y para eso también necesitamos ese tiempo y herramientas de formación también que nos dieran a nosotros mismos, para hacerlo de mejor forma.

**E:** Sí.

**P:** Y yo creo desde un... una postura de partner, en el fondo. Básicamente es aquello. Uno en el fondo está acá porque ya pasó por todo ese proceso, entonces desde ese punto de vista uno tiene ese rol quizá distinto, pero no nunca verlo desde un punto de vista tampoco de la simetría de profesor-alumno, si no que del compañero que está aquí para mostrarte cómo mejorar y tiene que ser así desde un “espejeo” también, justamente considerando la otredad de que somos todas igual aprendientes pero que estamos en distintas etapas no más, del proceso. Entonces yo lo veo de...

**E:** Claro.

**P:** Sí ,yo así lo observo y así lo trato de llevar a cabo, y siempre también dando el contrapunto de qué es fue lo bueno que tú haces, cómo puedes mejorar aún más, e ir ayudando en ese proceso al estudiante para que lo pueda observar, y que también lo pueda sistematizar esa mejora. Que sea algo... un trabajo en el fondo, que sea un trabajo tal como la práctica o como cualquier otro curso de lengua. Debería haber quizá una instancia de ese tipo, que quizá fuera un trabajo sistemático no sólo nacido desde el deseo propio o de la voluntad de hacerlo del profe y desde el estudiante que quiere hacerlo o recibirlo también, si no que fuera más comprometido de ambas partes también. Y, siempre como acompañando... acompañando en ese proceso, desde lo más pequeño quizá o incluso de instancias anteriores a la prueba, hasta lo posterior, y analizar los resultados juntos...

**E:** Claro.

**P:** ...Y poder hacer quizá análisis de fortalezas de habilidades, que sean cosas como periódicas, tipos de trabajos periódicos en ese norte.

**E:** Sí.

**P:** Yo por lo menos creo que... sí, debería ser un poco así. Obviamente con bases sólidas de literatura y de preparación.

**E:** Sí. Sí, de todas maneras. Bueno, ¿y qué prácticas como... considera que constituyen un buen *feedback*? Prácticas como más específicas, por ejemplo, como... eh, quizá basadas en su experiencia, como anotar los errores y citar al estudiante y mostrar sus errores, o repetir o mostrar la grabación, su propia grabación del estudiante, así como: “mira, esto no va así, esto fue muy bueno, eh... como prácticas más específicas.

**P:** (tose) con prácticas específicas... bueno, yo lo que hago generalmente siempre, hago una división en el fondo. Yo trato de abarcar todas las áreas de acuerdo justamente a las áreas que se prometen o se establecen en la rúbrica. Trato siempre de dividir mi *feedback* en el aspecto gramatical, aspecto vocabulario y aspecto pronunciación. Y ahí voy dividiendo y anotando las herramientas o los elementos que usan los estudiantes, que en el fondo tiene el control de estas estructuras gramaticales, si usó “este” vocabulario, y la pronunciación desde el punto de vista que producen, cuál es el más cercano al inglés, cuáles le faltan mejorar, por ejemplo, pero siempre desde el punto de vista de lo bueno y lo que hay que mejorar, o lo “malo”, entre comillas. Y al estudiante siempre mostrarle aquello. O sea, decirle “mira, tú estás quizá en esta etapa, te falta a lo mejor adquirir o pulir el área gramatical, pero tienes sin embargo un buen vocabulario. En la pronunciación hay algunos sonidos que todavía puedes seguir mejorando...”, y para que también tenga él o ella más visión de aquello, cuando es posible y si obviamente eso no va contra ninguna ansiedad o problema, si la persona está de acuerdo por supuesto, el estudiante, escuchamos un poquito de la grabación para ver cómo lo hizo, para que también la persona pueda observarse, pueda escucharse un poco. Porque a veces uno también sale de la prueba sin saber mucho qué hizo. A mí de hecho me pasó mucho cuando estaba en las pruebas orales: yo no... como que me borraba, “¡quizá que dije!”, no sé.

**E:** Sí...

**P:** Entonces eso también da como el sentido de realidad, o de escucharse y que a veces... bueno, hace muy bien hacerlo, y también hay que perderle el miedo a hacerlo, porque uno mismo se puede analizar justamente como lingüista. Uno puede describir, justamente. La idea es como siempre eso: hacer como análisis de error, que nos enseñan a hacer acá, pero que siempre desde un punto de vista muy descriptivo.

**E:** Claro, sí. De todas maneras, sí.

**P:** Y... claro, que se escuchen dentro de lo posible es muy bueno. Y bueno, decirles “mira, quizá esto deberías haberlo, o podrías haberlo dicho mejor, o podrías haberlo reelaborado, y también irle explicando al estudiante que esto es un proceso, y que lo que estamos analizando básicamente es como el o ella se va pudiendo sobrellevar o pudiendo llevar a cabo ciertas tareas comunicativas, que es básicamente lo que uno espera.

**E:** Claro, sí.

**P:** Eh... de todo el proceso, de lo que implica una prueba oral. Y... bueno, ¿qué más hago aparte de eso? Ehm... bueno, trato siempre de darles como un poco de la visión o como un panorama general de más o menos en qué etapa de su proceso pueden estar, y siempre con el ánimo o dándoles el ánimo de que esto justamente es un proceso adquisitivo, entonces eso va a cambiar, y promoviendo la idea de que con trabajo, o con ciertas técnicas que pueden hacer, pueden mejorar y pueden ponerse a quizá... o avanzar en ese proceso mucho más rápido, que si no lo hacen, versus como por ejemplo, a ir, dar la prueba y después no recibir *feedback*. Eso también les va a ralentizar el proceso justamente.

**E:** Sí, justamente. Ehm... Sí, muy de acuerdo, con todo lo que dijo. Ehm... ¿cree que exista un factor externo que le inspire a otorgar este *feedback* que usted considera bueno? Aparte de, bueno, mencionó el tiempo, que es muy importante eso, que como no se considera el *feedback* dentro del proceso de aprendizaje, no... no hay tiempo para hacerlo, pero ¿hay algún otro factor o cree que en realidad es el tiempo lo que les impide a ustedes entregar como un buen “*feedback*”, entre comillas, el *feedback* que a usted le gustaría entregar?

**P:** Mh... Sí, yo creo que es sobre todo el tiempo, el tiempo y también que quizá si el *feedback* fuese una... un elemento como troncal del programa, también tendría quizá el mismo significado, la misma importancia, tanto para profes como para estudiantes. Que a veces pasa que, yo sé que hay muchos, muchos de ustedes que quieren su *feedback*, que van y lo piden, y... eso es muy bueno. Sin embargo, también hay otros que no lo piden y que no van a las... no asisten, uno les escribe o les dice “todavía falta el *feedback*” y resulta que después van a la otra prueba y siguen cometiendo el mismo error, o si no, les va peor, y eso es como tan evitable. Y uno piensa como... “si hubiese recibido su *feedback*, puede que lo haya hecho un tanto mejor esta vez quizás”. Entonces, yo creo que esa misma como trivialización del *feedback* puede que también esté afectando la forma en la que la ven algunos estudiantes, no todos. No quiero generalizar, pero yo creo que sí hay gente que a lo mejor puede ser por eso, y por un poco de miedo. De repente a veces hay gente que no quiere enfrentar esa instancia. También sería bueno que uno al sistematizarlo o integrarlo al programa le sacaría también ese peso de algo como que da miedo, que da ansiedad. Porque a mí me pasa eso, que yo creo que el *feedback* para muchos es algo casi tan... eh... complejo de afrontar como la misma prueba oral, no sé por qué tengo esa sensación, de que produce una ansiedad similar.

**E:** sí, de todas formas

**P:** Por supuesto que sí. O sea, de hecho, ese es como un tema complejísimo. Bueno, siempre me ha producido como muchas contradicciones justamente en el programa, porque yo sé que todos los profesores somos distintos, y aquí hay gente con una postura muy punitiva, muy crítica, desde como el podio de la enseñanza o de... en el fondo, no es mucho de acompañar en ese sentido, sino que siempre acentuando posiciones o jerarquías. Entonces eso yo creo que es muy dañino, muy dañino para los estudiantes, de todas maneras, porque pasa eso, de que puede ser incluso una instancia que empeore o que haga mucho más dificultoso el proceso. Con esa sensación uno no va a querer ir a recibir un *feedback*. Uno sale de ahí destruido básicamente, en esa instancia. Y justamente lo contrario, más bien mostrarle a la persona que está en una etapa en la que puede y que va a ir mejorando y que será mucho mejor. Y justamente, si tenemos esta postura crítica del castigo, o enfocándonos sólo en el error, no vamos a lograr aquello. Más bien estamos como impidiendo que esto se vaya dando en forma natural y en forma con... con cierta rapidez como se espera. Entonces claro, ahí también hay un tema muy de individualidades pedagógicas y de docencia ahí, que también tienen que ver con el *feedback*. Y está totalmente traspasado. Es justamente lo que pasa con *Oral Test*, y el miedo que sienten de ir y que les toquen ciertos examinadores. Va a ser lo mismo con el tema del *feedback* al final.

**E:** Sí, y al final, el *feedback* tiene el objetivo de que tú como estudiante, mejores las cosas que... (es interrumpida)

**P:** ¡que te ayude a mejorar!

**E:** (retomando la idea) ... ¡Eso! Y seguir, o repitiendo o mejorar aún más las cosas que ya estás haciendo bien. Entonces, claro, esto es un tema.

**P:** Exacto.

**E:** Entonces profe, así en términos muy, muy generales. Una buena práctica de *feedback*, ¿cuál sería?

**P:** En términos generales, yo creo que es algo que se puede transferir a todo el ámbito quizá de docencia es siempre pensar en justamente la ansiedad del estudiante, en siempre, o quizá no... Es que yo creo, de verdad que lo creo así, porque ya con todos estos años que ya llevo con este tema, más todo lo que yo tengo como... como mi mochila de experiencia de estudiante, yo lo pasé pésimo muchas veces en el mismo programa. Yo creo que eso también tiene como que ir cambiando de una... alguna vez. Yo de hecho yo entré al programa y dije

“ya, ahora voy a hacer clases ahora porque yo quiero que cambie un poco esto, que no sea todo tan terrible, porque si no, es como padecer un programa no es para mi la receta ideal para estudiar algo, no sé, terminar... finalmente ser un profesional en un área que en la que estudiaste, lo padeciste, es muy probable que te vuelvas tú mismo una persona punitiva y vuelvas a repetir modelos. Justamente la idea es romper aquellos modelos que no son los más óptimos en cuanto a preparación, en cuanto a enseñanza.

**E:** Sí. Sí, de todas formas.

**P:** Sí. Sí, yo creo de hecho, siempre lo pensé así, yo dije, “no, tengo que ponerme desde otra perspectiva, de otro punto de vista con el tema de enseñar inglés, porque si no, va a ser un sufrimiento eterno y voy a ser como “la bruja” y tampoco es la idea. En realidad, nunca ha sido esa. Por el contrario, es como quitarle el elemento, bueno... punitivo, por una parte, y quitarle también la ansiedad, tratar de ayudar a bajar los niveles de ansiedad que produce esto, que es muy complejo que afecta a los estudiantes. En el tema de la ansiedad en la salud mental de este programa en sí es muy, muy difícil, y nos pone demasiados desafíos, y nos pone en escenarios muy complejos, como que después tenemos que enfrentar como profes. Primero enfrentamos como estudiantes, después como profes, y finalmente no creo que eso sea la forma más óptima de vivir este... todo este proceso que, si después quiere uno adoptar para la vida profesionalmente. Entonces por mí parte siempre ha sido la ansiedad primero el componente emocional, tratar de darle o relevarlo por sobre, o primero eso relevarlo y después ver el tema de adquisición en sí. Yo creo que lo mejor para dar un buen *feedback* es que el estudiante o persona que esté recibiendo este *feedback* sienta que tiene un valor en tanto estudiante del programa, que tiene tanto un valor de aprendiente de una lengua, y que tiene un set completo de habilidades, y no enfocándose en las debilidades, si no que en las fortalezas del estudiante.

**E:** Sí, de todas formas.

**P:** Que si no... el fondo, yo creo que es tomar una postura un poco más holística, integral quizás, por llamarla así, para poder acompañar a este estudiante en su proceso básicamente. Desde esa postura, de... de entenderlo y también valorarlo como... con toda su contribución, y con todos sus talentos y potencialidades, porque a veces justamente al dar un *feedback* punitivo o al ser demasiado punitivo también en un prueba o lo que sea, uno está mellando todos esos potenciales que uno ve desde un inicio en un estudiante.

**E:** De todas formas, sí.

**P:** A mí me pasa mucho que lo veo y trato de como...no, de rescatar aquello bueno, que esa persona tiene, porque si no, el como... el autoestima es muy frágil, sobre todo en una carrera así, porque estamos siempre siendo analizados en cuanto a lo que producimos, ¿no es cierto? Entonces, eh... hay una eterna, un constante cuestionamiento de quién soy, cuánto valgo, por lo que digo, cómo lo digo, lo dije mal, lo hablo mal. Eso es muy terrible de vivir toda la vida así. Entonces, como... empeorar eso, yo creo que es lo que un profesor jamás debería hacer, debería más bien acompañar, mejorar aquello, y ver las formas en que la persona pueda sentir que tiene potenciales, que tiene talentos que puede pulirlos justamente, en cada y después de cada prueba, y después de cada instancia en la que hable, por ejemplo.

**E:** Sí, sí.

**P:** (siguiendo la idea) Y nunca tampoco evaluar o querer uniformar a los estudiantes o tomar uno como el *standard* para todos los demás, porque eso es imposible. Somos todos absolutamente diferentes también, y eso también habría que atenderlo, las individualidades, los tiempos de adquisición, los distintos talentos que tiene también cada uno, cómo uno va a veces desarrollando más una habilidad por sobre otra, es todo un mundo.

**E:** sí, claro.

**P:** Pero es muy difícil como... Aunar criterios y visiones de profesores que nos han enseñado a todos, igual a nosotros y a todas las generaciones posibles es muy complejo, por ejemplo. Y eso... claro, el tema de que al final muchas veces uno tiene que comprometer sus ideas por estudiar o por hacer esto, llevarlo más tranquilo. Es como “ya, voy a hablar de esta forma, voy a pronunciar así porque es lo que me están pidiendo”, claro... eso ha sido eterno, yo creo, y siempre va... no sé, a menos que algo, haya un cambio, así como... no sé, un cataclismo adentro del programa puede quizás haber un cambio.

**E:** Sí, de todas maneras.

**P:** Pero sí. No, si este programa yo creo que... uno está *taunt* a pelear o a estar así como... siempre en una lucha, una resistencia de fuerzas, como... del *mainstream* con lo otro y qué pasa con el inglés, y los acentos y esas formas y todo eso, sí. Yo creo que siempre será un tema de mucha discusión. O si no, un tema en el que nadie dice nada porque da miedo también a veces, como... ir en contra de ciertos discursos que son muy, muy poderosos también.

**E:** Sí... bueno profe, con respecto al rol del estudiante, que igual me lo mencionó como en otras respuestas, que lo considero muy importante también porque nosotros tenemos una responsabilidad frente al *feedback* más que nosotros recibimos el *feedback*, eh... ¿cuál es el rol del estudiante en este contexto universitario, con respecto al *feedback* que se le otorga?

**P:** ¿Cuál es el rol que debiera tener? ¿O el rol actual?

**E:** El rol actual. Lo que usted ha visto.

**P:** De lo que yo he visto, yo creo que... no, sin afán tampoco de generalizar, pero eso yo creo que quizá va cambiando conforme van avanzando en el programa. Sin embargo, los primeros años yo creo que el *feedback* está muy asociado, están muy en la línea de lo que uno tenía como en su educación media. Hay como una idea también muy escolarizada del tema del *feedback* o del tema del inglés.

**E:** Claro, sí.

**P:** Entonces, ahí falta también un poco. Quizá por eso yo decía al principio que, yo creo que esto debería trabajarse desde primer año como bien... con mucho acento, como tratando de cambiar la mentalidad que uno trae desde... de acuerdo a su *performance* en inglés, por ejemplo. Que acá en el fondo es bien distinto. Entonces yo creo que, por esa misma, como... idea todavía un poco del colegio que uno tiene, uno no tiene todavía, o el estudiante todavía no tiene la noción de la importancia del *feedback*, y que es una instancia que debería ser para ellos tan importante recibirlo.

**E:** De todas formas, sí.

**P:** Eh... ahí habría también que trabajar eso desde el inicio, como... que para integrar el *feedback* dentro de la cultura de aula, de la cultura de estudio, de la cultura del programa completo, porque se desdibuja mucho el rol al principio de... de la importancia también que debería tener para el estudiante. En ese sentido también pasa que el rol más bien es pasivo, también, el rol como de “ya, voy a ir a escuchar lo que me dice la profe y bueno, sí, pucha, ya, como que lo escucho y me voy y quizá no voy a pescar mucho lo que dice la profe”, que, en realidad, no... no creo”. O, “no, si igual... igual salvo”. Entonces también hay como distintas formas de observar ciertas actitudes que uno nota, como cuando a veces no le toman el peso a lo que uno le está tratando de como demostrar y dándole consejos, a veces pasa que les da un poco de miedo también, no lo quieren recibir. A veces también juega mucho el tema del autoestima, y sienten algunas que es como un ataque personal, cuando jamás ha sido esa

la idea. No es una crítica a la persona, en ningún caso, pero por eso yo también me preocupo tanto del tema autoestima, porque yo sé que eso afecta real, a la autoestima. A cualquiera que uno le diga “mira, te equivocaste aquí, podría haber sido mejor”, aunque uno trate de decirlo de la forma más amable igual va a como causar algo, ¿cierto? Entonces, eh... también ahí hay que cómo ir trabajando eso, del autoestima, de la identidad que uno tiene como aprendiente, como estudiante del programa. Tiene mucho que ver también ahí... eh, hay gente que siente claro, un ataque, o hay gente que siente que es una pérdida de tiempo, hay gente que cree que tiene que ir, pero la verdad “los voy a escuchar un poco quizá, voy a tomar alguna idea de las que me dice la profe...”, entonces no le toman quizá la... el peso que debiera tener para el proceso.

**E:** Claro.

**P:** Que justamente no es la idea de ir a recibir el *feedback* que yo vaya a apuntar a decir que hizo esto mal, y... o que yo quiera ponerlo en una situación de compromiso, de hacerlo sentir mal de alguna forma, eh... y tampoco es sólo por una nota. A veces también pasa que uno piensa que “ahh si es una nota”, ¿cierto? Es como “qué importa, para qué voy a ir si total ya, me saqué un cinco, me fue bien” O es un azul. También está mucho esa idea. Entonces qué pasa: que los que van a recibir *feedback* a veces son sólo los que les va muy mal. Y a veces incluso ni siquiera ellos van, porque también está el círculo vicioso del miedo, ¿cierto? Entonces, eh... la idea sería que al que le fue muy bien también fuera a recibir su *feedback*, porque iría a recibir las felicitaciones, los para bien respecto a la situación y también obviamente se le darían tips para hacerlo aún mejor todavía.

**E:** Claro.

**P:** Entonces como que no está dentro de la cultura el tema del *feedback* como... como algo formador. Como... como ese peso que tiene de formación en el proceso.

**E:** Sí, de todas maneras.

**P:** Hay muchas como... sí, distintas actitudes o distintas posturas respecto al *feedback*. Y si se trabajase en el *feedback* desde un principio, se podría mejorar muchísimo, se podría entender el *feedback* como algo necesario para el proceso, que tiene un peso importante, que va a tener una incidencia también en el proceso adquisitivo, y que en ningún caso tiene un afán de como... como mermar en ningún caso ni el autoestima ni nada respecto al estudiante. Y que es importante, porque el programa no es sólo tener buenas notas o tener malas notas, si

no que justamente como tú dijiste al principio empezando la entrevista, el programa justamente lo que promueve es que salgan lo más eficientemente preparados y proficientes en el fondo de la lengua.

**E:** Claro, sí.

**P:** Y... y eso puede ser teniendo unas notas u otras. O sea, en el fondo las notas no es lo que refleja en ti, sino lo que el estudiante va a lograr hacer luego en su ámbito, que se desarrolle. Eso es lo que va a determinar qué tan preparado salió.

**E:** Y con respecto a eso, eh... ¿cuál es el rol que espera usted que tengan los estudiantes para el proceso de corrección? Porque claro, ahora me dijo como son las cosas, pero ¿qué espera usted que nosotros como estudiantes hagamos en cuanto al proceso de recibir *feedback*?

**P:** Eh... bueno, yo esperarí o espero justamente que el estudiante también adquiriera ese mismo compromiso que uno tiene, que uno adquiere justamente al... bueno, al estar haciendo clases y todo, pero en el fondo al momento de la evaluación, uno no sólo se compromete a evaluar de la forma más objetiva posible la performance de un estudiante, sino que también uno se compromete también a ayudarlo en la mejora de aquella performance y en entregarle el *feedback* que se merece y que necesita tener.

**E:** Claro.

**P:** Entonces es ese mismo como nivel de compromiso, de responsabilidad que uno tiene, es haciendo aquello mismo también respecto a lo que esperas del alumno, y no sólo con el tema de uno. No es que yo quiera que se comprometan conmigo, eso yo siempre se los digo al principio de cada clase o de cada curso. El tema del *commitment* acá es con uno, con tu propio proceso de aprendizaje. Es contigo con quién debes comprometerte, no conmigo porque no sé, porque la profe... ¡no! Es por ti, en pensar primero hay que comprometerse uno con esta carrera o lo que quiso estudiar y tomar como... empoderarse y tomar el rol de estudiante, con todo lo que eso conlleva justamente, con tener que dar evaluaciones y también recibiendo el *feedback* que uno debe recibir, que uno merece pero que uno también tiene que recibir, tomarlo como también un deber en el fondo, una responsabilidad, pero para con uno.

**E:** Exactamente.

**P:** Para poder mejorar, para poder avanzar. Entonces esa como... como si fuera algo sistemático, si fuera un compromiso sistemático por parte del estudiante de asistir a su sesión

de *feedback*, de tomarlo en cuenta, de adaptarlo y de absorberlo también el *feedback* y de adoptarlo para... para la vida académica, como parte del proceso. Tanto como así asisten a clases, o hacen todos sus labores o quehaceres académicos, que el *feedback* sea también parte de aquello. Que lo tomen como eso.

**E:** Sí, y yo creo que se cambia un poco la... la mentalidad que hay con el tolerar como la poca tolerancia que uno tiene a “fracasar” entre comillas, porque no es que uno fracase, es que uno se equivoca y equivocarse es normal, sobre todo cuando uno está aprendiendo, uno se tiene que equivocar porque o si no... Porque si no estás equivocándote, ¡no estás aprendiendo nada! (se ríe) Entonces... eso de no querer ir a recibir tu *feedback* porque es como “ohh ya, todos los errores y lo hice mal y la cuestión”, cuando en realidad, equivocarse es normal cuando uno está aprendiendo algo, entonces... (siendo interrumpida)

**P:** Es totalmente normal. Es lo esperable.

**E:** (retomando la idea) ...Entonces es como todo un proceso, y si uno se pone a pensar en realidad es como el sistema educativo el que finalmente te hace no querer enfrentarte a quizá como tus errores o no querer... (interrumpida)

**P:** Claro.

**E:** (retomando la idea) ... o el tema del *feedback* que no está también considerado ni por nosotros los estudiantes, ni por eh... ni por... yo no diría que por los profes, si no que por el programa, eh... en sí. Porque no está dentro de, porque los profes igual siempre comentan a grandes rasgos las evaluaciones, te dan las notas, entonces igual está como contemplado, pero no como debería ser.

**P:** Exacto, exacto. Porque eso se ha vuelto... o, es parte de las responsabilidades, porque uno sabe que tiene que hacerlo.

**E:** Claro.

**P:** Pero... pero eso ha sido también un... parte de todo un proceso de cambio. Eh... que tiene que ver también con el programa, por eso yo a veces sí, yo soy crítica en ese sentido también con el programa, porque esto ha sido algo que nosotros estamos tratando de hacer de la forma más responsable y sistemática dentro de lo precario de todo, y estamos tratando de hacerlo porque esto antes ni siquiera existía. Es como... antes no había siquiera rúbrica, nos tiraban así a hablar y te ponían una nota y uno no sabía por qué, ni cuándo, ni nada. Entonces era

bien terrible eso, y todavía queda mucho de ese vestigio que uno está tratando como de despejar y de limpiar, porque no debía jamás ser así.

**E:** Claro.

**P:** Pero... claro que es complejo. Este tema del *feedback*, si no se considera o si recién ahora se está tratando de llevar de una forma dentro de lo que se puede buena, que igual es complejo también por la misma situación de la multiplicidad de estilos y actitudes que hay dentro de los profes. Entonces claro, yo considero que debiera ser sistemático como tu propones, absolutamente. O sea, debiera ser parte de, y todos tenemos que estar como alineados en eso. De todas maneras, de todas maneras, porque si no, eh... se va a hacer complejo, se va a hacer cada vez más difícil, bueno y (ininteligible). Pero sí, tiene que ver con el compromiso de... bueno, de cambiar un poco esa mentalidad que justamente uno trae desde la educación en general, que tú estás mencionando. Estamos muy como... temerosos justamente del error, que todo esto acá es tan como esa cultura exitista, y como que el error tiene que ser castigado, y el error es malo... (es interrumpida)

**E:** Claro.

**P:** (retomando idea) ... nos está jugando en contra también en el programa. Porque justamente adquirir un... o sea, si no cometemos errores como decías tú, eh... Es muy difícil que haya aprendizaje de una segunda lengua. Es parte de. De hecho, si nosotros no somos bilingües, es imposible pensar que vamos a hablar perfecto. Siempre estamos ahí como en el error, y justamente ser aprendiente o ser usuario bilingüe, como uno lo quiera llamar acá de una segunda lengua, tiene que ver justamente con estar como consciente del error, o estar tratando de producirlo lo mejor posible en *L2*, pero eso no nos va a eximir de cometer errores, justamente. Como...

**E:** Sí.

**P:** Hay que como... también estar, eh... como abrazar aquello, porque es justamente la mejor aprendiente no es aquel que no comete algún error, si no que es el que está consciente de aquellos errores y los trata de mejorar en el futuro.

**E:** Claro.

**P:** Entonces también falta una cultura de aprendizaje o de ser aprendiente de una lengua. A veces, por mucha literatura o muchos cursos que acá mismo uno tiene en el programa, falta

como... bajar eso, aterrizarlo a uno. Como... claro, falta pensar en el error como parte del proceso, porque claro, nosotros lo leemos, y decimos “sí, pero sí, cierto, sí” ... pero en el momento de tratar de digerir aquello o como nosotros lidiamos con eso, ahí se produce el choque.

**E:** Sí, sí de todas maneras. Ehm... y con respecto a la efectividad del *feedback*, profe, ¿cuál considera que es la forma adecuada para evaluar la efectividad del *feedback*, eh... la efectividad de su manera de corregir? Como si le ha servido su forma de corregir o no, y cómo se ha dado cuenta de qué prácticas ha empleado para evaluar su propio *feedback*, también, porque me imagino que, como profe, uno va probando y viendo qué formas de corregir, de entregar *feedback* sirven mejor. Entonces, me interesa saber cómo es que evalúa su propio *feedback*, cómo es que llega a saber que ese *feedback* está sirviendo de algo en los estudiantes.

**P:** Bueno, está la observación como más de in situ desde, por ejemplo, yo trato de tener un seguimiento de quienes reciben su *feedback*, quienes lo piden, quienes asisten, y hago el análisis de después de la segunda nota, por ejemplo, de que obtuvieron. Y vuelvo a analizar también, bueno, si fue una mejor nota, pero también viendo dentro de todo si van cometiendo los mismos errores, por ejemplo, también. Eso como por parte mía. Ahí de repente hay cambios notorios que uno los ve con mucha satisfacción, porque a veces hay un incremento sustantivo de notas, y a veces el incremento no es tan sustantivo, pero hay un... una reducción sustantiva de error, por ejemplo. O de... tú seguro también puedes ir analizando eso como... tomando datos duros, ¿cierto? De notas versus revisando el mismo *feedback*. Pero también a mí me gusta hacer como el “*feedback del feedback*”.

**E:** Claro.

**P:** Eso es un poco lo que trato de hacer cuando se puede. En el fondo, ya cuando está... se da la segunda instancia de *feedback*, trato de preguntarles qué tal... cómo sintieron el primer *feedback*, si les ayudó, qué hicieron de aquel *feedback* que creen que les haya servido o qué tomaron de ese *feedback* que creen que les haya servido para esta segunda instancia. Entonces para llevar también como una especie de análisis más cualitativo, si se quiere así. Como entrelazar dentro de lo que se puede de lo que permite el tiempo de entrevistar (ininteligible gracias a la latencia alta de la videollamada) una breve entrevista dentro del *feedback*, preguntando “¿cómo te sentiste ahora?”, eh... “¿qué tomaste del *feedback* que recibiste la vez pasada? ¿cómo crees que lo hiciste ahora, respecto a la vez pasada? ¿qué

crees que podría...?” En el fondo, ese tipo de cosas yo son las que más hago, para tratar de tener como un registro lo más concreto posible, dentro de lo que se puede de... de la efectividad de ese *feedback*. Por supuesto, uno siempre puede hacer cosas más concretas, o no sé estudios, a mi me gustaría también de repente con el tiempo a veces que es tan apremiante que, hacer como análisis de discursos o análisis en este caso cualitativo, temático, por ejemplo, como más entrevista. Podría ser algo muy bueno también, para recabar esa información.

**E:** Sí, es que eso estaba pensando igual, que, como profe, eh... igual esta es una pregunta difícil, o sea... es como un tema difícil, eh... evaluar como si la entrega del *feedback* sirvió o no, porque igual hay que estar muy pendiente de cada estudiante, de su performance anterior, y la performance que dio ahora, entonces si hay un cambio significativo... Entonces realmente es mucho trabajo, y yo creo que es mucho trabajo también porque el estudiante no, eh... considera tanto el *feedback*, porque si lo consideráramos más, nosotros mismos estaríamos también más pendientes de “oye, en realidad mejoré ahora, o empeoré. Entonces algo está pasando”, pero no pasa eso, e igual es un trabajo como súper complejo.

**P:** Sí, claro. O sea, cuando se puede dentro de las posibilidades es... toma tiempo, y toma trabajo. O sea, hay que tratar... igual es como comprometerse para hacerlo, pero yo creo que se puede hacer seguimiento dentro de cierto parámetro. En ese caso por lo menos ese tipo de seguimiento es el que hago yo. Eh... lamentablemente me gustaría poder hacerlo con todes y que todes pidieran su *feedback*, pero claro, eso ya es otro... es más complejo. Pero lo que trato también de siempre, es reforzar cuando hay una sistematicidad en el *feedback*, y decirles “mira, te fue bien, mejoraste. Hiciste... yo noté que hiciste tal... como todas estas cosas como yo te dije que podrías hacerlas mejor, y las hiciste. Y eso también darle como el aliento de que lo está haciendo bien, y que eso le ha... para que vea lo importante que es también como orientar el trabajo propio, tomando estas perspectivas externas que pueden dar un profe en el fondo. Porque uno siempre tiene una idea de cómo lo puede hacer bien, o cómo lo está haciendo, pero siempre es bueno tener un... un otro que te diga. Y esa es justamente la tarea del profe, más que decirle “no, es que lo estás haciendo mal”, sino que, mostrándole caminos también. No es sólo demostrarle y ahí poniéndole la luz en el error, si no que mostrándole lo bueno, y mostrándole caminos para llegar a lo mejor.

**E:** Sí.

**P:** Y, eh... y eso es todo un trabajo. Yo ahora en... en temas como en el contexto pandemia, he podido hacerlo. Quizá incluso ha sido mejor que en contexto... es muy increíble eso, porque en contexto... eh, normal, había mucho ausentismo en el *feedback*, últimamente. Mucho, mucho. Así como, muy pocas personas estaban yendo a buscarlos, a pedirlos, eh... y ahora, con el tema de *Zoom*, por ejemplo, tengo... bueno, listas completas de cursos casi enteros que se inscriben y reciben su *feedback*, y estamos ahí veinte, media hora, lo que sea necesario para conversar. Yo creo que eso también ha servido mucho por el tema de la misma ansiedad y todo lo que está trayendo este tema de las clases no presenciales. Y eso ha ayudado mucho también. Eh... el sentir de que hay alguien ahí que... también esto es muy loco, pero, el tema de los roles de... también se han ido mucho, poniendo muy difuso y... han ido cambiando mucho con esto, de las clases no presenciales, o las clases online.

**E:** Sí, sí. De todas maneras.

**P:** Pero yo creo que, en este caso, ha sido como... para mí, siento que con esto del *feedback* ha sido para bien, porque también ha sido la instancia como de... de romper esas barreras de profe y estudiante, que creen que uno como que lo va a castigar, o los va a retar, o les va a decir algo malo, sino que se han sentido muy bien. Y... eso les ha ayudado, porque ahí yo he notado como que mejoras muy grandes entre un video y otro que han hecho, por ejemplo. O una grabación y otra. Y eso ha sido bueno, ha sido bastante bueno. No sé cómo va a ser después, pero, bueno... (se ríe) cuando haya ya... se vuelva a la normalidad.

**E:** Eh... Sí, de acuerdo, muy de acuerdo. Es que el tema del *feedback* es como un tema súper complejo, pero es sumamente necesario creo yo, sobre todo en el aprendizaje de una segunda lengua. Tenemos que tenerlo, y tenemos que adoptar una postura distinta. Bueno, esas fueron las preguntas profe, muchas gracias por su participación.

**E:** Ya profe, muchas gracias. Bueno, el... si le interesa cuando termine el trabajo, se lo puedo mandar.

**P:** ¡Sí, feliz! Yo feliz. Me va a encantar eso, sí, de todas maneras. Será un honor, además.

**E:** Ya, muchas gracias profe por haber participado y haber respondido las preguntas y haberme dado su perspectiva basada en su experiencia, que es muy importante para este trabajo.

**P:** Un honor participar.

## Appendix – T2 Interview

P=Teacher E=Interviewer

### Interview

P: Profesor

E: Entrevistadora

**E:** Ahí está. Y... bueno, eh... no sé si usted leyó bien... me parece que sí, ¿la carta de consentimiento, donde yo explicaba un poco el tema del estudio?

**P:** Sí, sí.

**E:** Bueno, entonces... bueno, básicamente ya sabe de lo que se trata. Me interesa ver eh... cómo ustedes entregan el *feedback*, qué les parece, eh... por qué esto es importante, eh... el rol del estudiante respecto al *feedback* y otras preguntas que le voy a ir haciendo. Así que...

**P:** ya.

**E:** Si está lista, ¿empezamos?

**P:** Mh hm. Sí, sí.

**E:** Entonces, mi primera pregunta profe es: en cuanto a su formación académica, eh, si ha tomado algún curso específico como un diplomado o un magíster de evaluación, o de *feedback*.

**P:** Ehm... a ver, o sea, yo estudié para ser profesora de inglés, entonces en el pregrado tuve cursos de evaluación y después hice un máster en *Applied Linguistics for English Language Teaching*, y ahí hice un módulo de evaluación, ¿ya? Cuando uno hace un módulo implica estar un (inentendible, ¿suena como *char*? Fuera de contexto) trabajando en eso, escribir un *paper* después. Así que eso, y... y después el doctorado es sobre evaluación de como procesos en educación superior. Entonces no está directamente relacionado con *feedback* y lo que tú estás viendo, pero sí en cómo hacer los procesos evaluativos, la evaluación como... macro concepto, eh... más efectiva. Eso, así que... pero mira, sí, los cursos me han servido, pero lo que más me ha servido es la experiencia, estar en la cancha haciendo esto.

**E:** Sí, me imagino. Entonces lo que sabe de *feedback* lo aprendió por cursos que no están directamente relacionados con el *feedback* pero sí entregaban unas herramientas y por la experiencia. ¿no?

**P:** Sí. Ahora, o sea, en el pregrado tuve cursos específicos de evaluación y en el máster también tuve un curso específico de evaluación de lengua extranjera, ¿ya? Eh... eso sí, eso fue específico.

**E:** Ya, perfecto.

**P:** Pero igual donde más aprendí (se ríe) es en la práctica, ¿ya? Los cursos apoyan, pero... el poner en práctica lo que uno tiene teóricamente en la cabeza es donde más se aprende.

**E:** Sí, sí, me imagino. Ehm... Entonces, ahora le voy a entrar más en las prácticas de *feedback*, específicamente... disculpe, que mi perro está ladrando en la entrada. Ehm... en cuanto a las prácticas de *feedback*, me gustaría que, si pudiera describir y explicar sus prácticas respecto al *feedback* que otorga, por ejemplo: en las evaluaciones orales, ehm... me parece que cuando eran presenciales en el fondo, se ponía una grabadora y uno iba anotando los errores, si manda las grabaciones por correo, si manda anotaciones por correo, o tenía entrevistas con el estudiante, etc.

**P:** Eh... ya, mira, generalmente... o sea, es que sí. Ahora con lo de la pandemia... Bueno, siempre se grababa antes y ahora se sigue grabando. O sea, yo lo grabo igual en *Zoom*, y generalmente eso se lo envío a los alumnos junto con la evaluación, el *feedback*, en el fondo. Eh... ahora, cuando era presencial, todo eso quedaba grabado, y en el caso de que un estudiante tuviera una pregunta con respecto a alguna asignación de puntos, eh... se vuelve a ver la grabación y después se la enviaba, para... o lo conversábamos in situ sobre el audio en sí. Ahora en la pandemia, yo estoy mandando siempre los audios. De hecho, siempre tengo guardados los *files* con las parejas o si es un video individual, siempre está el audio separado. Y, eh... eso va junto con el *feedback* mío. Entonces, ehm... trato de ser... generalmente me propongo como temas, en el *feedback*. Por ejemplo, *language use*. O sea, siempre trato de poner primero un comentario general, eh... más bien positivo, ¿no cierto? que rescato lo positivo de lo que fue el *overall* del... de si fue algo oral. Eh... y de ahí, eh... pucha, si hubo hartos problemas, después puntos y pongo “*however, it would be good if you could... tatata*” y de ahí, siempre tengo subtemas, unos *language use, pronunciation, lexis or use of collocations*, eh... eso. Eh... lo otro que hago es que trato, o sea, si lo hago con uno, trato de hacerlo con todos. De si es general, también, un comentario que, en donde yo demuestro cómo me relaciono con el tema que tocaron. En el fondo, cómo me llegó a mí, o que fue interesante escuchar tu punto de vista con respecto a esto... que no tiene nada que ver con el *feedback*, pero encuentro que es... ¿cómo se dice? Deseable, es como bueno, en el fondo, que

esto no sea solamente una cosa que ellos mandan y que es nota. Si no que “oye que gusto aprender sobre esto” o, “que interesante fue escucharte, referirte a tal tema”. Porque uno entiende que los estudiantes toman tiempo, ¿no cierto? En hacer esto, y me hace ruido esto de que ya, va, vuelve y nota. O sea, tiene que haber algo más, porque están hablando sobre temas importantes. Generalmente los que les pedimos en la universidad es referirse sobre temas controversiales, donde ellos tienen que presentar su punto de vista, ser críticos. Entonces... trato de incorporar ese tipo de comentarios, también. Pero son bien estructurados, tienen sus temas, acá, cada cosa la leo y bueno, si no hubo problemas en ciertas áreas, ese subtema no va.

→

**E:** Claro. Perfecto, profe. Entonces, ¿cómo definiría usted una buena práctica de *feedback*?

**P:** Eh... Tiene que ser a tiempo. O sea, el *timing* es súper importante. Sí, yo trato que nunca pasen más de dos semanas, eh... porque si no, yo también fui estudiante y tenía un profesor me acuerdo que me entregaba las notas como tres meses después, cuando uno ya había tenido varias pruebas entre medio y ya daba lo mismo. Entonces pa' mí es súper importante el *timing*. Tiene que ser el tiempo lo más cercano posible a cuando pasó. Ehm... También, nada, uno trata de ser lo más específico posible. Creo que uno tiene que tratar de ser lo más específico posible para que el alumno realmente vea o se de cuenta de algo que hizo. Generalmente, en la parte de pronunciación trato de usar los... la transcripción fonética, ¿no cierto? Así como, le subrayo, por ejemplo, un diptongo que no fue bien dicho. Recuerda que esta... revisa la pronunciación del diptongo aquí, ehm... o de consonantes, eh... siempre hay muchos, muchos problemas con los tché, esas... esas como, eh... así que, eso. Trato de ser como detallista, porque bueno, yo estoy en cuarto año, entonces... obvio entre menos el nivel, uno es un poco más general, ¿no cierto? Pero ya en cuarto año, donde hay cositas que afinar, ¿no cierto? Tiene que ser súper al detalle, ¿ya? O... ocupaste esta palabra, en este contexto. A veces les escribo la oración, ¿no cierto? “en esta oración ocupaste esta palabra, pero la verdad no calza de acuerdo a lo que querías decir, o no es la palabra correcta para la situación, ehm... Y naa' po, uno espera, yo supongo, que sí' po, los alumnos lo ven, lo leen, yo sé que algunos sí porque después me preguntan, o, eh... pero eso, que sea algo que les sirva en el fondo. No, no, no... por ejemplo, tenemos la rúbrica, y... y creo que no es mandar “en este descriptor tienes cuatro, en este tienes tres, en este dos. Suma: veintiuno. Nota: cinco cinco”. Eso no... a pesar de que el descriptor sí dice lo que se espera, pero siempre siento que

justificar, eh... por qué fue ese descriptor el dos, y no el tres, por ejemplo. ¿ya? Ehm... eso, trato de... no tanto, por los alumnos, pero también para recordarme yo del proceso cognitivo que pasé cuando estaba evaluando el alumno, ¿ya? Que me gusta que quede registro en el fondo, qué pasó en la evaluación.

**E:** Perfecto profe. Y, ¿alguna otra práctica que considere como... fundamental para dar un buen *feedback*? Por ejemplo, si considera necesario que sea una entrevista de profesor alumno, entre los dos, como, indicar los errores, o si no es tan necesario en el fondo que sea una entrevista, pero mandar como... específico, como usted dice, como... eh, los errores y las cosas que hizo bien, o si... bueno.

**P:** Sí. O sea, en el mundo ideal, ojalá uno siempre tuviera una conversación con el alumno después de cada evaluación, con los *writtings* también. Qué ganas de juntarse de ver punto a punto qué pasó ahí, eso sí, sería ideal. Ehm... Sí. Y por lo menos, eh... instaurarlo una vez en el semestre, que uno... yo creo que eso es viable, de tener quizá una sesión que uno dedique a, con cada estudiante, a ver como le ha ido, que vaya pasando, ver los *feedbacks*, eh... eso sería súper bueno. Yo lo hago en otras universidades, donde hay... es que, sí po', acá hemos estado tan apretados de tiempo, también. Pero tampoco pasa cuando estábamos en... (se ríe) pero bueno, siempre hay algo que nos tiene contra el tiempo en la universidad. ¿ya? En otras universidades, eh... yo hago eso, de por lo menos una vez al semestre, tener una conversación de evaluación, tanto del estudiante hacia mí como yo hacia el estudiante.

**E:** Claro.

**P:** ¿ya? Y eso pasa por lo menos una vez al semestre. Y ellos también me dicen... me evalúan a mí, “¿qué te ha gustado del curso? ¿qué cambiarías?” y, y... bueno. Así que es como una evaluación para ambos lados.

**E:** Claro.

**P:** Ahora, yo también creo que todo este tipo de cosas, todo lo que estamos hablando, fueran ojalá, ehm... proceso que ojalá estuvieran instaurados en la universidad. Creo que estas son partes de las coordinaciones, eh... coordinaciones por nivel como sabes que hay acá. Pero también entre primero, segundo, segundo, tercero, tercero, cuarto, todos. Deberían haber, o sea... yo soy de la idea de que hayan procesos instaurados mínimo, ¿no cierto? O sea, que quede determinado tal periodo del semestre, se hace esta reunión, por ejemplo, con los alumnos, o “oiga no, entregue el *feedback*, trate de no pasarse de las dos semanas”, o... o que

hayan formatos de... no como para regular o como para homogeneizar, ¿ya? Porque cada profesor tiene la libertad de hacerlo de la forma que estime más conveniente, pero creo que es súper interesante rescatar las prácticas más positivas que se dan dentro del departamento, y socializarlas, y quizá llegar a formas comunes de hacerlo sin necesidad de que sea una homogeneización o si no que sea como una sugerencia, ¿no?

**E:** Claro, claro. Usted mencionó el tema del tiempo, que otros profesores también mencionaron. Eh, ¿cree que exista un factor que le impida otorgar como, el *feedback* óptimo que le gustaría dar? O... o, aparte del tiempo, ¿o el tiempo es como el factor que en realidad influye en no poder entregar un *feedback* que a usted le gustaría entregar?

**P:** No, el tiempo. El tiempo. O sea, si no cuesta nada decir “vamos a ocupar las clases”. Bueno, que ahora las clases son tan cortas, además. Habría que ocupar dos clases.

**E:** Claro.

**P:** Eh... “vamos a ocupar dos clases de la semana ocho”, por ejemplo, “para reunirnos con nada uno de los alumnos”. Eh... pero es el... sí, pero, o sea, el tiempo para... en el fondo, pero también dentro de la coordinación, ¿no? Como decir “¿saben qué? Vamos a hacer tal y tal...”. Se han hecho tantos cambios. Yo llevo tres años no más en la universidad, pero veo que se han hecho tantos cambios. Por ejemplo, en un momento, se empezó a cuestionar mucho lo de los *Extensive Readings*, cómo los estábamos tratando en las clases. Entonces ahora todos los *Extensive Readings* vienen con un *Reading Guide*, ¿no cierto? Que guía al alumno a través de la lectura. A veces ese *Reading Guide* se trae a la clase y se discuten temas con respecto a los temas más relevantes del libro. Eh... y eso se insertó y tal como se podría insertar, por ejemplo, esto que te digo de la evaluación. Pero... en mi caso es sí po’, el tiempo, y no me siento con la libertad de decir “sabes que en verdad las clases de esta semana yo las voy a ocupar para esto otro”. Porque, estamos de hecho, corriendo con el cubrir una cantidad de contenido mínimo, ¿no cierto? Las clases ahora son de cincuenta minutos, así que... yo lo podría hacer, claro, pero no... pero siento que habría que conversarlo con la coordinación. No es que yo pueda decidirlo sola.

**E:** Sí, de todas maneras. Entonces, en términos generales profe, una buena práctica de *feedback*, ¿cómo sería para usted?

**P:** Eh... en términos generales, bueno, mandar esto detallado que yo te digo, eh... en el tiempo correcto, eh... creo que bastaría con una reunión al semestre, eh... como para tomar

las evaluaciones que han ocurrido hasta antes... no sé po', un par de meses antes de que termine el semestre, tener esa reunión, eh... como para discutir las evaluaciones anteriores y ver qué mejorías se pueden hacer para las que vienen. Ehm... creo que con una vez al semestre sería suficiente. Lo otro sería inviable, impráctico, no lo vería así. Y algo más que yo... en algún momento estuve metida en el tema de evaluación por objetivo. Esto era en otra universidad, donde estábamos instaurando un sistema de pruebas, donde era una cuestión matemática más o menos complicada, pero era bien interesante, porque en el fondo los alumnos daban una evaluación, se les entregaba el *feedback* y después se les volvía a evaluar sólo en lo que habían estado más débiles, o que no habían logrado el estándar mínimo que se pedía, ¿ya? Entonces era una cosa como escalada, ¿no cierto? Ya, por ejemplo, había cinco cosas, cinco partes a evaluar. El alumno demostraba capacidad en tres, entonces la próxima evaluación se le tomaba de esas dos, donde no tuvo avance. Ehm... Bueno, al final no terminamos ese estudio, no lo alcanzamos a terminar. Ehm... o sea, todo quedó así como en *stand by*. Y eso también po', súper... o sea, era ideal, habría sido una situación ideal. Toma tiempo eso sí ver todas las aristas que tiene ese tipo de evaluación, ehm... pero una vez instaurado, no sería tan complicado. Pero también, de nuevo, imagínate, lo que significa eso: esto era en una universidad privada chica, donde estaba el espacio para... eran pocos alumnos, yo creo que en una universidad grande es un poco más complicado, que se podrían incorporar algunos aspectos teóricos sobre ese tipo de evaluación, ¿ya? Qué es en el fondo lo que te estoy tratando de decir sobre lo ideal del *feedback* es: yo entrego un *feedback*, y de ahí te doy la oportunidad para que tú mejores, y me demuestres que sí has mejorado, sobre todo lo que es el aprendizaje al final, ¿no? O sea, yo quiero que el alumno aprenda, que llegue a un nivel. No "ah, no, es que no..." lo que te estoy queriendo decir es que la evaluación no puede ser "usted en este punto, de acuerdo a la rúbrica, tiene un cinco".

**E:** Claro.

**P:** Paso de año, y nada más. O sea, ojalá de nuevo, y ojalá ahora sea un cinco cinco, por ejemplo, si estamos hablando de números, por una manera de medir. Pero eso, claro, en el mundo ideal, ¿no?

**E:** Claramente, sí. Perfecto profe. Entonces ahora vamos a pasar al rol del estudiante. Con respecto al rol del estudiante, ¿cuál es el rol del estudiante en este contexto universitario con respecto al *feedback* que se le otorga? Sin contar lo de la pandemia, obviamente. Como... como era, si... si los estudiantes tienen la voluntad de ir a recibir sus *feedbacks*, si en realidad

lo reciben bien, si lo aprecian, no sé, algo que en verdad es como “ya, sí, me equivoqué aquí” y después (es interrumpida, inentendible) y claro. ¿Sí?

**P:** ¡Todas las anteriores! Hay alumnos que se lo toman súper en serio, y después viene un correo, y preguntan “profe, usted me puso este comentario, pero no lo entendí. ¿qué quiere decir?” o eso... sí. Otros que supongo que lo ven, están conformes, y no dicen nada, eh... yo también me imagino que hay algunos que ven la nota no más y les da lo mismo todo lo que uno les escribió. Debe haber de todo, ¿no? Eh... pero, ahora el rol del estudiante yo pienso que también está en el momento en el que uno socializa la rúbrica antes de la evaluación en sí, ¿no cierto? Eso sí está instaurado, ¿no cierto? Eso... hay un trabajo grande detrás de las rúbricas, ehm... se muestran al curso, leemos el detalle, los alumnos generalmente pregunta “ya, pero qué quieren decir con *Complex Grammar Structures*” Entonces poco a poco hemos ido integrando más cosas, entonces va en paréntesis “por ejemplo, tatatá”. Lo conversamos, eh... y eso también sería el... sería ideal también, y ha pasado, ah, ha pasado que a veces los estudiantes “oiga, pero... no sé, yo encuentro que no es justo que diga esto acá, o que nos estén pidiendo esto aquí. Porqué esto aquí...”. A veces, no es muy común, pero a veces se ha dado una discusión de la rúbrica en sí, y encuentro que el rol del estudiante también es ese, o sea... ya, a mí me están presentando cómo me van a evaluar, estoy de acuerdo o no, eh... en otras situaciones, no en esta universidad, yo he generado rúbricas con los alumnos antes de evaluarlos en algo, y nos hemos puesto de acuerdo juntos qué va a ser. Obviamente uno tiene un rol ahí, eh... más importante, en el sentido que uno tiene más idea de qué es lo que está tratando de evaluar desde un punto de vista lingüístico, pero... pero sí, a veces hemos generado rúbricas juntos, sobre todo de aspectos como de habilidades blandas, de repente, ¿ya?

**E:** ¿Y qué rol espera usted que los estudiantes tengan frente al *feedback*?

**P:** ¿El que yo espero? Eh... que lo lean al detalle, que pregunten. Me encanta cuando preguntan, que pregunten, que... me encantaría cerciorarme que leyeron todo, que están de acuerdo o no, porque si no, es la única manera que uno tiene de ir mejorando lo que les entrega.

**E:** Claro, sí.

**P:** Pero... ese, ese... bueno, todo siempre acusa la mayoría de gente... acusa recibo, y muchas veces “gracias por el *feedback* desde ya”, o... sí, pero no, no es lo que estoy buscando. O sí, que lo lean y que se relacionen con eso, y les haga sentido, ¿ya? Eso en el

fondo, una respuesta que les hagan sentido en el fondo, una respuesta que hagan sentido de lo que yo les mandé. Y si no hacen sentido, no están de acuerdo, que pregunten. Y yo muchas veces... hemos negociado, me han dicho “no, es que yo aquí lo dije así por esto”, “bueno, sí, tienes un punto allí en decir esto así que ya, se sube para acá.” Y sí, ahí hay posibilidades de eso. Que, al principio en la Chile, me vine... como que la nota era la nota, pero yo siempre decía “bueno, pero si tienen cualquier duda, lo conversamos y vemos”, sobre todo en la cosa oral, ¿ya? O en cosas más... o en *Writing*, que es un poco más subjetivo. Bueno, *Writing* es un poco más fácil que el oral, pero sí.

**E:** Interesante eso que dice, profe, de verdad. Eso de negociar no se había presentado en otros profes. O sea, no lo había escuchado nunca en otros profes, de como dar esa oportunidad de “si me presentas un argumento, que es como... bueno, para justificar lo que estás diciendo acá, yo podría...”

**P:** ¡Sí! Eso yo se lo copié a Carlos Zenteno, ¿no sé si tú lo conocís o escuchaste hablar de él? ¿no? (se ríe) Carlos Zenteno es un profesor de la Chile, de gramática. También fue profesor mío en otro lugar, y él hacía *Descriptive Grammar* po’, o *Textual Grammar*. Entonces eran de esos análisis de oraciones gigantes, gigantes, y él decía “bueno, si usted viene para acá y me dice que le puso...” no sé po, porque había que analizar el tipo de palabras y todo, y los roles semánticos de las palabras. Entonces eso parte era como *fuzzy edges*, no era tan *clear cut*. Entonces decía “si usted viene con un buen argumento y me dice porqué le puso ese error semántico, y lo discutimos y me convence, bueno, yo le subo puntos.” Entonces... sí, yo tuve varias veces discusión con él, y me subía yo creo que porque uno se atrevía no más a discutirle, pero... pero creo que sí po, tienen que estar las dos partes. No puede ser la evaluación “Ahh este...” que quede la idea de que el profesor me tiene mala, o... que la evaluación tiene que estar totalmente alejada de eso. O sea, tiene que ser algo transparente que se entienda, entonces...

**E:** Bueno, ese es un factor que... que es muy importante entre los estudiantes de no ir a buscar su *feedback* porque sienten que le van a decir sólo lo malo, que les van a bajar mucho el autoestima, y ahí empieza como un trauma, como un miedo con respecto a recibir tu *feedback* porque vas a sentir que... uno siente que no sirve, que se tiene que ir. Entonces no lo van a recibir.

**P:** Aay noo, no po’. No, no, no... Totalmente alejado de cómo debería ser. Ahora hay que estar de acuerdo que... yo encuentro que evaluar lenguaje es como un poco evaluar arte, ¿no

cierto? (se ríe) bueno, hay cosas que son súper claras. O sea, si uno no dijo el *-ed* para un pasado, y claramente no está dicho, bueno, eso es una cosa. Pero, digo que es como el arte porque en el fondo es tan de uno el lenguaje. Uno está expresando su mente, todo a través del lenguaje. Es como el arte que uno pinta algo, hace una instalación, y ahí está representando uno. Entonces, ser evaluados sobre eso, es complicado. Y... genera mucho nervio, y es como que se toma un poco a la... como a la personal, porque claro, es una expresión de uno, pero... eh, el análisis que yo trato de hacer cuando evalúo el lenguaje, es el lingüístico. O sea, qué está pasando en términos lingüísticos ahí, ¿ya? Pero también dentro de las rúbricas tenemos cosas como, eh... no sé po', "profundizó correctamente en el tipo de argumento que estaba presentando", ¿no cierto? Entonces es ahí donde puede haber... pero sí, he notado en la Chile de que hay mucho miedo a la evaluación, a... pero, se pueden ir cambiando.

**E:** Esa es la idea, al final, que cambie un poco el tema, porque el *feedback* es súper importante al final para mejorar aspectos, sobre todo en el aprendizaje de una segunda lengua. Encuentro que el *feedback* es súper necesario recibirlo, entonces... claro, sí. Ya profe, entonces, ahora con respecto a la efectividad del *feedback*.

**P:** ¿La efectividad de qué, perdón?

**E:** La efectividad del *feedback*. ¿cuál considera que es la forma adecuada para evaluar la efectividad de su manera de corregir? ¿cómo sabe usted que su manera de corregir, su manera de entregar *feedback* realmente sirve, en el fondo? (hace una pausa, se ríe)

**P:** Eh... No, sólo... o sea, eh... cuando estábamos presencial... sí, cuando estábamos presencial, a veces yo me quedaba después de clases y decía "si alguien tiene una pregunta con respecto al *feedback*, y lo podemos ver ahora" ¿no cierto? Porque ahí, claro, a uno no le escriben tanto correo. Ahora, pueden escribir un correo, pero así todo, siempre son pocos los que preguntan. Así con respecto a tu pregunta, eh... pucha, de los pocos preguntas que tengo, puedo ver más o menos si está llegando o no. Ehm... cuando uno, porque generalmente evaluamos a los alumnos en más de una instancia, entonces generalmente si se repiten los errores, porque uno igual los conoce bien y sabe más o menos cómo les fue en la primera vez y cómo les fue en la segunda, eh... ahí puede haber un seguimiento de si hay mejoría. Pero, también eso no sería un buen... una buena... un buen elemento para decidir si el *feedback* que dije es efectivo o no, porque a veces la mejoría en un área lingüística se demora más de dos meses po', que entre, por ejemplo, una evaluación y otra. Puede ocurrir un año y medio

después que esa mejoría sea evidente. Entonces... ehm, estoy hablando, por ejemplo, de sonidos, de pulir sonidos y todo eso. Eh... sí, o sea, sólo con lo que uno dice espera que eso tenga un efecto. Por ejemplo, “habla más lento para que la próxima vez se noten mejor los sonidos, tus sonidos finales en las palabras”. Y bueno, claro, eso después lo ve pasando o no, ¿no cierto? Pero la verdad, sí. No es fácil tu pregunta, porque... (se ríe) no, no... por esas dos cosas que te digo, porque puede tomar más tiempo en producirse la mejoría, o... ehm, y esta cosa como muy informal que uno tiene de “oy, volví a hacer lo mismo” cuando en realidad lo mejoró. ¿ya?

**E:** Claro, sí. Mencionó algo que no había pensado realmente, que me interesó mucho. Que claramente hay cosas que toman más tiempo, y claro que uno en la siguiente prueba el estudiante cometa el mismo error, pero eso no quiere decir que no lo esté internalizando, sino que es un proceso que no lo había pensado realmente. Porque claro que en los profes de lengua es más complejo, porque los profes que yo tuve en primero, después yo no los voy a tener en segundo, y esos no los voy a tener en tercero. Entonces claro que no hay como... después no van... si tuviese los mismos profes desde primero a cuarto, claro, probablemente ahí se darían cuenta como “mira, esta estudiante, claro, fue mejorando”, pero no es así. Y además que, igual pensé la otra vez que para ustedes igual debe ser muy complejo porque son hartos estudiantes. Como, acordarse de uno por uno, como los errores que cometió, si los que cometió ahora o no... Entonces, es en realidad muy complicado ir teniendo como un registro de si el estudiante como que en verdad mejoró o empeoró, o... claro, sí.

**P:** Sí, sí. Sí, claramente. A mí me ha tocado en otras universidades tener alumnos en primero, segundo, y después verlos en cuarto. Sí po’, es súper entretenido porque uno ve todo lo que han avanzado, y ahí uno tiene el camino como un poco más claro. Pero sí po’, alumnos que por ejemplo eran súper débiles, uno los ve en cuarto... o sea, por eso, puede tomar años, ¿no cierto? Mejorar ciertas cosas. Así que sí, yo creo que es súper importante ese punto de no esperar mejoría inmediata, ¿no? Pero... hay cosas que sí po’, es que es medio complejo... pero hay que cosas que sí. Por ejemplo, sí... yo me acuerdo que había un alumno que para las presentaciones, eh... como que los *sources* que ocupaba eran como muy poco académicos, eh... entonces era como... y como que no extendía el argumento más allá para convencer, entonces... me acuerdo haberle dicho “aquí profundiza, porque finalmente el texto, el discurso, termina siendo muy débil”. Y en la evaluación que vino después, fue como más o menos igual (se ríe). Y él era uno de los que me preguntaba “¿pero por qué me bajó aquí?” y yo le decía... y después como que la última, ya... que fue para el examen creo, que fue

mejor. Pero de ahí, claro, tiene otro profesor, o ya salió de la universidad, porque creo que era de cuarto, me acuerdo. Entonces ahí quedó eso po'. Pero bueno, yo espero que esas discusiones queden grabadas.

**E:** Claro, eso es lo que uno espera al final, que algo pase. Sí. Bueno profe...

**P:** Y lo otro es que vemos cosas diferentes los profesores, a pesar de que hay una rúbrica, damos énfasis en distintas cosas, a pesar de que haya una rúbrica común. Y eso creo que también es positivo, porque no es sólo una mirada, son dos o tres, en el caso del examen, ¿no? Son tres miradas que después que los alumnos salen, uno los discute. Y es increíble ver “oye yo me fijé en esto”, “yo también me fijé en esto otro”, “y esto otro”, y “oye no pero aquí igual agregó esto, que fue súper positivo”, “Sí, en realidad”, y esa discusión que yo creo que también en la evaluación ideal, cuando uno está... cuál sería algo importante en la evaluación, es que sean instancias donde seamos más de uno evaluando. Creo que eso sería esencial. Porque las distintas miradas le dan la riqueza al final a lo que uno le pueda aportar al alumno.

**E:** Sí, de todas maneras. Interesante eso. Estuvo bastante interesante esta entrevista profe, muchas gracias. Esas eran las preguntas que tenía preparadas, así que muchas gracias por colaborar en esto, participar. Me dio puntos de vista súper interesantes que no tuve con la otra profe, así que... justamente esto buscaba yo, distintos puntos de vista, puntos de vista en común, así que muchas gracias por participar y bueno, ya sabe que, si quiere leer todo esto, yo se lo puedo enviar...

**P:** Sí, claro que quiero leerlo. Sí, me gustaría leerlo. (se ríe)

**E:** Ya profe, muchas, muchas gracias.

**P:** Porque lo estás haciendo sola con la Chile, ¿no? Con los profes de la Chile.

**E:** Sí.

**P:** Es interno, ya. Ok. Sí, o sea, preséntalo ojalá al departamento. Al departamento sería súper interesante, o sea, para el área de lengua, porque, ¿lo estás haciendo sólo en lengua?

**E:** Sí.

**P:** Sólo en lengua, ya. A los profes de lengua sería bueno juntarlos y ver qué *findings* tuviste.

**E:** Sí, sí. Eso me gustaría hacer ojalá. Ya profe, muchas, muchas gracias, que tenga un buen día.

**P:** Ya, de nada. Y suerte con las demás.

## Appendix – T3 Interview

P=Teacher E=Interviewer

### Interview

P: Profesor

E: Entrevistadora

**E:** Ahora sí. ¿sí, qué estaba diciendo?

**P:** Que la rúb... perdón, que el *feedback* sobre la... el desempeño de un estudiante en particular en cualquier tipo de evaluación oral se da a partir... (intermitencia internet) Entonces, lo que guía el *feedback* es básicamente la rúbrica. ¿ya? Uno utiliza esa rúbrica entonces, para que durante la evaluación que está rindiendo la o el estudiante, ehm... uno pueda ir tomando notas sobre los diferentes ámbitos de la rúbrica. Se toma una nota detallada de cuales son tanto las virtudes como los aspectos a mejorar por cada estudiante, y posteriormente eso se le hace saber a cada uno. Eso se hace en... puede ser tanto en... durante la clase. O sea, durante la hora de clase que está fijada, o también en horarios que se fijen en común acuerdo con los estudiantes, fuera del horario de clases.

**E:** Sí, ahá. En cuanto a su formación académica, ¿usted ha tomado un curso específico, relacionado con el *feedback* o evaluación?

**P:** No.

**E:** ¿No? Entonces lo que sabe de *feedback*, ¿cómo lo llegó a aprender?

**P:** En mi formación inicial, como profesor. Ahí se enseña eso, y básicamente en términos formativos, a partir de ese... de esta plataforma. Ya después con la misma experiencia se va aprendiendo a hacer ese trabajo. Pero en términos formales, sólo en la formación inicial docente.

**E:** Ya, entonces, en cuanto a las prácticas del *feedback*, ¿me puede describir y explicar sus prácticas con respecto al *feedback* que otorga? Por ejemplo, en las evaluaciones orales, si anota todos los errores que escucha, si le presenta... no sé, si se junta con el estudiante, si le envía por correo la rúbrica o se la entrega. ¿qué es lo que hace usted para entregar el *feedback*?

**P:** Claro. Por cada estudiante, hay una rúbrica, y esa rúbrica puede tener abajito, por ejemplo, un espacio donde van todas las notas que uno toma, o atrás también se pueden poner y escribir todas esas observaciones, con el objetivo de poder entregarle al estudiante ese instrumento, para que el lo tenga en consideración, ehm... para su propio aprendizaje, ¿ya? Nosotros tomamos eso, o yo en particular. Digo nosotros, porque formamos un equipo, pero ahora que estamos hablando los dos no más. Ehm... lo tomo esto como una instancia también de aprendizaje para el estudiante, no solamente una cuestión punitiva o lo que sea. De hecho, el *feedback* que nosotros hacemos y seguramente la literatura así lo dice, tiene que tener una intención, un objetivo de mejora, ¿cierto? De mejora en el proceso, entonces eso es algo que nosotros intencionamos, o que yo intenciono al momento de entregar el *feedback*. “Usted se equivocó aquí, pero puede mejorar de tal forma. Fijémonos: por ejemplo, usted me respondió esto. Yo lo escuché, o lo volví a escuchar y usted dice esto cuando en términos de pronunciación, por ejemplo. Cuando... ese sonido está antecedido por tal otro sonido, o viene después de tal combinación. Entonces fijese en eso”. Utilizamos mucho el metalenguaje también, porque como la facilidad que nosotros tenemos con los estudiantes de este programa en particular es que entienden el metalenguaje, entonces es como fácil en ese sentido dar *feedback*. Es más complejo, por ejemplo, darle *feedback* a un estudiante de... que toma un curso de inglés, así como en instituto que darle *feedback* a un estudiante que está estudiando un programa como este. Entonces en ese sentido, pienso yo, que eso es algo súper, eh... es una ventaja lo que tenemos, y es una particularidad que se pueda usar a favor. Entonces así lo vamos viendo. “Ya, aquí me dijo esto, en términos de sintaxis” por ejemplo. También se les dice “mira, tú doblas el sujeto. Esto aparece en tales, ehm... en estos ejemplos”, y les digo cuales son. Y en términos de vocabulario, claro, también. Colocaciones, cosas así son las que más salen, o preposiciones mal usadas. Pero como que vamos haciendo un recuento por memorizado del desempeño del estudiante durante el examen o la prueba oral.

**E:** Claro, correcto. Entonces profe... (es interrumpida)

**P:** Y eso después se les entrega.

**E:** Ah, claro. Sí, me imagino, que eso sí es importante. Eh, ¿cómo definiría usted una buena práctica de *feedback*?

**P:** Primero, que sea regular, que sea parte de... como del proceso, así como que no sea algo puntual, algo que se hace de forma aleatoria, sino que sea algo planificado. (carraspea) ehm... Que sea preciso, también. Al momento de dar *feedback*, no es necesario dar mucha información, pienso yo, respecto a cada una de las cosas que salieron mal o que debería mejorar, sino que dar como ejemplos claros en él, como caballitos, caballitos de batalla, que son decisores al momento de entregar *feedback*. Entonces eso uno tiene que estudiarlo antes. Antes de dar el *feedback*, dicen “tienes como todos estos errores, se pueden agrupar en uno solo. Y este ejemplo de error es el que puede entregarle al estudiante mayor información sobre un aspecto, ¿cierto? Del lenguaje” Eso diría yo, que sea regular, que sea planificado, que sea preciso.

**E:** Ya. Y... ¿qué prácticas considera que constituyen un buen *feedback*? Por ejemplo, no sé, juntarse con el estudiante, eh... de a dos, por ejemplo. O hacerlo como entre todos en la clase, o algo que se le pueda ocurrir.

**P:** Como que depende igual del tipo de actividad evaluativa de que se esté hablando. Por ejemplo, si la actividad o la instancia de evaluación implica un trabajo en grupo, como lo estamos haciendo ahora, por ejemplo, en algunas de los... no sé si usted alcanzó, que les hacían como una... un círculo y se hablaba sobre un tema en particular. Cada uno llegaba respondiendo, ¿se acuerda? que se llaman como seminario socrático.

**E:** Sí, sí, sí. Sí me acuerdo.

**P:** Parece que con ustedes empezamos eso. Como que se les entrega un tema (se ríe), no, antes de que se les administre esa evaluación se les entrega como todos los temas a todos, para que estudien, para que vean cómo se pueden ir desarrollando durante el seminario. Y durante el seminario, ustedes eligen. Entonces, eligen uno, ¿se acuerda? Como que de una mesita que está al medio, eligen uno y hablan sobre ese tema. Y después, dos personas más de ese mismo grupo, que son máximo doce, responden a eso, como que reaccionan a lo que usted dijo sobre ese tema. Como que pueden contra argumentar, o pueden apoyar su tesis. Ahí se va viendo. Entonces si, por ejemplo, se hace... si hablamos de ese tipo de evaluación, creo que es más ventajoso y provechoso para los estudiantes en su conjunto el hecho de que el *feedback* sea en grupo, ¿ya?

**E:** Claro.

**P:** Y se hace como en general una... un *feedback*. Y posteriormente, se le da a cada persona la posibilidad de que presente sus observaciones o si tiene dudas, que las haga saber. A uno directamente, en esa misma clase. Es como que se divide la clase en *feedback* grupal y luego, la otra parte de la clase, *feedback* más específico para cada uno. Eso es como el ideal, pero muchas veces, muchas veces es como bien complejo hacerlo, porque siempre hay poco tiempo. Como que tampoco veo por parte de todos los estudiantes mucho interés en recibir *feedback*. Es como... “quiero recibir la nota y nada más”. Entonces... para que el *feedback* tenga sentido, tienen que haber por partes de ambas partes, tanto profes como estudiantes, eh... como esa visión de que el *feedback* ayuda al aprendizaje, y no es solamente un acto simbólico a través del cual se entrega una nota.

**E:** Sí, de todas maneras. Usted mencionó que no hay mucho tiempo. ¿usted cree que exista otro factor aparte de ese que le impida como otorgar un *feedback* óptimo?

**P:** Bueno, el que le decía también po', el último. Esto de que exista esta visión de que el *feedback* es importante, por parte de los estudiantes. Entonces estaría el tiempo, el poco tiempo, como por todo lo que ocurre en la universidad, por el... a veces los semestres se acortan, entonces es difícil administrar una prueba o evaluación oral. Ehm... y es más difícil tener tiempo como para dar *feedback*, bien dado, en ese poco tiempo. Entonces está el factor tiempo y está el factor también interés por parte de los estudiantes para poder recibir el *feedback* que corresponde.

**E:** Sí, perfecto.

**P:** Yo diría que esas dos cosas.

**E:** Bueno, relacionado con lo último que dijo, sobre el estudiante. Con respecto a su rol, ¿cuál es el rol del estudiante en este contexto universitario? O sea, sacando la pandemia, respecto al *feedback* que se otorga, ¿qué ha visto usted de parte del estudiante? Porque me mencionaba que no había mucho interés, pero no sé si tiene algo más que agregar respecto a eso.

**P:** Pero ¿siempre en el contexto de *feedback*?

**E:** Sí.

**P:** Ha sido complejo. Nosotros no hemos podido hacer evaluaciones orales durante este periodo. Recién ahora vamos a evaluar un video que nos tienen que presentar los estudiantes

sobre un tema en particular que se les dio previamente, para el cual también existe una rúbrica, existen instrucciones y todo eso. Ehm... Entonces esperemos que eso salga bien y que eso se pueda utilizar esa misma rúbrica para poder entregar *feedback*, tanto grupo como individual. ¿por qué ha sido difícil hacer estas evaluaciones como de forma sincrónica? Porque lo que vamos a hacer ahora es asincrónico. Me entregan un video y yo les evalúo acá en mi casita, tranquilo, y listo. Después se les entrega el *feedback*. Pero... sincrónico sería como lo que hacíamos ahí en los seminarios, o la prueba frente al profe. No hemos podido hacer eso acá porque no podemos tener confianza en un cien por ciento de que la tecnología nos acompañe durante una evaluación oral. Entonces eso crea en los estudiantes mayor ansiedad, y como que pensamos que eso podría afectar obviamente el desempeño de los estudiantes, entonces no... hemos tratado de evitar este tipo de evaluaciones.

**E:** Sí, sí. De todas maneras. Y, ¿cree que la ansiedad o el estrés tengan que ver con que el estudiante no reciba o no quiera recibir su *feedback*?

**P:** No, no tiene que ver con esa segunda parte. Yo pienso que tiene que ver más que nada con el acto de estar frente a otro, mostrando lo que sabe, y lo que no sabe. Más que el... más que su ansiedad esté relacionada con el *feedback*, está más relacionado con el momento en sí de ser evaluado.

**E:** Claro. No, es que en verdad lo mencionaba porque hay estudiantes que me han dicho que saben que el *feedback* es una instancia que es buena, o que claro, que indica tus errores y como los puedes mejorar. También les indica las cosas que hiciste bien, pero el tema de que te indiquen las cosas que hiciste mal, como que crea una sensación muy desagradable que es como uno de los factores posibles que tienen que ver con que el estudiante no sea tan activo al momento de recibir su *feedback*, que sea “ah, ya, me equivoqué en esto y se me va a olvidar. No voy a mejorar nada porque ya fue”. Por eso es que lo mencionaba en realidad.

**P:** Ah, pero... usted lo mencionaba con el momento de dar *feedback*, no con respecto al momento de mostrar el desempeño.

**E:** Claro.

**P:** Mh... yo cuando doy *feedback* no noto esa ansiedad por parte de los estudiantes. Como que están tranquilos, así como... más bien, hay como un... como le decía en delante, como... “ya, gracias. Sí, voy a tratar”, pero no veo un mayor compromiso respecto de su propio aprendizaje. (hace una pausa) En términos del *feedback*. Seguramente existen otras

instancias en las que sí muestra compromiso por su propio aprendizaje: estudia mucho, dedica horas para la lectura, etc. Etc. Respecto al *feedback* en particular, como que siempre he visto yo que los estudiantes en particular, o yo, por ejemplo, cuando era estudiante también lo veía así, era como... como un trámite. Entonces, pienso yo, que el instalar esta instancia de *feedback* es súper importante desde la misión que aporta a tu aprendizaje, y no solamente un cachito de la evaluación que di hace tres semanas atrás, o dos semanas.

**E:** Y, ¿qué rol espera usted que los estudiantes tengan, eh... que los estudiantes cumplan en el proceso de corrección? ¿Que sean más activos, que les interese? (se ríe)

**P:** Claro, que pregunten más, así en términos bien concretos. Que uno les presenta las observaciones que hizo durante la evaluación que ellos rindieron, yo esperaría que ellos preguntaran más cosas, no que se quedaran solamente con lo que uno dice. Ehm... que preguntaran por ejemplo “ya, pero profe, ¿cómo lo hago para solucionar esto?” más allá de “deme todos los detalles de la evaluación, de lo que yo dije. Deme más ejemplos. Más allá de eso, creo que es súper importante el que ellos se cuestionen cómo pueden mejorar, ¿ya? Ehm... y que eso se lo hagan presente a uno.

**E:** Claro.

**P:** Sí. Así como “profe, y usted, ¿qué haría si fuera yo? ¿de qué forma lo mejoraría por sí solo”, no sé. Hay cosas que uno hace para mejorar que no tienen que ver con el profe en particular, sino que también podís ir mejorando solito, ¿no cierto? El estudiante... claro hay veces en las que algunos estudiantes dicen “profe, ¿cómo puedo hacerlo para mejorar mi pronunciación? Sabe que tengo problemas con eso” y yo le digo “No sé po’, en la casa haga esto, haga esto otro”. Entonces, lo mismo esperaría uno del *feedback* que tiene mucha más información, que cuando uno le preguntan “profe, ¿cómo puedo mejorar mi pronunciación?” así como de la nada, uno dice “no sé po’. Depende de tantas cosas”. Por ejemplo, de si tiene acceso a la información que uno necesitaría para aprender, ehm... depende de muchos factores. En cambio, cuando uno da *feedback*, uno está dando toda la información que se requiere para que el estudiante la tome y diga “claro, yo podría aprender de esta forma, o de esta otra”, o “profe, ayúdeme con este factor en particular”. Como que haya más... estén más involucrados. Eso creo yo que es importante, como usted decía, que seamos más activos.

**E:** Ehm... y ahora, respecto a su *feedback*. ¿Cómo ha logrado usted, o qué prácticas ha empleado para evaluar su propio *feedback*? ¿cómo se ha dado cuenta usted que el *feedback*

que usted está dando realmente funciona? En los estudiantes que claramente están... no sé, más activos, muestran interés.

**P:** Es complejo, porque no hay como una... nosotros hemos implementado un modelo a través del cual se puede ir identificando si el *feedback* que uno da como profe es provechoso, tiene las consecuencias positivas que uno espera que tengan los estudiantes. La forma en la que uno directamente lo ve, o podría ver, es viendo el desempeño futuro del estudiante. ¿cierto? Pero es complicado, porque es todo un modelo que se tendría que implementar. Ahora, si uno... claro, usted me está preguntando por qué cosas he hecho que me indican de si el *feedback* que doy tiene buenas consecuencias, consecuencias positivas. Entonces, claro, la respuesta sería si directamente no lo sé, porque... por estos factores que le comentaba. Pero sí se podría hacer esto otro, que es implementar un modelo así del seguimiento del *feedback* que implique el observar el desempeño del estudiante posterior a la entrega del *feedback*.

**E:** Claro.

**P:** Eso no se puede dar así, porque es complejo. Porque eso no se puede hacer en un curso que tiene, por ejemplo, una evaluación oral al final del curso. Uno deja de ver al estudiante. Si fuese, por ejemplo, ehm... claro, podría ser posible si uno tiene al estudiante durante el primer semestre y el segundo semestre. En el programa... plan de estudios nuevo existe Lengua, tanto en primer semestre, como que están separados. Usted está con ese plan, ¿no cierto?

**E:** Sí.

**P:** No con el que es Lengua Anual.

**E:** Ah no, es lengua anual, que es como aún peor (se ríe).

**P:** (se ríe) Claro. Bueno, en lengua semestral lo que uno podría hacer es, al final del primer semestre, tener una evaluación oral, ¿cierto? Dar el *feedback* y todo, entregar la nota, y en el segundo semestre hacer un seguimiento de ese estudiante, en el siguiente curso ¿ya? Pero para eso tendría que haber todo un enfoque en cuanto a la entrega de *feedback* y como un seguimiento bien minucioso de ese estudiante. Ehm... cosa que es compleja por factores de tiempo, por factores de “a qué le doy más importancia”

**E:** Ahí sí.

**P:** Ahí sí (se ríe).

**E:** Claro, sí. Es que esta pregunta era compleja, y se cortó, o sea, no sé si se cortó, pero si se paró. No sé si me está escuchando.

**P:** Sí, ahí sí.

**E:** Sí, es que esta pregunta es como compleja, porque... por lo que usted decía, y porque además tendrían que, ustedes como profes, como tener en la mente o en alguna parte el desempeño de cada estudiante, y ver si mejoró o empeoró, y eso ya es mucho trabajo, además de todas las otras cosas que tienen que hacer. Entonces, como difícil, como... ir cachando si mejoraron o no. Y además que hay cosas que se mejoran a largo plazo, entonces como que uno no puede saber al tiro si las va a mejorar o no, y no puede decir al tiro si “oh, mi *feedback* no funcionó”, porque hay cosas que se van a mejorar a largo plazo. Entonces, lo mejor... ahora no va a ser el momento, pero en un tiempo más, el estudiante sí va a mejorar ese aspecto en específico.

**P:** Claro. Lo otro también que... Claro, porque para que haya una mejora en el desempeño, lo que debe ocurrir antes de eso es que el estudiante se de cuenta, eh... cuales son las cosas que tienen que mejorar, ¿cierto? Entonces, lo que después del *feedback*, lo que se podría hacer, ehm... como en vez de esperar tanto tiempo y ver si ese *feedback* tuvo resultados en el desempeño mismo del estudiante, es como evaluar lo que uno le dijo al estudiante en el *feedback*, lo internalizó al menos. Como... porque ahí, uno no se va a estar dando cuenta de el desempeño del estudiante, sino que solamente si es que se acuerda o no del *feedback*, si es que lo internalizó, si es que lo tiene como clasificado. Por ejemplo, “El profè me dijo que yo tenía que mejorar en la pronunciación de ciertas cosas y en la gramática, más tirao’ para la sintaxis, así como...no sé po’, los verbos, los mezclo”, cosas así. Entonces, si el estudiante, después de un tiempo eso habría que estudiarlo, no sé. Porque también es una cuestión como neurológica, encuentro yo. Ehm... cuanto tiempo una persona... a ver, cómo lo pongo. Ehm... Claro, ahí uno entraría como en otro aspecto, más complejo. Pero saliéndonos de esa dificultad temporal, eso habría que estudiarlo, me refiero. El que un estudiante se acuerde posteriormente de las características del *feedback*, del tipo de *feedback*, de las... de los aspectos más importantes de esa retroalimentación, indica que va en un proceso que se inició con el *feedback* que le dio el profè, y que debería culminar con una mejora en su desempeño, ¿cierto? Como el... *awareness* así del *feedback*, de ese tipo de información que le dio el profè.

**E:** Claro, perfecto. Bueno, esas eran mis preguntas. No sé si tiene algo más que agregar (se ríe) respecto al tema.

**P:** Bueno, espero haberle ayudado.

**E:** Sí profe, y mucho. Presentó varios puntos de vista interesantes y distintos de lo que me dijeron los otros profes, así que me va a servir hartito. Así que gracias por parte de esto y bueno, se lo digo a todos los profes, pero sí le voy a mandar después como salga el trabajo, a ver qué sale de todo esto, si le interesa leer.

**P:** Ah, sería bueno. Claro, porque eso lo podemos ir pensando para la implementación del *feedback*.

**E:** Sí, que es lo que me interesa al final.

**P:** Que es la idea.