

El uso de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos

Bruna Lourenço Zocaratto  

Emily Christine Neves Maciel  

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo comprender el impacto de la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El marco teórico, dividido en tres partes, aborda: la EJA y la legislación educativa en relación con la enseñanza del idioma inglés; la evaluación en la EJA; y la retroalimentación como herramienta de evaluación formativa, con base en autores como Earl (2003), Brookhart (2008), Villas Boas (2014), Galdino (2018) y Tsagari et al. (2018). Se trata de una investigación-acción cuya recopilación de datos incluyó observación participante, notas de campo y grupos focales con estudiantes. Los resultados mostraron que, inicialmente, los estudiantes asociaban la retroalimentación con métodos tradicionales de evaluación, ya que tenían poca experiencia previa con este mecanismo en el entorno escolar. Tras la investigación, se constató que esta herramienta evaluativa contribuye significativamente a superar inseguridades y a fomentar la motivación, al ser comprendida como una herramienta que va más allá de la mera comunicación de resultados. También se observó un impacto positivo en la autoconfianza del estudiantado y en su capacidad para enfrentar desafíos relacionados con su proceso de aprendizaje. La relación establecida entre la docente y el alumnado, mediada por esta herramienta, fue igualmente esencial para su desarrollo, generando un entorno de aprendizaje más colaborativo y motivador.

Palabras clave: retroalimentación; educación de jóvenes y adultos; enseñanza del inglés; evaluación; aprendizaje.

^I Doctora en Educación por la Universidad de Brasilia. Profesora de Educación Básica, Técnica y Tecnológica del Instituto Federal de Brasilia. E-mail: bruna.zocaratto@ifb.edu.br.

^{II} Licenciada en Filología Inglesa por el Instituto Federal de Brasilia. Profesora de inglés en la Secretaría de Educación del Distrito Federal. E-mail: emilychristine.nevesmaciel@gmail.com.

The use of feedback in the teaching and learning process in Youth And Adult Education

Abstract

The present study aims to understand the impact of feedback on the teaching and learning process of English in Adult and Youth Education (EJA) classes. The theoretical framework, which is divided into three parts, addresses: EJA and educational legislation in relation to English language teaching; assessment in EJA; and feedback as a tool for formative assessment, based on authors such as Earl (2003), Brookhart (2008), Villas Boas (2014), Galdino (2018) and Tsagari *et al.* (2018). This was an action research study whose data collection included participant observation, field notes and focus groups with students. The results showed that students initially associated feedback with traditional assessment methods as they had little previous experience with this mechanism in the school environment. After the investigation, it was found that this assessment tool contributes significantly to overcoming uncertainty and promoting motivation, as it is understood as a tool that goes beyond the mere communication of results. Feedback was also found to have a positive impact on students' self-confidence and ability to overcome challenges related to their learning process. The relationship established between the teacher and students through this tool was also essential for student development and created a more collaborative and motivating learning environment.

Keywords: Feedback; Youth and Adult Education; English teaching; Assessment; Learning.



O Uso de **feedback** no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender o impacto do **feedback** no processo de ensino e aprendizagem de inglês em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O embasamento teórico, dividido em três eixos, aborda: a EJA e a legislação educacional no ensino de inglês; a avaliação na EJA; e o **feedback** como ferramenta da avaliação formativa, com base em autores como Earl (2003), Brookhart (2008), Villas Boas (2014), Galdino (2018) e Tsagari *et al.* (2018). Trata-se de uma pesquisa-ação, cuja coleta de dados envolveu observação participante, notas de campo e grupos focais com estudantes. Os resultados revelaram que, inicialmente, os discentes associavam o **feedback** a métodos tradicionais de avaliação, com pouca vivência prévia dessa prática. Após a intervenção, o **feedback** foi compreendido como ferramenta que vai além da comunicação de resultados, contribuindo para a superação de inseguranças, o fortalecimento da motivação e da confiança no processo de aprendizagem. A relação entre professora e estudantes, mediada por essa ferramenta, mostrou-se essencial para a construção de um ambiente colaborativo e motivador, favorecendo o desenvolvimento dos discentes e a ressignificação da avaliação na EJA.

Palavras-chave: Feedback; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de inglês; Avaliação; Aprendizagem.



Introducción

De acuerdo con las Directrices Operacionales de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la Red Pública de Enseñanza del Distrito Federal (Brasil), la EJA se refiere a las personas jóvenes, adultas y mayores de la clase trabajadora que tuvieron acceso restringido o interrumpido a los procesos educativos escolares (Brasil, 2021). Asimismo, según el documento, esta modalidad de enseñanza tiene como objetivo construir métodos capaces de alcanzar, de manera amplia, todos los tipos de aprendizaje, además de garantizar la permanencia y el contacto con la educación del público acogido por ella. Dichas directrices señalan que, por tratarse de un grupo específico en busca de reconstruir nuevos caminos a través de la reanudación/inicio de los estudios, se hace necesaria una adecuación curricular de los procesos escolares de las prácticas discentes conforme a la necesidad e individualidad de los estudiantes.

Dentro de esta necesaria adecuación, Silva (2021) afirma que deben ser incluidas las prácticas evaluativas. La discusión sobre la importancia de la evaluación es esencial para el desarrollo pedagógico y para el aprendizaje del estudiante. Esto sucede porque evaluar el aprendizaje tiene el objetivo de guiar al profesor y auxiliarlo en sus prácticas pedagógicas para que los discentes desarrollen continuamente su aprendizaje. En este sentido, es necesario considerar las prácticas evaluativas previas vividas por el público objetivo de la EJA, que muchas veces los desmotivaron e incentivarón a dejar los estudios (Silva, 2021).

Para que las prácticas evaluativas sean significativas en la EJA, es necesario que haya cuidado al evaluar al estudiante. No puede insistir en una práctica exclusiva, que permanezca sometiendo a los estudiantes de esta modalidad a ella. Al contrario, debe incentivar, motivar, instruir y dirigir a los estudiantes hacia prácticas que sean continuas y formativas, buscando desarrollar sus procesos de aprendizaje (Brasil, 2021). De este modo, es posible percibir que las prácticas evaluativas necesitan cautela para ser



trabajadas, principalmente en la EJA, y poseen concepciones que necesitan ser deconstruidas, para que tengan como objetivo el aprendizaje, según Villas Boas y Silva (2019).

El estudio de Nunes (2019), por ejemplo, muestra que herramientas evaluativas, como la evaluación entre pares y las fichas de autoevaluación, al ser aplicadas en la EJA, generan resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés. Entre estos efectos, la autora identificó la creación del sentido de responsabilidad de sus estudiantes y un aumento considerable en la participación en las clases.

Del mismo modo, la *retroalimentación (feedback)*, otra herramienta de evaluación, puede influir positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Brookhart (2008) entiende este mecanismo como cualquier información proporcionada a los estudiantes sobre su desempeño o comprensión, con el propósito de reducir la distancia entre lo que saben y lo que se espera que sepan. Ella afirma, además, que este mecanismo es aplicado para asociar descripciones y sugerencias a un trabajo específico de un estudiante y que, si es bien ejecutado, puede informarle y guiarle sobre lo que necesita para comprender sus propios procesos de aprendizaje. Siendo así, la aplicación de este procedimiento evaluativo de manera motivadora puede llevar al estudiante a alcanzar sus objetivos con relación a su aprendizaje, principalmente cuando se trata de la enseñanza de inglés (Varela, 2011).

Considerando los desafíos problematizados en relación con la enseñanza de la lengua inglesa en el contexto de la EJA y las experiencias retratadas anteriormente, elaboramos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el impacto de la retroalimentación (*feedback*) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en un grupo de la EJA en el contexto del Programa de Residencia Pedagógica (PRP)¹? Esta investigación busca indagar los efectos de la práctica evaluativa con retroalimentación (*feedback*) en la enseñanza y el aprendizaje de lengua inglesa de estos estudiantes, presentando como desdoblamiento los siguientes objetivos específicos: identificar las posibilidades



y desafíos del uso de la retroalimentación (*feedback*) en la enseñanza de inglés en la EJA durante la experiencia del PRP; y señalar en qué medida esta experiencia con retroalimentación (*feedback*) contribuye al desarrollo del aprendizaje de inglés de alumnos de la EJA.

A continuación, se presentan los principales conceptos y argumentos utilizados para fundamentar esta investigación teóricamente. Después, explicamos el recorrido metodológico, en el cual presentamos el enfoque y tipo de investigación, los instrumentos y procedimientos metodológicos utilizados, el contexto y los participantes de esta investigación, así como el proceso de análisis e interpretación de los datos. Por último, mostramos las consideraciones finales.

Evaluación en la EJA: Definiciones

La evaluación tiene como finalidad central subsidiar al profesor en sus decisiones pedagógicas, contribuyendo a la cualificación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Silva, 2021). Alineado a esta perspectiva, el Currículo en Movimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos (SEDF, 2021) enfatiza que la evaluación en la EJA debe fortalecer la autonomía de los estudiantes, incentivando la reflexión sobre sus propias prácticas escolares. Para esto, orienta que la evaluación reconozca y valorice los saberes construidos a lo largo de las trayectorias de vida de los educandos. Así, evaluar en la EJA no debe limitarse a la medición del conocimiento, sino, por el contrario, reconocer la intersección entre el aprendizaje formal y el conocimiento fuera del ambiente escolar, creando un proceso de enseñanza que sea más significativo y justo.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos (Brasil, 2000) y las Directrices Operacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos (Brasil, 2010) establecen que la evaluación en este contexto debe ser inclusiva, formativa y articulada con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, respetando sus trayectorias y experiencias de vida. A diferencia de los modelos evaluativos tradicionales, la evaluación en la EJA no



debe reproducir desigualdades o exclusiones históricas, sino más bien ofrecer oportunidades de reconocimiento del conocimiento previo y de progreso efectivo.

Además, estas directrices refuerzan que la evaluación debe orientar el proceso de enseñanza, proporcionando información útil tanto para el profesor como para el estudiante, con el fin de promover el aprendizaje continuo y significativo. Al valorar la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y experiencias de los alumnos, la evaluación en la EJA asume un papel estratégico en la reducción de las barreras educativas que estos estudiantes han enfrentado históricamente.

Las Directrices Operacionales de la Educación de Jóvenes y Adultos de la red pública del Distrito Federal (Brasil, 2021, p. 50) refuerzan que la evaluación no debe “renovar las exclusiones a las que los sujetos de la modalidad fueron sometidos a lo largo del tiempo”. Por el contrario, debe alentar, orientar, informar y conducir a los estudiantes en una perspectiva continua y formativa, enfocada en el desarrollo de los aprendizajes. El documento también presenta ejemplos de prácticas evaluativas que pueden ser utilizadas y perfeccionadas a lo largo del proceso de aprendizaje, tales como: evaluación por pares o compañeros, portafolio (físico o virtual), pruebas y exámenes, registros reflexivos y autoevaluación.

Las consideraciones presentadas indican un fuerte foco en la evaluación formativa, definida por Brown y Abeywickrama (2004) como aquella que evalúa al estudiante a lo largo del desarrollo de sus habilidades, ayudando a mantener el crecimiento de este proceso. En contraste, la evaluación sumativa tiene como finalidad evaluar las producciones del estudiante durante las clases, generalmente al final de una asignatura o unidad de enseñanza, atribuyendo un valor numérico o simbólico. En los modelos mencionados por las Directrices Operacionales (Brasil, 2021), la evaluación sumativa se refiere a pruebas y exámenes, por ejemplo.



Ante estas consideraciones, es importante destacar que, a pesar de ser de diferentes naturalezas y de generar discusiones sobre la mayor efectividad entre ambas, la evaluación sumativa y la formativa no son opuestas, “cada una tiene su propósito y su campo de acción” (Villas Boas, 2014, p. 59), siendo, por lo tanto, complementarias. Ampliando esta discusión, Earl (2003) entiende que la evaluación puede presentar tres tipos diferentes de enfoques, con variación conforme a su finalidad, siendo de suma importancia conocerlos y diferenciarlos para reconocer y saber cuándo, cómo y con qué finalidad usar cada uno de ellos.

El enfoque más común en las escuelas es la evaluación del aprendizaje (*assessment of learning*), de naturaleza sumativa, que busca reportar el progreso de los estudiantes a los padres, enfocada en los resultados y siendo frecuentemente expresada de forma simbólica o numérica (Earl, 2003). En contraste, la evaluación para el aprendizaje (*assessment for learning*) es guiada por la naturaleza formativa y busca destacar las potencialidades de los estudiantes, identificar sus necesidades individuales y ofrecer retroalimentación (*feedback*) para promover el desarrollo continuo. Por su parte, la evaluación como aprendizaje (*assessment as learning*) también es formativa y busca involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza, volviéndolos críticos al autoevaluarse y evaluar a sus profesores y compañeros.

En el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos, los estudiantes generalmente valoran las pruebas y las notas, reflejando una visión de evaluación sumativa (Earl, 2003). Sin embargo, como señalan Villas Boas y Silva (2019), buenas notas no garantizan continuidad en los estudios u oportunidades de empleo. Es primordial explorar prácticas evaluativas más adecuadas, como producción de textos, informes y portafolios, que no solamente evalúan, sino que también promueven el aprendizaje continuo. Además, estas herramientas pueden fortalecer la confianza de los estudiantes y su percepción de capacidad de aprendizaje.



A este respecto, Nunes (2019), al investigar sobre las prácticas evaluativas en lengua inglesa en la EJA, realizó un grupo focal en el que los alumnos participantes indicaron la prueba como principal instrumento de evaluación, relacionándola directamente con la puntuación, y no con la continuidad del aprendizaje. En su investigación, la autora concluyó que “la prueba [...] no debe ser utilizada como mera rendición de cuentas, sino como parte de un proceso mucho más amplio” (Nunes, 2019, p. 27), considerando que esta herramienta, si es bien planificada, puede servir como actividad evaluativa tanto de naturaleza formativa como sumativa (Villas Boas, 2017).

En el transcurso de su investigación, Nunes (2019) también percibió que, al utilizar la autoevaluación y la evaluación por pares, los estudiantes se sentían inseguros e incapaces de evaluarse a sí mismos y a sus compañeros de clase. En vista de esto, la autora concluyó que la evaluación puede proporcionar autoconfianza y autoestima a los estudiantes, pues:

[...] es una forma de validar sus saberes y aquello que traen al aula. Por eso, es necesario que la evaluación sea planificada más allá de la notación, de la aprobación o de la reprobación, pues solo así ayudaremos a nuestros estudiantes a reconocerse como seres capaces y activos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Nunes, 2019, p. 29).

En este sentido, se destaca la importancia de la evaluación como un componente fundamental en los contextos educativos. Cuando es bien conducida, sirve como un mecanismo valioso para identificar lagunas, proporcionar retroalimentación (*feedback*) constructiva y catalizar el desarrollo individual, promoviendo, así, un ambiente de enseñanza más dinámico y enfocado en la verdadera comprensión y construcción de conocimientos.

Retroalimentación (*Feedback*) como Mecanismo de la Evaluación Formativa



De acuerdo con Brookhart (2008), una buena retroalimentación (*feedback*) debe proporcionar información relevante para que los estudiantes tengan condiciones de comprender y usar, además de ser parte integrante del proceso evaluativo dentro del aula. Para ello, ella presenta cuatro estrategias de retroalimentación: 1-) oportunidad (*timing*), que define el momento justo para ofrecerla, generalmente, cuando los estudiantes aún están atentos a los objetivos de aprendizaje o cuando todavía hay tiempo para que ellos actúen sobre su aprendizaje; 2-) cantidad (*amount*), que se refiere a la cantidad de retroalimentación proporcionada al alumno, debiendo ser suficiente para que entiendan lo que debe ser hecho, es decir, ofreciendo oportunidad de aprendizaje, pero no en una cantidad excesiva; 3-) modo (*mode*), que se refiere a las maneras de dar retroalimentación (escrita, oral y visual/ejemplificativa) y la situación en la que cada uno encaja mejor; y, por último, 4-) audiencia (*audience*), que concierne al público para el cual se da la retroalimentación, si individualmente o en grupo y de qué modo aplicarlos efectivamente.

Tsagari *et al.* (2018) afirman que la retroalimentación abarca cualquier respuesta al trabajo del estudiante, no limitándose al final de una tarea. Una buena retroalimentación debe ser útil, viable y comprensible. Sin embargo, su efectividad depende de factores como el contexto de enseñanza, el tiempo disponible para el profesor y la capacidad del alumno de interpretar las orientaciones. Muchas veces, incluso bien intencionado, este mecanismo evaluativo puede fallar si no es ajustado a las necesidades del estudiante. Además, enfocarse solo en aspectos puntuales del desempeño puede fragmentar el aprendizaje, en lugar de promover una reflexión más profunda. Así, es importante que la retroalimentación sea clara, relevante y parte de un diálogo continuo entre profesor y alumno, considerando las condiciones individuales de cada uno.

Los autores resaltan que la retroalimentación aleatoria y funcional desempeña un papel importante en la motivación de los discentes, pues el retorno evaluativo recibido por ellos sobre su desempeño afecta directamente su



compromiso. Por lo tanto, Tsagari *et al.* (2018) afirman que tanto los estudiantes como los profesores se benefician de la retroalimentación obtenida por medio de una actividad evaluativa, presentando efectos positivos si y cuando se usan adecuadamente.

En este sentido, considerando el compromiso de la retroalimentación con el aprendizaje del estudiante en la perspectiva de la evaluación formativa (Villas Boas; Silva, 2019), se hace evidente la necesidad de adoptar prácticas evaluativas que incorporen este mecanismo como un componente esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se hace necesaria el análisis y la atención al utilizarlo, pues las finalidades con que se ofrece la retroalimentación pueden variar. A este respecto, Varela (2011, p. 1) afirma que:

En la evaluación tradicional, la retroalimentación asume función de refuerzo positivo y de refuerzo negativo. El primero está asociado a los elogios y a las aprobaciones del profesor en relación con la respuesta correcta del alumno. Ya el segundo, es visto como negativo por el hecho de enfatizar el “error” de lenguaje del alumno frente al grupo.

Ante estas condiciones, al proporcionar retroalimentación, es fundamental ejercer cuidado y ética, dado que este mecanismo presenta un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje, en el caso de esta investigación, en lengua inglesa. Cuando se aplica de manera positiva, puede motivar a los estudiantes a buscar desarrollo en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, si el foco se dirige, excesivamente, a los errores, puede resultar en desmotivación y desánimo.

En el contexto de la EJA, es aún más esencial que la retroalimentación sea utilizada para incentivar a los estudiantes a involucrarse de modo activo en su propio proceso de aprendizaje, pues los estudiantes, generalmente, ya enfrentan desmotivación en relación con las prácticas pedagógicas en el aula. La retroalimentación, por lo tanto, debe ser una herramienta para estimularlos a buscar mejoras, siendo fundamental que sea constructiva, alentadora y enfocada en el progreso, en lugar de solo apuntar errores. Así, los estudiantes



tienen mayor probabilidad de sentirse motivados y comprometidos en su proceso de aprendizaje.

Al traer esta discusión al campo empírico, se puede citar la investigación de Bouzada (2014), cuyo foco fue investigar la efectividad de la retroalimentación escrita como una herramienta de apoyo para una docente auxiliar a estudiantes del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (PROEJA). La profesora proporcionó retroalimentación a los estudiantes durante las fases de revisión y reescritura de sus textos, por medio de orientaciones escritas que abordaban separadamente aspectos discursivos, textuales y lingüísticos. Los resultados mostraron que este mecanismo contribuyó de manera significativa al progreso de algunos alumnos, aunque no haya beneficiado a todos por igual.

Como puntos positivos, los discentes relataron que la profesora no señalaba el error directamente, sino que utilizaba las orientaciones para provocar reflexiones sobre el trabajo realizado y enfatizaron que el retorno evaluativo posibilitó un trabajo continuo, volviendo perceptible la evolución de la actividad. No obstante, los estudiantes participantes señalaron la dificultad en seguir ciertas orientaciones y revelaron que algunas de ellas no eran tan claras y objetivas. Bouzada (2014) pudo concluir, entonces, que, cuando no es utilizada de manera correctiva, la retroalimentación proporciona autonomía sobre los estudiantes en la realización de sus actividades.

De esta manera, ante la desmotivación y la falta de interés de los discentes en aprender un nuevo idioma, queda claro que la retroalimentación puede ejercer un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Este mecanismo puede incentivar la autonomía y la reflexión, permitiendo que ellos se involucren activamente en sus actividades y perciban su progreso a lo largo del tiempo.

Al reflexionar sobre este punto, Sá y Santos (2018) desarrollaron un *blog* como herramienta central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la EJA, con la finalidad de obtener información esencial a partir de la retroalimentación proporcionada por los propios estudiantes. Este recurso



buscaba el ajuste de la práctica docente y la promoción de una interacción más cercana y efectiva entre profesor y estudiante. Para los autores, la ausencia de este retorno podría “genera[r] incertidumbres y amplifica[r] el abismo entre el alumno y lo que se pretende enseñar” (Sá; Santos, 2018, p. 276), evidenciando la fragilidad de un proceso pedagógico desprovisto de comunicación recíproca.

Al final de la investigación, Sá y Santos (2018, p. 287) constataron que el uso de *blogs* para la recolección de información de los estudiantes “es capaz de proporcionar subsidios tanto a los educandos como a los docentes sobre los rumbos pragmáticos que el aprendizaje debe tomar.” Esta investigación refuerza, entonces, la idea de que la práctica pedagógica, sin el diálogo constante, corre el riesgo de volverse distante, descontextualizada e ineficaz, profundizando el distanciamiento entre los objetivos de la enseñanza y las reales necesidades de los estudiantes.

Las discusiones presentadas dejan claro que la retroalimentación ejerce una función indispensable en la EJA. La iniciativa de Sá y Santos (2018), al desarrollar un *blog* como medio de recolectar retroalimentación de los estudiantes, demuestra el potencial de esta herramienta de evaluación para estrechar la relación entre profesores y estudiantes y, así, perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad.

Sin embargo, hasta donde las lecturas alcanzaron, se observó que, a pesar de los beneficios ya señalados, hay pocos estudios sobre el uso de la retroalimentación en la EJA, volviéndose prácticamente exiguo en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de inglés. Es sabido que se trata de un público específico, con diversos desafíos en sus procesos de aprendizaje, principalmente, relacionados con la enseñanza de otra lengua, y que la retroalimentación, por lo tanto, se convierte en un instrumento facilitador y alentador para estos estudiantes. Por ello, la realización emergencial de investigaciones enfocadas en este objeto de estudio es importante, lo que justifica la relevancia del desarrollo de la presente investigación, enfocada en investigar los impactos de este instrumento evaluativo en el aprendizaje de inglés en la EJA.



Metodología

Esta investigación se fundamenta en los principios de la investigación-acción, que, de acuerdo con Tripp (2005, p. 445-446) “es un término genérico para cualquier proceso que siga un ciclo en el cual se perfecciona la práctica por la oscilación sistemática entre actuar en el campo de la práctica e investigar al respecto de ella”. Para la realización de este procedimiento técnico, el enfoque metodológico de la investigación tiene naturaleza cualitativa. Como afirman Prodanov y Freitas (2013, p. 70), la preocupación es “mucho más con el proceso que con el producto, no habiendo preocupación en comprobar hipótesis previamente establecidas.”

Como procedimientos metodológicos de investigación, se utilizó la observación participante, teniendo en vista el hecho de que la segunda investigadora asumió el papel de uno de los miembros del grupo (Prodanov; Freitas 2013), el de profesora titular del aula. Además, se hicieron notas de campo, que consisten en “relatos que describen las experiencias y observaciones que el investigador tuvo al participar de forma intensa e involucrada” (Emerson; Fretz; Shaw, 2014, p. 356). Estas anotaciones sirvieron para registrar acontecimientos relevantes e importantes.

También se realizaron dos grupos focales, utilizados “cuando se quiere estudiar la interacción en un grupo en relación con un tema específico”, conforme a lo destacado por Flick (2009, p. 114). El primer grupo focal ocurrió al inicio de la investigación y el segundo, al final, con el fin de observar el punto de vista de los estudiantes y obtener sus percepciones a lo largo del proceso.

Cabe destacar, además, que el análisis e interpretación de los datos fue conducido de forma sistemática, alineada a los objetivos de la investigación y fundamentada en el método interpretativista descrito por Moita Lopes (1994). Tal enfoque busca comprender de qué manera discursos o respuestas expresan y producen realidades sociales, valorando interpretaciones profundas y contextualizadas, en lugar de conclusiones generalizadoras. Para ello, se



crearon unidades temáticas con base en los objetivos establecidos, las cuales orientaron la categorización y la organización de los datos recolectados.

Ese proceso implicó una lectura atenta y reiterada del *corpus*, permitiendo la identificación de patrones de sentido, recurrencias y particularidades relevantes para la comprensión del fenómeno investigado. Las unidades temáticas funcionaron como lentes analíticas que posibilitaron una aproximación interpretativa de los discursos, respetando las singularidades de los sujetos y de los contextos en que están insertos. Esta estrategia fue fundamental para garantizar la coherencia entre los datos empíricos, los objetivos de la investigación y los aportes teóricos movilizados.

Para la selección de los participantes, se optó por un grupo de 12 estudiantes de la 3^a etapa de la Enseñanza Media de la EJA de una escuela pública del Distrito Federal. La elección de este grupo está relacionada con la actuación de una de las investigadoras en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (RP), financiado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), por medio del cual ella acompañó de forma continua al grupo, desarrollando e implementando actividades pedagógicas en el aula. Esta proximidad posibilitó una comprensión más profunda del contexto educativo y favoreció el establecimiento de vínculos necesarios para la realización de la investigación.

A fin de preservar la ética en la investigación, los estudiantes participantes tuvieron sus nombres verdaderos omitidos y fueron sustituidos por seudónimos. De la misma forma, la institución de investigación también fue mantenida en anonimato, siguiendo la orientación de Flick (2009) de evitar hablar sobre personas reales y utilizar anónimos o nombres alterados al referirse a casos, así como a lugares e instituciones. Es importante explicar que, antes de iniciar la investigación, se entregó a todos los participantes el Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLI), como parte esencial del procedimiento de respeto a la ética en la investigación.



Posibilidades y Desafíos con la Práctica de la Retroalimentación (Feedback)

Al explorar el uso de la retroalimentación (*feedback*) en la EJA, se notó una apertura por parte de los estudiantes en los momentos evaluativos. Muchos de ellos demostraron, inicialmente, inseguridad y nerviosismo ante la perspectiva de recibir retroalimentación en la entrega del Estudio Dirigido que había sido aplicado en la semana anterior como actividad evaluativa, a pedido de la profesora preceptora de la Residencia Pedagógica. Sin embargo, esta situación no les impidió escuchar abiertamente las consideraciones y orientaciones de la profesora, como revela la siguiente nota de campo: Fue posible percibir la inseguridad de muchos de ellos antes de recibir la retroalimentación. Pero todos ellos fueron abiertos y receptivos en el momento de la conversación individual (Nota de campo, 4 de octubre de 2023).

La ausencia previa de exposición de los estudiantes de la EJA a la práctica de la retroalimentación puede ser el factor subyacente del nerviosismo inicial que sintieron durante las interacciones. Esto resalta la importancia y relevancia de esta práctica, principalmente por la disposición demostrada por los estudiantes a recibir retroalimentación, a pesar de las inseguridades iniciales. Nunes (2019), en su investigación sobre prácticas evaluativas en la Educación de Jóvenes y Adultos, resalta que los estudiantes, después de regresar a la escuela después de mucho tiempo, están acompañados de inseguridades y miedos. A este respecto, el cuaderno “Trabajando con la Educación de Jóvenes y Adultos: Alumnos y Alumnas de la EJA” (Brasil, 2006) refuerza que las inseguridades y la baja autoestima de los estudiantes son resultado de las situaciones de fracaso y exclusión escolar ya vividas por ellos anteriormente.

Los estudiantes de la EJA suelen estar desmotivados e inseguros sobre las clases en general, especialmente, sobre las clases de inglés, como dijo Thaina: “Apenas sé portugués, profesora” (Nota de campo, 25 de octubre de 2023). Una respuesta de la alumna Vanessa en sus fichas de autoevaluación y retroalimentación también evidencia esto:



1- ¿Qué cree que podría mejorar para la próxima clase? **Vanessa:** Creo que preguntar a la persona si entendió porque a veces pregunta, pero a la persona le da vergüenza decir que no entendió delante de los alumnos. (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 4 de octubre de 2023).

Esta respuesta demuestra la inseguridad de la estudiante a la hora de exponer su entendimiento sobre el contenido. Ella pide que, en las próximas clases, no se le pregunte si ha comprendido el contenido porque podría avergonzarla frente a los estudiantes. Usar la retroalimentación en estas ocasiones puede ser un factor motivacional para ellos. La siguiente nota demuestra esto:

En la retroalimentación dada a Vanessa, le conté que su inseguridad con relación al inglés podría obstaculizar el proceso de aprendizaje, y que no necesitaba autoexigirse tanto con relación a eso, pues tiene mucho potencial. Ella se sintió feliz con el resultado del Estudio Dirigido y respondió la ficha de evaluación y retroalimentación diciendo que se sentía más confiada (Nota de campo, 18 de octubre de 2023).

En otro momento, las respuestas de Vanessa pasaron a evidenciar la influencia positiva de la retroalimentación en el aspecto motivacional:

1- ¿Cómo se sintió en relación con su participación en la clase de hoy? **Vanessa:** Muy buena porque me sentí más confiada, pues tengo mucha inseguridad en todo lo que hago. 2- Para usted, ¿cuáles fueron los puntos positivos de la clase? ¿Y los negativos? **Vanessa:** Positivo porque vi que realmente puedo aprender inglés, negativo que tardo en entender las cosas que está explicando (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 18 de octubre de 2023).

De forma similar y también en el mismo contexto del Programa de Residencia Pedagógica, Nunes (2019) relata la expresión de una estudiante de la EJA que trae las mismas perspectivas: “nosotros percibimos que se puede aprender inglés dentro de la escuela pública (Estudiante de la EJA, participante de la RP)”. Por lo tanto, después de recibir un retorno constructivo sobre sus inseguridades, Vanessa demostró un cambio en su percepción, pues se sintió alentada y relató una mejora en su confianza en el aprendizaje de la lengua inglesa. Esto ejemplifica cómo la retroalimentación puede ser un instrumento



motivador para la enseñanza y el aprendizaje de alumnos de la EJA. Medeiros (2016) relaciona la retroalimentación directamente con la motivación, destacando que, cuando es positiva, acentuando las cualidades del alumno, puede incentivarlos a buscar continuidad en sus trabajos.

Otra posibilidad identificada con el uso de la retroalimentación fue el estrechamiento de la relación entre profesor y estudiante. Una interacción con el alumno Yuri, que al principio, se trataba de un momento de retroalimentación, se transformó en una oportunidad para establecer una conversación más personal.

Durante una conversación con Yuri, dándole retroalimentación sobre su rápida comprensión del contenido incluso habiendo llegado tarde a la clase, él se sintió a gusto y se desahogó sobre algunas dificultades que ha estado pasando en su vida personal (Nota de campo, 11 de octubre de 2023).

Esta apertura por parte de Yuri muestra que la retroalimentación no está relacionada solo con el intercambio de información entre profesor y alumno, sino que puede ser utilizada para establecer un espacio de seguridad y acogida. Esto puede mejorar el aprendizaje y ofrecer soporte emocional a los estudiantes. La relación entre alumno y profesor es fundamental para la realización de la retroalimentación, ya que determina un ambiente de seguridad y confianza por parte del alumno, que puede sentirse cómodo para expresar sus sentimientos, dudas y objetivos. A este respecto, Átila también hace un relato en su ficha de autoevaluación y retroalimentación:

1- ¿Cómo se sintió en relación con su participación en la clase de hoy?
Átila: Muy bien orientado por la Teacher, ella nos deja a gusto para expresar nuestros sentimientos de duda y además divierte la clase con juegos relacionados con el tema de la clase (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 18 de octubre de 2023).

Examinando los desafíos enfrentados con el uso de la retroalimentación en la EJA, fue evidente que los principales obstáculos estaban relacionados con las inseguridades de los alumnos y la motivación. Además, se observó que, en



cada clase, hubo la necesidad de alentarlos nuevamente para participar en las actividades realizadas en conjunto con todo el grupo. La nota de campo hecha después de la clase puede demostrar esto:

Los alumnos se sintieron muy inseguros para participar en el juego que practicaba el habla y la creación de frases con el “going to”, y muchos no querían participar. Sin embargo, todos aceptaron jugar al final, después de que yo los tranquilicé diciendo que los ayudaría. [...] Vanessa se sintió insegura y con miedo cuando supo que habría un juego sobre el contenido al final de la clase y dijo que no participaría, pero cuando percibió que estaba comprendiendo las cuestiones de la revisión, decidió participar en el juego. [...] Yuri no quiso de ninguna manera formar la frase, ni con la ayuda de la profesora, prefirió perder puntos en el juego que formar la frase (Nota de campo, 18 de octubre de 2023).

La reacción de los estudiantes ante las actividades de involucramiento con todo el grupo muestra una persistente renuencia. Las inseguridades de los alumnos, probablemente debido a experiencias previas, exigían mucha atención para mantenerlos comprometidos y motivados durante las actividades propuestas, volviendo difícil sostener el involucramiento más activo del grupo. Estos comportamientos evidencian el miedo que los estudiantes tienen a cometer errores.

Galdino (2018), al encontrarse con alumnos que no querían interactuar, les decía que no necesitaban tener miedo de equivocarse y compartía sus experiencias durante su trayectoria, errando y aprendiendo. La autora percibió que “los alumnos se sentían más animados a participar de la interacción profesor-alumno, que el temor se disipaba y que, poco a poco, [...] conseguía ganar la confianza de ellos” (Galdino, 2018, p. 34). Ante esto, se puede notar la eficacia de compartir las experiencias personales, enfatizando que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje, y la interacción profesor-alumno surge como una herramienta de ayuda para alentar la participación de los estudiantes.



En cuanto a la motivación, en algunas fichas de autoevaluación y retroalimentación, en las preguntas 2 y 3, buena parte de los estudiantes pedían juegos/bromas/dinámicas:

2- Para usted, ¿cuáles fueron los puntos negativos de la clase? ¿Y los positivos?

Lorenzo: [...] Negativo: están faltando unos juegos en el aula, fuera de eso está tranquilo (Ficha de Autoevaluación y Retroalimentación, 25 de octubre de 2023).

Leonardo: [...] lo negativo que no hubo el juego (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 25 de octubre de 2023).

3- ¿Qué cree que podría mejorar para la próxima clase?

Lorenzo: En mi opinión, yo creo que podíamos tener otra clase con el juego de ejercicio que se llama Kahoot. Me gustó mucho el día que hubo ese juego (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 4 de octubre de 2023). **Leonardo:** [...] tengo una cosa que pedir que hagamos más actividades por el teléfono (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 4 de octubre de 2023).

Estas respuestas revelan un anhelo de los estudiantes por un enfoque más dinámico en el proceso de enseñanza y muestran cómo están las expectativas de los alumnos por actividades más interactivas y atractivas. Sin embargo, algunos factores, como la gran demanda en dinámicas, alumnos que no simpatizan con los juegos o la falta de tiempo en las clases, vuelven esa constancia anhelada por los estudiantes extremadamente desafiadora.

No dio tiempo de realizar el juego que yo había preparado, pero aun así, percibí que algunos alumnos continuaron pidiendo juegos. Percibí que las actividades lúdicas se convirtieron en un instrumento motivacional en el compromiso y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Nota de campo, 25 de octubre de 2023).

La nota de campo anterior puede ser ejemplificada a través de las respuestas de dos alumnos en sus fichas de autoevaluación y retroalimentación, en una clase que tuvo una actividad lúdica como forma de socializar y ejercitarse el contenido:



- Para usted, ¿cuáles fueron los puntos negativos de la clase? ¿Y los positivos? Átila: Hubo un juego donde toda la clase participó y se divirtió (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 18 de octubre de 2023).

Henrique: [...] punto positivo que hubo una dinámica, con esa dinámica fue más fácil de entender el contenido (Ficha de autoevaluación y retroalimentación, 18 de octubre de 2023).

Tras el análisis de los datos, se comprende que el uso de la retroalimentación en la EJA es un instrumento que auxilia a superar inseguridades y puede motivar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje, pero presenta obstáculos que dificultan la enseñanza. Se entiende que mantener al estudiante motivado requiere estrategias innovadoras que atiendan las preferencias de los alumnos. En este sentido, hacer uso de la evaluación y la retroalimentación puede ser un enfoque con muchos beneficios. Esto implica considerar las necesidades individuales de cada alumno, adaptando el formato y el contenido de la retroalimentación de acuerdo con el estilo de aprendizaje y los intereses específicos de cada uno. Además, la implementación de tecnologías educativas puede ser una manera de volver el proceso de evaluación más dinámico y envolvente.

Por lo tanto, para maximizar los beneficios del uso de la retroalimentación en la EJA, es fundamental invertir y promover una cultura escolar que valorice la organización y desarrollo de prácticas evaluativas más inclusivas por medio de la creación de un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades individuales de los alumnos. La finalidad debe estar en la planificación y ejecución de prácticas comprometidas, verdaderamente, con el éxito del aprendizaje y la motivación continua del estudiante.

Relación entre Experiencias Vividas y Aprendizaje en la EJA

Cuestionados sobre cómo se sintieron al recibir retroalimentación (*feedback*) durante las clases, dos estudiantes mencionaron el incentivo en sus respuestas:



Átila: Bueno, recibiendo la retroalimentación durante las clases me sentí incentivado, ¿verdad? Por más que, a veces, no pueda ser siempre, así, una cosa que queremos oír. Pero sirve para enseñarnos a aprender de los errores. Y ser mejor, ¿verdad? En la próxima clase, en la próxima tarea.

Leonardo: [...] yo me sentí bastante feliz y me dieron muchas ganas de verdad. Tipo, unas ganas enormes de aprender inglés. Entonces, creo que... Seguro que voy a intentar, ¿verdad?, poner eso en mi vocabulario, de intentar aprender inglés.

Estas perspectivas muestran que la retroalimentación, aunque no sea siempre positiva, como comenta el estudiante Átila, puede ser un mecanismo con influencia favorable en la motivación de los estudiantes, pues los incentiva a analizar y percibir sus errores y resolverlos, pudiendo despertar, así, interés por el aprendizaje. Uno de los aspectos más importantes de la retroalimentación es la posibilidad que tiene de impulsar la motivación de los estudiantes, dado que afecta a cada uno individualmente. Por ello, es importante que este retorno proporcionado sea lo más significativo y comprensivo posible (Tsagari *et al.*, 2018).

Otra perspectiva que los estudiantes trajeron sobre sus sentimientos durante la retroalimentación, estaba relacionada con la importancia que la profesora demostró por su proceso de aprendizaje:

Vanessa: Yo me siento importante porque muchos profesores, ellos dan una teoría de ellos, y si usted entendió o dejó de entender, a él le da igual. Si ellos están ahí, están dando la clase, si usted entendió, todo bien. Si no entendió, tampoco les importa.

Patrick: Yo me sentí muy feliz, pues yo sé que la profesora Emily se está preocupando por mí.

Esta percepción revela la influencia positiva que las acciones docentes pueden atribuir a los procesos de aprendizaje de cada alumno, resaltando la importancia de promover un ambiente positivo y estimulante. El estudiante percibe que el profesor se preocupa por su desarrollo y se siente motivado a querer mejorar su propio proceso de aprendizaje. Freitas (2011) menciona que



la motivación del estudiante puede desarrollarse de manera eficaz cuando el profesor crea un ambiente de empatía y comprensión, promoviendo confianza entre ambas partes.

Los estudiantes fueron cuestionados sobre cómo la retroalimentación afectó la motivación y el compromiso en su proceso de aprendizaje, y ellos reforzaron las ideas que tuvieron durante las clases:

Patrick: Cuando yo recibo una retroalimentación positiva sobre mi o entonces progreso, me quedo bien motivado para continuar esforzándome y perfeccionando mis habilidades. Por eso, me da una confianza y me hace sentir que estoy en el camino correcto.

Vanessa: Me motivó bastante, porque yo nunca tuve interés ninguno por inglés, no voy a mentir. Nunca tuve, nunca tuve ganas de aprender inglés, yo lo encontraba muy difícil y decía que eso no era para mí. Y después que aprendí algunas cosas, que todavía no aprendí mucho, pero aprendí algunas cosas, me interesé más, ¿sabe?, porque antes yo decía “ni vale la pena que no voy a hablar nada” [...] yo era medio insegura conmigo misma y decía “ay, yo nunca voy a aprender eso, entonces ¿para qué voy a seguir hablando?”

Las respuestas, una vez más, refuerzan la importancia de la retroalimentación como mecanismo que favorece, potencialmente, la motivación. Los estudiantes se sienten más confiados cuando su capacidad es notada por la profesora y, consecuentemente, se comprometen en las actividades dentro del aula.

La estudiante Vanessa, al responder a la pregunta sobre la superación de desafíos durante el aprendizaje de inglés, no quiso exponer de manera detallada cómo fue su experiencia personal delante de sus compañeros, al afirmar que había superado desafíos durante las clases. Pero, después, individualmente, en una conversación con la profesora, ella permitió la grabación de su respuesta completa:

Vanessa: [...] me ayudó en muchas cosas, en realidad, porque yo soy insegura conmigo misma, yo soy insegura con mi cuerpo, yo soy insegura con mi habla, yo soy insegura con mi voz. Entonces, tipo, usted, profesora Emily me dio la oportunidad de hablar y, el día que usted me



llamó aparte y fue a conversar conmigo, yo percibí que usted está ahí no solo como profesora, está como amiga, y le va a mostrar cada vez más que usted es capaz de conseguir algo. Y hoy en día estoy soñando más, estoy soñando más alto, cosa que no hacía antes.

Además de sentirse motivada y comprometida, la alumna Vanessa relató que superó sus desafíos relacionados con su inseguridad, no solo relacionados con la enseñanza de inglés, sino que se sintió más confiada en otras áreas de su vida. Las evidencias de este proceso corroboran la idea de que la relación entre profesor y alumno, construida a través de la retroalimentación individual, también es importante para hacer el aprendizaje más significativo. Esta retroalimentación ofrecida es esencial en la EJA porque permite que los alumnos compartan sus dificultades tanto académicas como personales, destacando la importancia de comprender la vivencia y la particularidad de cada uno de ellos (Silva, 2021). Galdino (2018, p. 20) refuerza que “el profesor debe mostrar interés por el bienestar y crecimiento de su alumno dentro y fuera del aula”, lo que contribuye al desarrollo integral del discente. Al promover un ambiente de apoyo y comprensión, la relación entre profesor y estudiante sobrepasa las fronteras académicas, impactando positivamente no solo el desempeño en la disciplina, sino también fortaleciendo la confianza y habilidades generales de los estudiantes.

En otro momento, durante la pregunta “¿tuvo usted la oportunidad de proporcionar retroalimentación a la profesora sobre las clases impartidas? Si es así, ¿cómo fue esa experiencia?”, el estudiante Átila, en su respuesta, añade comentarios referentes a la relación profesor-alumno:

Átila: Tuve la oportunidad, sí, la profesora Emily fue siempre abierta con los alumnos, siempre dejó aquel espacio de habla para los alumnos, con la profesora, alumno y profesora, profesora y alumna, siempre dio aquella libertad [...] pero entre alumno y profesora Emily siempre hubo ese espacio, entonces por lo menos por mí yo tuve la oportunidad.

El estudiante refuerza la importancia de la relación entre alumno y profesor. Al enfatizar la apertura para el diálogo que la profesora proporcionó durante las clases, creando un espacio significativo para que hubiera un intercambio de ideas entre ellos, es posible notar la libertad de expresión encontrada por el estudiante. Freire (2004, p. 133) cree que “testimoniar la apertura a los otros, la disponibilidad curiosa a la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios a la práctica educativa”, es decir, proporcionar un ambiente en el cual la relación entre profesor y estudiante es desarrollada y explorada, es fundamental para una buena educación.



En suma, los relatos de estos estudiantes resaltan que el aprendizaje no se limita al contenido académico y puede ser influenciado por las relaciones construidas entre profesor y alumno. Esta apertura para el diálogo, que, la mayor parte de las veces, surge a través de la retroalimentación, tiene la capacidad de auxiliar en la superación de desafíos y de promover el crecimiento personal de los estudiantes también.

Las otras respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre la retroalimentación proporcionada a la profesora, con excepción de apenas una, no mencionaron, abiertamente, la ficha de autoevaluación y retroalimentación como un instrumento para tal. Sin embargo, de modo indirecto, fue posible percibir cómo las experiencias vividas por ellos trajeron impacto significativo en sus percepciones sobre enseñanza y aprendizaje. El diálogo abierto entre la profesora y los alumnos emergió como un factor crucial para la construcción de un ambiente más acogedor y enriquecedor.

Otro estudiante, Patrick, a pesar de no mencionar directamente la referida Ficha, contó cómo se sintió al proporcionar retroalimentación, tal como revela el extracto a continuación del segundo grupo focal:

Patrick: Sí, tuve la oportunidad de ofrecer una retroalimentación a la profesora. En el momento sentí un poco de miedo y desesperación, pues no es fácil dar una retroalimentación. Es muy complicado. En caso de que usted diga algo que no venga a agradar a la otra persona, es complicado.

La experiencia relatada por Patrick revela la importancia que el alumno atribuye al acto de proporcionar retroalimentación, pues comprende la complejidad para tal y tiene dificultades para realizarlo. Es común que los estudiantes se sientan inseguros en momentos como este, principalmente, por tratarse de una práctica que no es priorizada o común en ambientes escolares (Earl, 2003). Para enfrentar este desafío, es esencial promover un cambio en la cultura educativa, reconociendo la importancia de la retroalimentación y de la autoevaluación no solo como una herramienta evaluativa, sino como un medio provechoso de aprendizaje mutuo. Integrar estas prácticas desde las



fases iniciales de la educación puede ayudar a los alumnos a desarrollar la confianza y las habilidades necesarias para comunicar sus observaciones de manera constructiva.

Las respuestas de la última pregunta del grupo focal, “para usted, ¿la retroalimentación proporcionada fue efectiva? Si es así, ¿de qué manera? Si no, ¿qué podría mejorar para que la retroalimentación fuera más efectiva?”, fueron todas positivas. Los estudiantes comentaron, en la gran mayoría, que la retroalimentación hizo que ellos se sintieran más a gusto y confiados durante las clases:

Thaina: Sí, la retroalimentación fue muy eficaz para mí, que hoy en día consigo confiar más en mí, ¿verdad?, para aprender el inglés que antes. Antes yo no conseguía creer que yo era capaz, y hoy en día sí.

Átila: Para mí, Átila, fue eficaz sí, estoy saliendo de estas clases de inglés, hasta queriendo aprender a hablar de verdad, ¿verdad?, hacer un curso, algo así.

Lorenzo: La retroalimentación para mí fue bastante eficaz, así, me ayudó mucho en el inglés, como dije el año pasado que tenía mucha dificultad y hoy por yo participar más en las clases, conversar más así con la gente sobre el asunto, así, creo que me ayudó bastante.

Vanessa: Sí, hoy en día yo consigo hablar, tipo, si es para preguntar algo, aunque yo no sepa, yo intento prestar atención para yo conseguir entender algo. Hay días que yo llego a la escuela, mi cabeza está allá en otro mundo, ¿sabe? Pero llego allá y yo consigo prestar un poco de atención.

Thomas: Bueno, la retroalimentación fue eficaz en cuestión de mi modo de aprendizaje y también en el modo mismo de interacción del alumno y profesor, porque quedó algo menos automático, ¿sabe? Algo más orgánico, quedó mucho mejor. Usted está con menos vergüenza de preguntar algo al profesor que si fuera un profesor que solo se quedara en lo suyo y no diera retroalimentación y solo pasara las cosas en la pizarra, ¿entendió? Entonces, esa cuestión de clase con retroalimentación es mucho mejor.

Con base en las respuestas de los estudiantes, es notable que la retroalimentación durante las clases fue beneficiosa. Ellos destacaron el aumento en la confianza, la disposición para participar en las clases y la interacción entre alumno y profesor. Estos factores sugieren que el uso de este



recurso evaluativo dentro del aula se volvió significativo durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. Influye positivamente en la confianza individual, motivando a los estudiantes a participar de manera activa en las clases. La relación profesor-estudiante, también evidenciada por ellos, demuestra que la creación de un ambiente más colaborativo contribuye a la ruptura de barreras como inseguridades y dificultades específicas de la disciplina. Para alcanzar estos resultados, la retroalimentación necesita tener naturaleza formativa y debe ser comprendida como un factor importante en la interacción dentro del aula, cooperando para el aprendizaje significativo de los alumnos y para que ellos alcancen sus objetivos deseados (Varela, 2011).

Por lo tanto, en virtud de las respuestas obtenidas durante el segundo grupo focal, los estudiantes percibieron esta práctica como un procedimiento que, además de ser utilizado para analizar los errores y los aciertos y de crear oportunidades de mejoras, proporcionó un ambiente amigable y menos intimidante, en el cual ellos podían exponer sus opiniones, sin sentirse presionados o incómodos por ello. La retroalimentación, si se realiza frecuentemente durante las clases, sea formal o informal, positiva o negativa, puede acortar la relación entre profesores y alumnos, posibilitando un aprendizaje más efectivo y significativo, tanto para los estudiantes como para los profesores. Prueba de ello, la investigación de Galdino (2018) revela que la interacción dentro del aula es una barrera rota capaz de promover avances expresivos durante sus clases de inglés. La autora enfatiza el cambio de comportamiento de los alumnos al sentirse más cómodos a participar en las clases, proporcionando interés por el estudio de la lengua inglesa, lo que trajo satisfacción no solo para los estudiantes, sino para ella también.

Consideraciones Finales

Considerando el foco de esta investigación en el análisis del impacto de la retroalimentación (*feedback*) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en un grupo de la Educación de Jóvenes y Adultos, su relevancia radica en



la necesidad de comprender cómo este mecanismo puede influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. La falta de investigaciones que aborden prácticas evaluativas, especialmente la retroalimentación, dirigidas a la EJA en la enseñanza de lengua inglesa, coopera para hacer el estudio aún más relevante.

La realización de las fichas de autoevaluación y retroalimentación, juntamente con las notas de campo realizadas por la profesora, tuvieron el objetivo de identificar las posibilidades y los desafíos relacionados con la práctica de la retroalimentación. Al analizar las respuestas de los estudiantes, fue posible percibir que el uso de la retroalimentación proporcionó posibilidades significativas para promover la superación de inseguridades y la motivación para el aprendizaje. A través de ella, las barreras entre profesor y alumno disminuyeron, haciendo que el ambiente fuera seguro con apoyo emocional.

Los desafíos encontrados durante la realización de la retroalimentación también fueron notables. Los estudiantes eran muy resistentes en cuanto a la participación en actividades que necesitaban interacción con la profesora y el grupo. Esto evidenció la relevancia de un enfoque cuidadoso para enfrentar las inseguridades, que, posiblemente, son consecuentes de las experiencias previas de los estudiantes. Compartir experiencias personales y crear un ambiente de confianza es una estrategia exitosa para alentar la participación de los estudiantes (Galdino, 2018). Otro punto observado fue la solicitud constante de dinámicas y juegos presentada por los alumnos en sus fichas de autoevaluación y retroalimentación; sin embargo, la gestión del tiempo y la adaptación constante de las prácticas dentro del aula se convirtieron en un desafío para atender a estos pedidos también.

El segundo grupo focal realizado con los participantes de la investigación, buscando explorar la relación entre las experiencias vividas por los estudiantes, obtuvo resultados que destacan la importancia de la retroalimentación como una herramienta que va más allá de la evaluación académica. Influye directamente en la motivación, la confianza y la superación de desafíos enfrentados por los



estudiantes. Los alumnos destacaron que la retroalimentación crea un ambiente de apoyo emocional, promoviendo el estímulo de la participación activa en el aula.

La relación establecida entre profesor y alumno, a través de la retroalimentación, surgió como factor esencial para el desarrollo de los estudiantes de la EJA. Así como Galdino (2018) destaca, la interacción en el aula puede superar las barreras que muchos estudiantes enfrentan. El cambio significativo de aprendizaje y, también, en aspectos personales, destacados por la estudiante Vanessa, señala el papel fundamental de la retroalimentación en el crecimiento emocional y en la construcción de un aprendizaje más acogedor y motivador.

Por último, como contribución de este estudio investigativo, se evidencia aquí el impacto positivo de la retroalimentación en crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo y menos intimidante, en el que los alumnos se sienten a gusto para expresar sus opiniones y superar inseguridades. El uso de la retroalimentación visto como fundamental durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes sugiere caminos para perfeccionar el enfoque educativo, buscando no solo el resultado obtenido por ellos, sino también el desarrollo de los procesos y el crecimiento individual de cada uno.

Referencias

BOUZADA, Cristiane de Paula. **A influência do feedback do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do PROEJA.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC: CNE, 2000.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Consultado el: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução no 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Consultado el: 29 jun. 2025.

BROOKHART, Susan. M. **How to give effective feedback to your students.** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

BROWN, H. Douglas; ABEYWICKRAMA, Priyanvada. **Language assessment:** principles and classroom practices. White Plains: Pearson Education, 2004.

EARL, Lorna M. **Assessment as learning:** using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

EMERSON, Robert; FRETZ, Rachel. I.; SHAW, Linda. L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais,** [s. l.], v. 7, p. 355-388, n. 1, 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 164-164.



FREIRE, Paula. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Roberta Andrade. Motivação na aprendizagem de Língua Inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/PB. **Revista Fronteira Digital**, Lacerda, v. 2, n. 4, p. 57-82, 2011.

GALDINO, Luciana dos Santos. **Professora, que legal, hoje eu falei inglês na sua aula**: estratégias didático-pedagógicas para dinamizar o ensino/aprendizagem de língua inglesa na EJA. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MEDEIROS, Ruth Dantas de. **A prática do feedback nas aulas de língua inglesa: um possível instrumento de motivação**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Inglesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NUNES, Isabella Almeida. **Avaliação Plural Para Estudantes Singulares:** práticas avaliativas em língua inglesa na educação de jovens e adultos no contexto da residência pedagógica. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Instituto Federal de Brasília, Distrito Federal, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, Rubens Lacerda de; SANTOS, Elisângela Xavier Pereira dos. Blogue (s) como artefato de feedback na educação de jovens e adultos. **Revista FORPROLL**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 265-292, 2018.



SILVA, Wellington dos Anjos. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos:** os professores especialistas e suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e seus desafios na EJA. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TSAGARI, Dina; VOGT, Karin; FROEHLICH, Veronika; CSÉPES, Ildikó; FEKETE, Adrienn; GREEN, Anthony; HAMP-LYONS, Liz; SIFAKIS, Nicos; KORDIA, Stefania. **Handbook of assessment for language teachers**. Nicosia: University of Nicosia Press, 2018.

VARELA, Leodecio Martins. **Tipos de feedback em aulas de Língua Inglesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 55-57, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. SILVA, Leda R. Bitencourt da. Contribuições da avaliação para uma nova forma de fazer EJA. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: Papirus, 2019. p. 37-48.

VILLAS BOAS, Isabela. Avaliação em línguas estrangeiras: Desatando alguns nós. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2017. p. 145-156.

Notas

¹ Programa de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) con la finalidad de ofrecer al licenciado la oportunidad de vivenciar la práctica docente en escuelas públicas, bajo orientación y supervisión, articulando teoría y práctica para perfeccionar su formación como futuro profesor.





Cómo citar

ZOCARATTO, Bruna Lourenço; MACIEL, Emily Christine Neves. El uso de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-33, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.53259>.

Enviado el: 17 de junio de 2025

Aceptado en: 20 de octubre de 2025

Publicado en: 18 de diciembre de 2025

CRediT

Reconocimientos:	No aplicable
Financiación:	No aplicable
Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplicable
Contribución de los autores:	Zocaratto, B. L. afirma ser el autor principal, realizó la supervisión, validación, visualización, redacción, revisión y edición. Maciel, E. C. N. Realizó la conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original.

Equipo Editorial

Editor de sección	Letícia Bassetto Secorum
Miembro del equipo de producción:	Junior Peres de Araujo
Asistente editorial:	Simone Steffan
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

