

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la  
escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Primaria que presenta:

*Fatima Raquel Saravia Macca*

Asesora:

*Patricia Eileen Nakamura Goshima*

Lima, 2022

## Informe de Similitud


Yo, Patricia Eileen Nakamura Goshima, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia

Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado "Prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria", del/de la autor(a) Fátima Raquel Saravia Macca

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 14/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 14 de diciembre de 2022

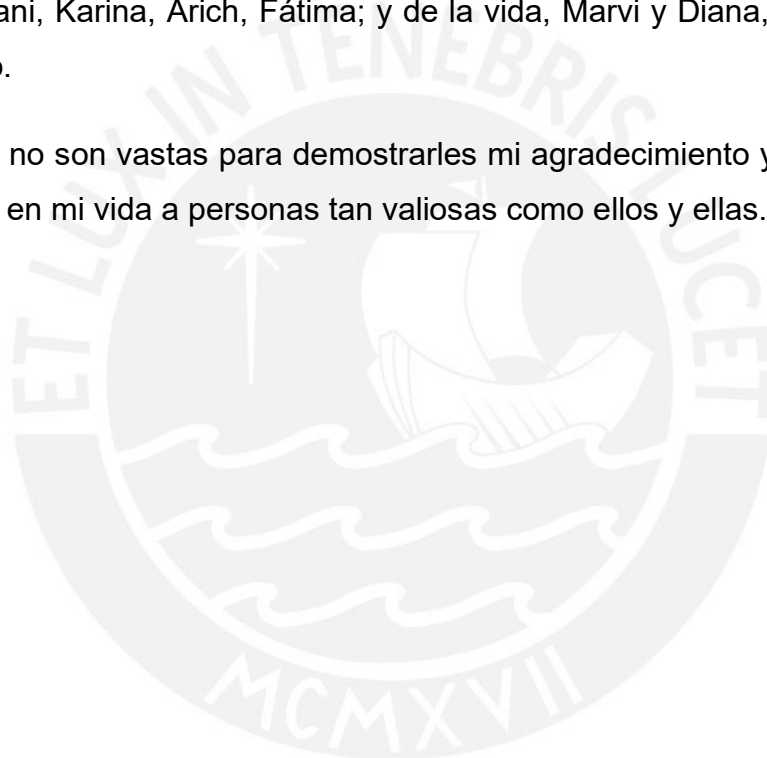
Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Nakamura Goshima, Patricia Eileen	
DNI: 10477516	Firma 
ORCID: 0000-0002-3789-2909	

## Agradecimientos

Este trabajo de investigación refleja el final de una de las etapas más importantes de mi trayecto de vida, por ello deseo agradecer a las personas que confiaron en mí aun cuando yo no lo hacía.

A mis amados padres, Rubén y Raquel, por su apoyo incondicional. A mi hermana y hermano, Grecia y Rubén, por ser mis cómplices. A mi asesora Patricia Nakamura, por su guía constante. A Alejandro, por su motivación y amor. A los docentes que me enseñaron en la universidad, por motivarme a valorar mi carrera. A mis amigas de la universidad, Dani, Karina, Arich, Fátima; y de la vida, Marvi y Diana, por alegrar mis días de estudio.

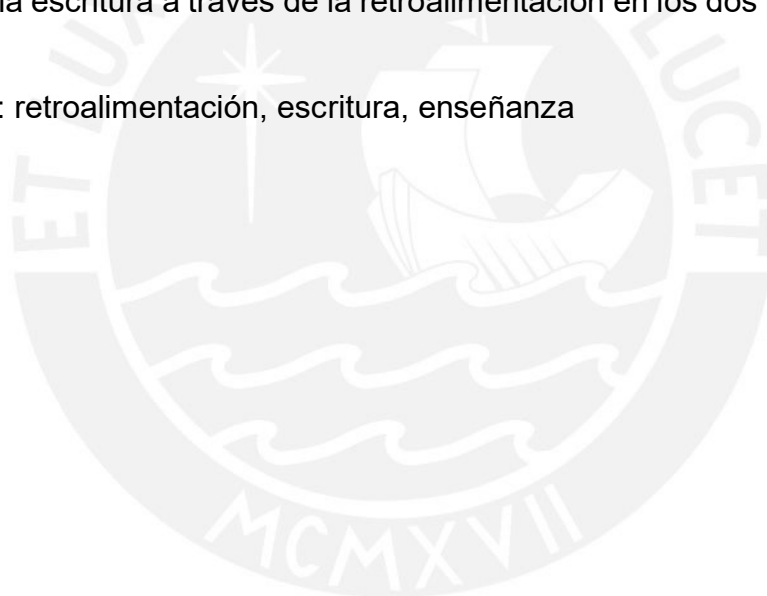
Estas palabras no son vastas para demostrarles mi agradecimiento y lo feliz que me siento de tener en mi vida a personas tan valiosas como ellos y ellas.



## Resumen

La retroalimentación representa un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite aproximar al estudiante a lograr las metas esperadas de manera autónoma, empoderándolo hacia el logro de la autorregulación de sus aprendizajes, con la mediación docente. De esta manera, el tema de estudio es la retroalimentación docente en el proceso de enseñanza de la escritura. Ante ello, se plantea como problema de investigación ¿Cómo son las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana? Por tanto, se busca analizar estas prácticas a partir de dos objetivos específicos: identificar los tipos de retroalimentación en la enseñanza de la escritura y describir las estrategias de retroalimentación de la enseñanza de este proceso. Esta investigación es descriptiva y presenta un enfoque cualitativo aplicando el método descriptivo. Se utiliza como técnicas de investigación a la observación y entrevista. Se concluye que la retroalimentación orientada en la tarea es predominante en las aulas de tercer ciclo de este estudio. Asimismo, las docentes utilizan las preguntas, el modelamiento y los códigos de autocorrección como estrategias para la retroalimentación en la escritura. Esta investigación ofrece experiencias docentes acerca de cómo se enseña la adquisición de la escritura a través de la retroalimentación en los dos primeros grados de primaria.

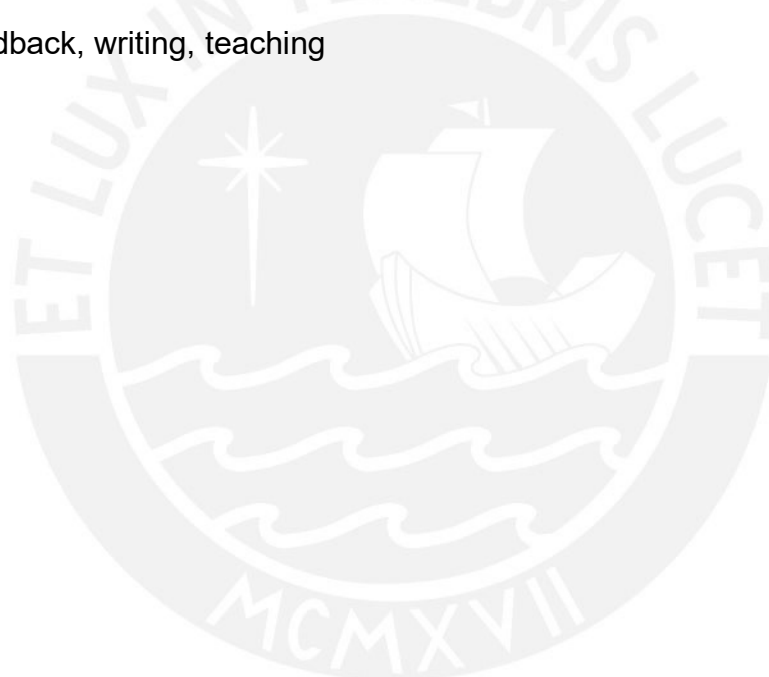
Palabras clave: retroalimentación, escritura, enseñanza



### **Abstract**

Feedback is a crucial component of the teaching-learning process because it gives students the autonomy to complete the required tasks and empowers them to manage their own learning with the teacher's guidance. In this way, the topic of study is teacher's feedback in the context of writing instruction. In view of this, the research problem is: what are the feedback practices in the process of teaching writing in third-cycle primary school classrooms in a private school in Metropolitan Lima? Therefore, the aim is to examine these practices on the basis of two specific objectives: to identify the types of feedback used in writing instruction and to describe the feedback strategies used in writing instruction. This research is descriptive and presents a qualitative approach using the descriptive method. As research methods, observation and interviews are used. It is concluded that task-oriented feedback is predominant in the third-cycle classrooms of this study. Teachers also employ asking, modeling, and self-correction codes as writing feedback techniques. In the first two grades of elementary school, writing acquisition is taught through feedback, according to the research on teachers' experiences.

Keywords: feedback, writing, teaching



## Índice

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>2</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>10</b>
1.1. DEFINICIÓN DE RETROALIMENTACIÓN	10
1.2. LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA	13
1.3. CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN	14
1.3.1 <i>Especificidad en la retroalimentación.</i>	14
1.3.2 <i>Claridad en la retroalimentación.</i>	15
1.3.3 <i>Tono de la retroalimentación.</i>	16
1.3.4 <i>Ubicación de la retroalimentación.</i>	16
a. <i>Comentarios en la evidencia.</i>	16
b. <i>Comentarios en el instrumento de evaluación.</i>	16
c. <i>Comentarios en la evidencia e instrumento de evaluación.</i>	16
1.4. TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN SEGÚN EL FOCO	17
1.4.1 <i>Retroalimentación orientada en la tarea.</i>	17
1.4.2 <i>Retroalimentación orientada en el proceso.</i>	18
1.4.3 <i>Retroalimentación orientada en la autorregulación.</i>	18
1.4.4 <i>Retroalimentación orientada en la persona.</i>	19
1.5. TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN SEGÚN EL FORMATO DE ENTREGA	20
1.5.1 <i>La retroalimentación escrita.</i>	21
1.5.2 <i>La retroalimentación oral.</i>	22
1.5.3 <i>La retroalimentación visual.</i>	23
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>24</b>
2.1. SITUACIÓN PREVIA DE LOS NIÑOS ANTES DE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE	24
2.1.1 <i>Escritura pre-silábica.</i>	24
2.1.2 <i>Escritura silábica inicial.</i>	25
2.1.3 <i>Escritura silábica.</i>	25
2.1.4 <i>Escritura silábica-alfabética.</i>	25

2.1.5	<i>Escritura alfabética.</i>	25
2.2	SITUACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	25
2.2.1	<i>Escribir a través del maestro.</i>	25
2.2.2	<i>Escribir por sí mismo.</i>	26
2.3	EL PROCESO DE ESCRITURA	26
2.4	ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.	28
2.4.1	<i>Las conferencias de escritura.</i>	29
2.4.2	<i>La escalera de la retroalimentación.</i>	30
2.4.3	<i>Propuestas de Anijovich.</i>	30
2.5	LA CORRECCIÓN EN LOS TEXTOS ESCRITOS	31
2.5.1	<i>Modelos de corrección.</i>	31
2.5.2	<i>Marcas de corrección.</i>	32
<b>PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO</b>		<b>32</b>
2.1	ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	32
2.2	PROBLEMA Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	33
2.3	CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	33
2.4	FUENTES/INFORMANTES DE LA INVESTIGACIÓN	34
2.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN	35
2.6	PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	38
2.7	PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	40
<b>PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>		<b>41</b>
3.1	CATEGORÍA: TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN SEGÚN EL FOCO	41
3.1.1	<i>Orientada a la tarea.</i>	41
3.1.2	<i>Orientada en el proceso.</i>	44
3.1.3	<i>Orientada en la persona.</i>	45
3.1.4	<i>Orientada en la autorregulación.</i>	46
3.2	CATEGORÍA: TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN SEGÚN EL FORMATO	47
3.2.1	<i>Retroalimentación escrita.</i>	47
3.2.2	<i>Retroalimentación oral.</i>	49
3.2.3	<i>Retroalimentación visual o no verbal.</i>	51

3.2	CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	53
3.2.1	<i>Cómo conciben las docentes las estrategias de retroalimentación.</i>	53
3.2.2	<i>Estrategias de retroalimentación en la planificación de la escritura.</i>	55
3.2.3	<i>Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición de la escritura.</i>	57
3.2.4	<i>Estrategias de retroalimentación en la evaluación.</i>	58
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>60</b>
	<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>62</b>
	<b>REFERENCIAS</b>	<b>64</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>69</b>





## Introducción

El presente estudio tiene por tema las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria en una institución privada de Lima Metropolitana. A raíz de ello, se plantea como problema de investigación ¿Cómo son las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana?

Este tema pertenece a la línea de investigación de “Currículo y didáctica” propuesta por la Facultad de Educación de la PUCP. Dicho campo se centra en los estudios relacionados al currículo nacional, las didácticas generales y específicas, así como la evaluación de los aprendizajes. Como es sabido, la didáctica se ocupa de la reflexión y análisis de la intervención docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se expresa la significatividad de este estudio para esta línea de investigación, ya que estudia un elemento básico de la didáctica a través del análisis de las prácticas de retroalimentación.

Esta investigación presenta como objetivo principal “Analizar las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana”. De tal manera, se proponen dos objetivos específicos. Por ello, el primer objetivo se enfoca en “Identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana”. Mientras que, el segundo objetivo específico se centra en “Describir las estrategias de retroalimentación del proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana”.

La relevancia de este tema de investigación en la actualidad se fundamenta en la conceptualización de la retroalimentación como un factor clave para la orientación del logro de los aprendizajes de los estudiantes (Stobart, 2010). Sin embargo, en base a investigaciones realizadas en Latinoamérica, Ravela (2015) y Anijovich y Capelletti (2017) sostienen que los docentes persisten en realizar esta práctica a través de la corrección, señalamiento de errores y calificación, lo cual difiere de la esencia de la

retroalimentación desde un enfoque formativo, concepción que se promueve en la educación actual.

Respecto a la metodología de la investigación, este estudio presenta un enfoque cualitativo, ya que establece como meta describir, comprender e interpretar una realidad estudiada a partir del desarrollo natural de los eventos que ocurran en ella (Hernández et al., 2014). Se establece una investigación de tipo descriptivo en base al enfoque cualitativo, puesto que el alcance de este estudio consiste en describir cómo se desarrollan y manifiestan los fenómenos que buscan ser conocidos (Díaz y Sime, 2009a).

Los antecedentes que respaldan este tema son las indagaciones de Anijovich en el campo de estudio de la retroalimentación. Anijovich (2019) ofrece una delimitación conceptual sobre la retroalimentación formativa y la descripción de sus dimensiones a partir de dos aspectos: las estrategias y contenidos. Por otro lado, en la investigación descriptiva de Verano (2021), se identifican los momentos, medios y tipos de retroalimentación docente en un aula de tercer grado de primaria de una institución privada en la modalidad de educación a distancia.

En síntesis, este estudio demuestra que las docentes informantes entregaron retroalimentación oral, escrita y visual a los estudiantes de tercer ciclo de educación primaria. Respecto a la retroalimentación basada en el foco, se identificó una mayor presencia en la tarea y el proceso. Asimismo, se evidenciaron las diferentes estrategias de retroalimentación en la enseñanza de la escritura, donde prevalecen las preguntas, los códigos de autocorrección y la modelación.

La estructura de esta investigación se conforma en 4 secciones. Inicialmente, se contempla el marco conceptual del tema de estudio que consta de dos capítulos. Luego, se explica el diseño metodológico empleado en la investigación. Después, se redacta el análisis e interpretación de los resultados del estudio. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

El número de informantes puede representar una limitación para la investigación, pues no permite contrastar más experiencias que podrían enriquecer el estudio, sin embargo, sí permite una recolección detallada y profunda de la información.

## **Parte I: Marco de la investigación**

### **Capítulo 1. La retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Una de las principales funciones docentes es orientar a los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes a través de la práctica de la evaluación. Sin embargo, es menester mencionar que el enfoque evaluativo ha evolucionado, ya que décadas atrás se concebía a esta tarea únicamente desde una mirada certificadora, la cual consistía en entregar un calificativo a través de una letra o número después de terminar una tarea con la finalidad de comunicarle su nivel alcanzado (Ravela, 2015).

Este tipo de evaluación, denominada sumativa, se complementa con la mirada de la evaluación formativa, en la cual el docente comunica pistas, preguntas, sugerencias a través de la retroalimentación para la mejora del desempeño del estudiante (Stobart, 2010). De esta manera, la retroalimentación asume un papel fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de su indudable importancia, retroalimentar no es una tarea sencilla, ya que el docente debe considerar diferentes elementos para que estas orientaciones promuevan el progreso de los aprendices.

En el presente capítulo, se desarrollan los conceptos de la retroalimentación, sus características y funciones. Asimismo, se presenta a la retroalimentación como elemento de la evaluación formativa. Finalmente, se mencionan los tipos de retroalimentación según el foco de atención y según sus formatos de entrega.

#### **1.1. Definición de retroalimentación**

La retroalimentación se asocia con aquella información que es brindada por un agente (docente, compañero, libro, padre de familia, experiencia e incluso por uno mismo) sobre los aspectos del desempeño o comprensión de una persona (Hattie y Timperley, 2007; Hattie, 2009). De esta manera, la retroalimentación ofrece el conocimiento de los aprendizajes logrados por el estudiante o el aprendiz.

A partir de la lectura de diferentes autores, se define como un mecanismo clave que facilita la aproximación a la meta deseada, es decir, busca reducir el espacio que existe entre el estado donde se encuentra el aprendiz y el planteado por el docente (Stobart, 2010). De esta manera, a través de la información que se ofrece,

el docente pretende que el estudiante comprenda cuáles fueron los aprendizajes obtenidos frente a los esperados a través de medios orales, escritos o visuales (Ravela, 2017). Asimismo, debe fomentar el empoderamiento del estudiante hacia el logro de la autorregulación de sus aprendizajes (Carless, como se cita en Sadler, 2010).

La retroalimentación en el aprendizaje presenta dos tipos de funciones, una función directiva y facilitadora. La primera función comunica al estudiante qué aspecto debe ser corregido o revisado, en ese sentido, la retroalimentación es más específica en comparación con la función facilitadora. De esta manera, puede ser más útil en los primeros años de aprendizaje durante la enseñanza de nuevos temas y contenidos, ya que los aprendices requieren de la mayor cantidad de apoyos explícitos (William y Black, 1998, como se citan en Shute, 2008).

Mientras que la función facilitadora ofrece al aprendiz comentarios, sugerencias, pistas que guían al estudiante a su propia revisión y comprensión de la tarea. De acuerdo con Shute (2008), esta sería más útil cuando el estudiante haya logrado bases más sólidas en sus aprendizajes.

Asimismo, dentro de estas funciones, se ofrecen dos tipos de información, una de verificación y la otra de elaboración (Shute, 2008, citando a Black y William, 1998). La verificación hace referencia al juicio del maestro sobre si la respuesta es correcta o incorrecta, la cual se manifiesta a través de declaraciones o marcas que indican corrección. Por otro lado, la retroalimentación elaborada indica la respuesta junto a ciertas indicaciones explicativas sobre el porqué un ejercicio presenta errores o el porqué es correcto.

Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que brinda la retroalimentación, el hecho de realizar esta práctica no asegura el logro de los aprendizajes en los estudiantes (Sadler, 2010). En ese sentido, se han determinado lineamientos para elaborar una retroalimentación eficaz que oriente al estudiante a lograr sus metas de aprendizaje a través de la identificación de sus fortalezas, hacia dónde debe llegar y los aspectos de mejora (Castro y Moraga, 2020).

Estos lineamientos forman parte del modelo de retroalimentación propuesto por Hattie y Timperley (2007), donde la intervención del docente debe responder a

tres preguntas, las cuales se complementan entre sí, por tanto, no son efectivas si se trabajan por separado. Asimismo, se sostiene que las preguntas comprenden tres momentos, es así como, se sugiere que el docente conteste las preguntas secuencialmente.

La primera pregunta hace referencia ¿a dónde debo llegar? y ¿hacia dónde estoy yendo? Este cuestionamiento permite que el docente comunique al estudiante cuáles fueron los propósitos de aprendizaje, es decir, cuál es la meta que debe alcanzar. De esta manera, informa al estudiante si está respondiendo a los criterios solicitados (Lozano y Tamez, 2014).

Luego de reconocer cuál es el punto de llegada, el docente plantea la segunda pregunta ¿cómo lo estoy haciendo? En ella, se debe explicar al estudiante las características de su desempeño en la tarea en torno a diversos criterios como la comprensión de un área, habilidades académicas y de comunicación, el esfuerzo del estudiante, entre otros (Irons, 2007). En ese sentido, permite que el aprendiz plantee y realice acciones para mejorar sus aprendizajes (Lozano y Tamez, 2014).

Finalmente, la tercera pregunta ¿qué sigue después? permite establecer el puente entre el nivel donde se encuentra el estudiante hacia el nivel propuesto por el docente. En este momento el maestro pretende informar las oportunidades de mejora del aprendizaje para futuras tareas, por tanto, debe ofrecer retos, estrategias y consejos relacionados a la autorregulación del aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Castro y Moraga, 2020).

En relación con lo anterior, se sostiene que una retroalimentación eficaz influye en el aprendizaje de los estudiantes en dos aspectos (Moss y Brookhart, 2009). En primer lugar, la información clara y descriptiva que brinda el docente apoya el logro de los aprendizajes esperados. En complemento, desarrolla la cognición al comprender qué conocimientos y habilidades dominan, así como cuáles requieren un mayor esfuerzo.

Por otro lado, la retroalimentación debe ser entregada en el momento adecuado, según las características y complejidad de la tarea. En ese sentido, se determinan los siguientes momentos: inmediata y diferida. La primera se realiza de forma inmediata a la intervención del estudiante y atiende errores simples, así como

aspectos desconocidos o con poco dominio del estudiante. Mientras que, la retroalimentación entregada en forma diferida o no inmediata se centra en aquellas tareas de mayor complejidad, puesto que requiere de un mayor análisis para procesar lo informado (Anijovich, 2019).

## **1.2 La retroalimentación formativa**

Es menester recordar que la retroalimentación es uno de los componentes claves en la evaluación para los aprendizajes (Popham, 2017) desde una función formativa, ya que comunica al aprendiz cómo modificar sus ideas o comportamientos con el propósito de mejorar su desempeño y obtener los aprendizajes esperados (Shute, 2008). De esta manera, se prioriza la reflexión de lo alcanzado y la búsqueda de nuevas maneras para la mejora de los aprendizajes. Asimismo, los docentes obtienen información relevante para modificar sus estrategias didácticas (Popham, 2017).

La evaluación formativa establece un puente que conecta el aprendizaje y la enseñanza (Ravela et al., 2017), en otras palabras, la evaluación representa el medio que utiliza la enseñanza para movilizar el aprendizaje. Esta se evidencia cuando el docente obtiene información relevante a partir del recojo de evidencias acerca de los aprendizajes logrados y los compara con los esperados. A partir de estos resultados, el docente realiza devoluciones que permitan disminuir la distancia entre lo que enseñó y se aprendió, a través de la adopción de acciones que modifiquen sus prácticas de enseñanza, así como de las tácticas de los estudiantes (Ravela et al., 2017; Popham, 2017).

En ese sentido, una práctica común que evidencia una retroalimentación formativa se refleja cuando el docente ofrece explicaciones que señalan errores y fortalezas en las tareas desarrolladas dirigidas a toda el aula o a un grupo de estudiantes. Asimismo, cuando el docente escribe orientaciones, sugerencias y formula preguntas a partir de la producción del aprendiz; ello puede favorecer una conversación entre ellos donde se cuestione qué se aprendió de la tarea y qué acciones futuras se tomarán para mejorar el desempeño (Anijovich y Capelletti, 2017).

Asimismo, existen determinados momentos y situaciones en el aula que son favorecidas a partir de la retroalimentación formativa. Por ejemplo, durante el

desarrollo de una actividad, las interacciones del aprendiz con otra persona experta a través de la retroalimentación frecuente permiten que este sea capaz de monitorear y controlar su aprendizaje (Frey, 2014). Mientras que, cuando se hace referencia a aquellas devoluciones entregadas después de un trabajo práctico, el estudiante tiene conocimiento de su desempeño en dicha tarea.

Sin embargo, en la década actual, investigaciones en torno a las prácticas de retroalimentación docente realizadas en Latinoamérica revelan que los docentes realizan prácticas de retroalimentación a través de la corrección, señalamiento de errores y calificativos (Ravela, 2015; Anijovich y Capelletti, 2017). Según los estudios, algunas de estas maneras para retroalimentar se ejemplifican cuando el docente señala un error, lo corrige y/o le otorga un puntaje al trabajo del estudiante. Asimismo, se evidencia cuando el docente coloca una cruz o señala donde el estudiante se equivocó y le asigna una calificación (Anijovich y Capelletti, 2017).

### **1.3 Características de la retroalimentación**

El docente debe considerar criterios en torno a la claridad, especificidad, el tono y la ubicación de la retroalimentación para una mejor comprensión del estudiante (Brookhart, 2008; Shute, 2008; Moss y Brookhart, 2009; Burke y Pieterick, 2013). En el párrafo siguiente, se expondrá con mayor profundidad en qué consiste cada aspecto, así como qué características deben presentar y qué acciones dificultan el propósito de la retroalimentación.

**1.3.1 Especificidad en la retroalimentación.** Un aspecto clave en la elaboración de la retroalimentación es definir los aspectos abordados. Ante ello, previamente, el docente debe determinar los propósitos de evaluación, por tanto, es menester que la retroalimentación dirija su atención en aquellos criterios. En consecuencia, el docente ofrece información pertinente y detallada sobre el desempeño (Brookhart, 2008), la cual debe contener las pautas necesarias para guiar al estudiante a acercarse a la meta propuesta.

Asimismo, se ha evidenciado que brindar comentarios específicos y descriptivos sobre los aspectos de mejora garantiza una mayor efectividad en los aprendizajes, en comparación con aquellas devoluciones que ofrecen comentarios generales (McMillan, 2018), así como aquellas que solo informan si la tarea se realizó

de manera correcta e incorrecta (Shute, 2008). Este es el caso de la investigación realizada por Davis et al. (como se cita en Shute, 2008), la cual demuestra resultados positivos en la entrega de orientaciones específicas en estudiantes que presentan una baja orientación en el aprendizaje, así como aquellos que evidencian alto rendimiento.

Por otro lado, la ausencia de este criterio genera que los estudiantes consideren a la retroalimentación sin utilidad y/o frustrante (Williams, 1997, como se cita en Shute, 2008), puesto que no comprenden qué aspectos requieren mejora. A su vez, investigaciones demuestran que los estudiantes suelen mostrarse insatisfechos con la calidad y cantidad de información que se les brinda. Por ello, prefieren recibir detalles sobre su trabajo y qué aspectos de su aprendizaje merecen mayor atención (García, 2015). Ante ello, se sugiere que el docente se centre en dos o tres aspectos en relación con los propósitos de aprendizaje (Anijovich, 2019).

Una de las prácticas que reflejan un buen nivel de especificidad en la retroalimentación es utilizar sustantivos, así como adjetivos que describan las fortalezas o debilidades de la tarea (Brookhart, 2008). Ante ello, se sugiere evitar el uso excesivo de pronombres como “eso” o “esto”, ya que no son claros para la comprensión de la retroalimentación. Asimismo, no se recomienda comunicar frases como “estudia más”, ya que se refiere a una sugerencia sin base, puesto que no ofrece más información sobre los logros del estudiante, así como posibles aspectos de mejora.

**1.3.2 Claridad en la retroalimentación.** El criterio de claridad hace referencia a las diferentes maneras sobre cómo el docente entrega la retroalimentación para que sea comprensible para los estudiantes. Por tal motivo, la devolución del maestro debe considerar el dominio del lenguaje de los estudiantes, ya que cada uno trae consigo diferentes niveles de comprensión y bagaje de palabras.

De esta manera, debe presentar una estructura simple en la formulación de oraciones, así como el uso de vocabulario conocido por los aprendices (Brookhart, 2008). Además, se debe evitar utilizar palabras complejas que no sean conocidas por los estudiantes. Para ello, tal como se mencionó, se debe considerar la edad y madurez del estudiante. Se sabe que el docente debido a su experticia y trayectoria se expresa de una manera académica, sin embargo, durante el momento de



retroalimentar, el docente debe escribir según el nivel del aprendiz, no lo que el maestro domine.

Después de haberse realizado la retroalimentación, es clave que se verifique si el aprendiz comprendió el propósito de esta a través del diálogo, la reflexión o en una tarea similar. En caso contrario, representaría una barrera para los efectos de la retroalimentación asumir que los estudiantes han entendido si no se comprobó posteriormente.

**1.3.3 Tono de la retroalimentación.** El tono se refiere a la calidad expresiva de la retroalimentación y afecta la manera en cómo el receptor comprende el mensaje (Brookhart, 2008). Es sabido que, la retroalimentación favorece la interacción entre el docente y el estudiante, ante ello, el tono que se utilice comunica más que el mismo contenido. Comentarios bruscos o imperativos como ¡Haz esto! y/o ¡Esfuézate más! pueden comprenderse como órdenes, de esta manera estos pueden desmotivar al estudiante y afectar su identidad (Brookhart, 2008; Moss y Brookhart, 2009).

Acorde a lo anterior, el docente debe realizar una elección cuidadosa de las palabras que utilice al retroalimentar, de tal manera que demuestre respeto a los estudiantes como agentes activos de su aprendizaje. En ese sentido, se sugiere utilizar palabras o frases que los posicionen como responsables. Asimismo, se pueden proponer preguntas que permitan el cuestionamiento de las actividades realizadas, la reflexión de sus desempeños en una tarea, así como el acercamiento a las metas propuestas (Brookhart, 2008).

Por otro lado, se recomienda no utilizar frases directivas como las mencionadas en párrafos anteriores que indiquen qué debe hacer el estudiante, en vez de orientarlo hacia el logro de la tarea. Esta acción deriva a que los estudiantes asuman que no tienen participación, por tanto, no tienen la oportunidad de tomar decisiones acerca de su progreso en la actividad.

**1.3.4 Ubicación de la retroalimentación.** Este criterio es mayormente considerado en la retroalimentación escrita, la cual se desarrollará posteriormente. El docente debe definir dónde escribir la retroalimentación, en el caso de que esta sea escrita. Es decir, el docente decide escribir el comentario sobre la tarea, en el instrumento de evaluación o en ambos espacios. Los siguientes criterios están basados en producciones escritas.

## 1.4 Tipos de retroalimentación según el foco

El docente puede ofrecer retroalimentación en torno a la tarea, desempeño o habilidad del estudiante. Sin embargo, se sugiere que los docentes se enfoquen en un aspecto o máximo dos según sus propósitos de evaluación (Anijovich, 2019). Frente a ello, la retroalimentación se puede orientar en la tarea, en el proceso de la tarea, en la autorregulación de la persona o en la persona misma.

**1.4.1 Retroalimentación orientada en la tarea.** La retroalimentación en este nivel tiene como propósito informar acerca de cómo una tarea fue cumplida o desarrollada (Hattie y Timperley, 2007). Esta se caracteriza por comunicar los errores y aciertos del estudiante, así como brindar descripciones sobre la calidad de la tarea (Brookhart, 2008). A este tipo de retroalimentación se le puede relacionar con la pulcritud, la corrección, el comportamiento o algún otro aspecto relacionado a la tarea (Moreno, 2021).

En ese sentido, el docente debe identificar aquellos aspectos que el aprendiz debe mejorar, y en consiguiente, ofrecer orientaciones que le permitan lograr mejores resultados y corregir las equivocaciones en la tarea (Hattie y Timperley, 2007). Asimismo, se sugiere no comunicar lo que no se evidenció en la tarea.

Por otro lado, se sostiene que una de las problemáticas en torno a este tipo de retroalimentación se relaciona a que el estudiante no podrá aplicar lo aprendido en otros contextos, salvo en tareas similares. A su vez, puede conllevar a que los aprendices se centren en cumplir una determinada tarea, mas no en las estrategias que implica esta (Moreno, 2021).

Frente a ello, se presentan diferentes formas de retroalimentación en base a la complejidad de la tarea. Una de las más comunes es la verificación, también denominada “conocimiento de los resultados”, la cual informa cuán correcta es la tarea frente a los propósitos de aprendizaje. Un segundo tipo es el “conocimiento de la respuesta correcta”, tal como su nombre indica, se limita a brindar al estudiante la respuesta correcta sin información complementaria. Otra manera de retroalimentación es señalar cuáles fueron los errores en la tarea, como una manera de apoyar al estudiante a reconocer qué aspectos requiere revisión (Shute, 2008).

**1.4.2 Retroalimentación orientada en el proceso.** Este tipo de retroalimentación entrega información acerca de las fortalezas y obstáculos que enfrentaron los estudiantes en el desarrollo de la tarea. A su vez, informa al estudiante la relación entre lo que hicieron y los resultados que obtuvieron a partir de las estrategias utilizadas, y posteriormente, ofrece otras alternativas que pueden ser empleadas para futuras tareas o desempeños (Brookhart, 2008; Anijovich, 2019). Como resultado, conduce al estudiante a una búsqueda de estrategias más efectivas (Hattie, 2009).

De esta manera, cuando el estudiante reconoce los procesos que conllevan el logro de una tarea, se favorece el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender (Brookhart, 2008), puesto que el estudiante puede transferir estos procedimientos al desarrollo de otras tareas en contextos similares. Esto quiere decir que, para aprender a aprender, el estudiante requiere del dominio de estrategias de aprendizaje como herramientas facilitadoras (Cerezo et al., 2011). Estas estrategias se definen como un conjunto de procedimientos cognitivos y conductuales utilizados con la intencionalidad de lograr el éxito de una tarea que permitan al aprendiz adquirir, retener, comprender, sintetizar y transferir los conocimientos en un contexto en específico (Costa y García, 2017).

**1.4.3 Retroalimentación orientada en la autorregulación.** Este tipo de retroalimentación se orienta en el automonitoreo, regulación y dirección de las acciones de los estudiantes (Andrade y Heritage, 2018). De esta manera, el docente comunica sugerencias, comentarios e indicaciones que favorecen estos procesos, los cuales tienen como potencial promover el logro de un aprendizaje autorregulado (Andrade y Heritage, 2018). Se considera a un estudiante autorregulado cuando domina sistemáticamente un conjunto de procedimientos para direccionar sus acciones, pensamientos y sentimientos para el logro de sus metas (Schunk, 2014, citando a Zimmermann, 2000).

En este marco, la evaluación formativa ofrece andamiaje para el logro de un aprendizaje autorregulado. Cuando un docente provee retroalimentación al estudiante sobre el progreso de sus logros, permite que este mismo tome el control de su aprendizaje, ya que lo orienta a participar de los procesos de un aprendizaje autorregulado. Estos procesos orientan al establecimiento de objetivos, seguimiento

del progreso del desempeño, y evaluación y ajustes de las acciones del aprendiz (Andrade, 2013, como se cita en Andrade y Heritage, 2018).

El primer proceso cuestiona al estudiante hacia dónde se dirige (¿hacia dónde estoy yendo?), mientras que el segundo aclara en qué posición se encuentra (¿cómo lo estoy haciendo?), para que posteriormente pueda plantearse qué acciones puede realizar en el futuro (¿a dónde voy después?). Dichos momentos responden a las preguntas que forman parte de la propuesta de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007).

Estos procesos favorecen al aprendizaje autónomo en los educandos, capacidad que predice el logro de los aprendizajes, ya que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para planificar, monitorear y supervisar sus tareas, lo que los hace más conscientes de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, otro término utilizado en el campo educativo similar a la autorregulación es la “metacognición”, también denominada “conciencia metacognitiva”, donde los aprendices reconocen las acciones que favorecieron el logro de sus metas de aprendizaje. Este proceso conlleva una reflexión de la tarea, así como el autoconocimiento de las propias habilidades para desarrollarla. Estas acciones son procesos de control dirigidas por el estudiante bajo la guía del docente (Schunk, 2014).

En ese sentido, la retroalimentación formativa es clave para obtener un aprendizaje autorregulado, ya que a través de la enseñanza de diferentes estrategias como el diálogo entre el docente y el aprendiz permite la regulación y reflexión de lo aprendido. Ello también favorece en aspectos actitudinales como la satisfacción de los estudiantes en sentirse competentes sobre sus logros (Molin et al., 2020).

**1.4.4 Retroalimentación orientada en la persona.** Este último tipo brinda calificativos positivos (elogios) o negativos en torno al aprendiz, así como comunica la percepción del docente sobre el estudiante con la finalidad de promover un mayor compromiso (Contreras y Zúñiga, 2017). Asimismo, estos comentarios se orientan a la mejora del aspecto actitudinal del estudiante frente al aprendizaje (Centro de Medición MIDE UC, 2020).

Comúnmente, los docentes suelen brindar elogios a los estudiantes con la creencia de que estos los motivan a continuar con sus tareas y refuerzan su autoestima, sobre todo en estudiantes con riesgo académico. Ante ello, Hughes (2010) sugiere dirigir la atención en la tarea, mas no en el aprendiz, ya que elogiar el esfuerzo y el proceso en aspectos como la perseverancia o el uso eficaz de una estrategia, favorece la mentalidad de crecimiento en el aprendiz (Andrade y Heritage, 2018).

En ese mismo sentido, los estudiantes al recibir este tipo de comentarios atribuyen su éxito a características de su personalidad, mas no de sus habilidades (Ravela et al., 2017), de tal manera no se esfuerzan en la mejora de sus procesos de aprendizaje. Por el contrario, se afirma que los discentes se preocupan por no cometer errores con el fin de no parecer menos “inteligentes” y no perder la reputación que han logrado entre sus docentes y pares (Tomlinson y Moon, 2013; Stobart, 2010).

Según diversos autores, los tipos de retroalimentación más efectivos para el aprendizaje son aquellos que se centran en el proceso de la tarea y en los procesos de autorregulación (Andrade y Heritage, 2018). Lo anterior se debe a que estos aproximan a los estudiantes a un aprendizaje más profundo a través del uso de diversas estrategias para desarrollar diferentes tareas. En ese sentido, el docente debe dirigir su retroalimentación en relación con las características del trabajo del estudiante según los propósitos de evaluación (Ravela, 2015).

### **1.5 Tipos de retroalimentación según el formato de entrega**

En el párrafo anterior, se reconocieron los tipos de retroalimentación enfocados en la tarea, procesos, la autorregulación y la persona. Después de haber definido el foco de la devolución, se determina que la retroalimentación se entrega principalmente a través de medios escritos, orales o visuales (Brookhart, 2008; Moss y Brookhart, 2009; Anijovich, 2019); donde el formato que mayormente predomina en el ámbito educativo es el escrito. Es importante destacar la predominancia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como medios de entrega, los cuales han favorecido las interacciones entre el docente y estudiante en modalidades de educación alternativas.

Por otro lado, el medio por el que se entregue la retroalimentación dependerá de distintos factores como la edad de los discentes, el propósito de aprendizaje, el tipo de tarea asignada, así como las habilidades verbales de los estudiantes (Moss y Brookhart, 2009). Entonces, existen determinadas condiciones para brindar una retroalimentación, puesto que, su comprensión dependerá de las habilidades del aprendiz (Anijovich y Capelletti, 2020). A continuación, se describirán los tres formatos más utilizados por los docentes.

**1.5.1 La retroalimentación escrita.** Esta forma de retroalimentar suele ser utilizada comúnmente por los docentes. Se refiere a la información sobre el desempeño de una estudiante transmitida en prosa a través de diferentes canales como el email, cartas, reportes, notas en documentos, entre otros (Jolly y Boud, 2013). Una de sus principales características hace referencia a que la información puede ser presentada de una forma explícita y tangible (Jolly y Boud, 2013), lo cual permite que las orientaciones permanezcan en el tiempo en comparación con aquellas que son enviadas oral o visualmente. En ese sentido, los estudiantes tienen la oportunidad de recurrir a ellas para futuras tareas.

La retroalimentación escrita presenta características particulares que la diferencian de las otras formas de entrega. En primer lugar, esta se realiza de manera privada según la audiencia a la que va dirigida, lo cual permite una orientación personalizada según las necesidades del aprendiz. En segundo lugar, puede desarrollarse en un tiempo diferido, es decir, no se requiere de la presencia física del estudiante para que el docente pueda retroalimentar. Asimismo, es apropiada para aquellos escenarios donde se comparta información detallada que requiera una mayor concentración, en ese sentido expresarla de manera escrita permitirá que el lector comprenda, según sus características propias (Jolly y Boud, 2013).

Patinvoh (2016) sostiene que existen diferentes tipos de retroalimentación escrita. Una de ellas es la retroalimentación orientada a la forma, esta busca orientar por ejemplos en aspectos como la gramática; otro tipo hace referencia a la calidad y organización del contenido. Asimismo, la autora afirma que esta debe ser redactada en forma de sugerencia mas no imperativa, ya que como se mencionó en párrafos anteriores, se debe promover el sentimiento de autoría en las producciones del estudiante.

En la actualidad, a través de la mediación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la retroalimentación escrita se puede realizar a partir del uso de aplicativos virtuales que permiten el almacenamiento de la información compartida (García, 2015). Un ejemplo de estas herramientas es el uso de la aplicación WhatsApp. En ella, el docente puede enviar sus retroalimentaciones de manera escrita sobre una tarea enviada por el mismo medio. Asimismo, el docente puede realizar correcciones sobre la tarea enviada como fotografías acompañadas de una explicación escrita, en esta plataforma. Otra vía para enviar la retroalimentación es el correo electrónico donde se puede compartir comentarios y archivos que contengan información relevante para el estudiante (Centro de Medición MIDE UC, 2020).

**1.5.2 La retroalimentación oral.** Otra manera de retroalimentar es a través de la oralidad, es decir, el docente comunica verbalmente las orientaciones a los estudiantes en torno a su trabajo. Uno de los principales motivos para elegir un formato depende de la edad del aprendiz, por ello este formato de retroalimentación es ideal para estudiantes de los primeros niveles o también para aquellos que aún no logran leer con facilidad (Moss y Brookhart, 2009). Asimismo, depende de la cantidad de información que desee comunicar el docente, por tanto, a través del medio oral será preferible escuchar que leer.

La forma habitual de retroalimentar es dirigirse al estudiante de manera individual, mientras que el grupo continúa el desarrollo de sus actividades. Este tipo de reuniones suele comunicar al estudiante los procesos para el desarrollo de la tarea en un breve tiempo (Brookhart, 2008).

Sin embargo, en los últimos años, los docentes han apostado por apoyar la retroalimentación oral a través del uso de las notas de voz o audios enviados a través de plataformas de comunicación, así como llamadas telefónicas, las cuales pueden ser realizados de forma individual o grupal (Centro de Medición MIDE UC 2020; García, 2015). Esta manera de entrega de la retroalimentación favorece la percepción de los estudiantes sobre el nivel de compromiso de los docentes con su progreso. Por tanto, se espera que el aprendiz retorne las orientaciones del maestro con una respuesta sobre los comentarios realizados a través del mismo medio u otro (Moreno, 2021).

**1.5.3 La retroalimentación visual.** Este tipo de retroalimentación es apropiada para aquellos estudiantes que presenten estilos de aprendizaje que respondan al modelo VAK cuyas siglas significan Visual-Auditivo-Kinestésico, la cual sostiene que los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico localizados en el cerebro son vías preferidas para la adquisición de información (Trujillo, 2017).

Una situación mediada a través de este tipo de retroalimentación tiene como objetivo demostrar cómo realizar una tarea específica o cómo luce una actividad (Brookhart, 2008). Es decir, es más apropiada cuando persigue enseñar el desarrollo de determinadas acciones, habilidades, deportes, entre otros. Por ejemplo, cuando se establecen propósitos de aprendizaje psicomotor y los estudiantes presentan dificultades para la ejecución de estos, las demostraciones de los procedimientos correctos son útiles, sobre todo cuando va dirigida a toda la clase (McMillan, 2018).

En la actualidad, se utilizan herramientas como videos grabados, los cuales pueden tener como contenido al docente dando retroalimentación o el modelamiento de una acción. Asimismo, se puede compartir videos explicativos que integren texto y gráficos. Estos recursos son comunicados a través de aplicativos de llamada como Zoom, WhatsApp, Meet (Centro de Medición MIDE UC, 2020).

Por otro lado, los docentes pueden utilizar estrategias de retroalimentación que favorezcan la interacción entre el maestro y los estudiantes como los diálogos reflexivos, propuesta de Anijovich y Capelletti (2011) que puede ser realizada de manera oral o escrita. A partir de esta estrategia, el docente mantiene conversaciones o diálogos acerca de los logros y debilidades del desempeño del estudiante, de esta manera, el docente asegura que el estudiante comprendió la retroalimentación. Asimismo, otras maneras de mantener estas interacciones reflexivas se realizan a través de discusiones, modelamientos, pistas y preguntas que buscan retar al aprendiz.

Asimismo, a partir del uso de los dos últimos formatos de entrega, oral y visual, se origina un efectivo positivo en el aprendiz, debido a las cualidades de la voz. En ese sentido, no solo se comunica la calidad de la tarea, sino se revela otros elementos como preocupación, dudas, seguridad; puesto que, se simula a una conversación presencial (García, 2015). Así, estos tipos de retroalimentación brindan al estudiante una experiencia más personalizada, lo cual puede motivarlos en su trayectoria de aprendizaje.



En ese sentido, la retroalimentación se puede clasificar según el formato de entrega y en su contenido. Respecto al formato, el docente selecciona cuál o cuáles son las más pertinentes para la actividad propuesta, así como según las características del estudiante. En relación con el contenido, el docente puede focalizar su atención en un determinado aspecto de la tarea.

## **Capítulo 2. La enseñanza de la escritura en el tercer ciclo del nivel primario**

Durante el primer y segundo grado de primaria, se inician los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en los niños, lo cual supone el aprendizaje de la comprensión del sistema de escritura y los aspectos del lenguaje escrito. Desde la didáctica, la adquisición de esta competencia supone la implementación de estrategias diversas de acuerdo con el enfoque educativo actual, donde el estudiante construya sus aprendizajes a través de la exposición a prácticas sociales reales de la escritura.

En ese sentido, los docentes deben considerar las características de los estudiantes en torno a sus formas de aprender, sus inteligencias, sus preferencias, entre otros; previo a ello, es importante tener conocimiento en qué situación de lectoescritura se encuentran los aprendices.

### **2.1 Situación previa de los niños antes de escribir convencionalmente**

En un aula de primer grado conviven diferentes modalidades de escritura previas a la adquisición del sistema de escritura convencional (Kaufman, 2013). Por tanto, el docente debe tener conocimiento en qué momento de este proceso se encuentran los estudiantes. A continuación, se describe la evolución de la escritura a través de diferentes etapas según las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1991) y el Programa de Lectura y Escritura en español (2015).

**2.1.1 Escritura pre-silábica.** En esta etapa inicial, los aprendices desarrollan aspectos figurales de la escritura como la linealidad, la cual consiste en escribir las letras al lado de las otras; así como la direccionalidad, es decir se evidencia que el escrito está de izquierda a derecha. Asimismo, consideran otros aspectos en sus escritos como cantidad, variedad y diferenciación de letras. Esta escritura no presenta relación con la sonoridad del lenguaje.

**2.1.2 Escritura silábica inicial.** En este siguiente momento, se evidencia una relación entre la sonoridad de las sílabas y el uso de las letras que las representan (Kaufman, 2013). El estudiante reconoce que la palabra hablada puede ser dividida en partes (sílabas), en ese sentido puede representarla de forma escrita. Sin embargo, la relación entre las sílabas y las letras no es sistemática, por este motivo, a esta etapa también se le conoce como silábica inicial sin valor sonoro convencional.

**2.1.3 Escritura silábica.** Las escrituras en esta etapa sí presentan valor sonoro convencional, en contraste con la anterior. En ese sentido, cada letra representa una sílaba oral, ya que el aprendiz las relaciona de una manera sistemática. Asimismo, tiene un dominio en el repertorio de letras que conoce.

**2.1.4 Escritura silábica-alfabética.** Esta etapa representa un puente entre las escrituras silábicas y las alfabéticas. Los estudiantes realizan el análisis de la palabra en segmentos menores que las sílabas. Asimismo, pueden incluir letras adicionales a la palabra que actúan como relleno, consideradas como comodines, ya que aún permanecen en el sistema silábico, pero en menor medida.

**2.1.5 Escritura alfabética.** Se evidencia una correspondencia entre grafema y fonema en las escrituras. Asimismo, respetan en su mayoría aspectos de la sonoridad, pero pueden cometer errores arbitrarios en las normas ortográficas.

## **2.2 Situaciones de la enseñanza de la escritura**

La enseñanza de la escritura se desarrolla a partir de dos situaciones didácticas (Kaufman, 2010), donde el aprendiz participa como escritor con la mediación del docente y por sí mismos. En ambas situaciones se recomienda retar al estudiante a escribir textos completos de diferentes géneros, ya que los prepara para aprender a escribir un repertorio amplio de composiciones.

**2.2.1 Escribir a través del maestro.** En esta situación, los estudiantes no se responsabilizan del sistema de escritura, puesto que aún no comprenden el sistema alfabético constituido por elementos (como letras) y reglas; sin embargo, son responsables de determinar el lenguaje escrito y aspectos discursivos de sus textos (Kaufman, 2010; 2013). Por tanto, los aprendices se focalizan en otros aspectos de sus producciones como el propósito, el destinatario, la cohesión y coherencia, entre otros. De esta manera, se define que el estudiante escribe a través del maestro, ya que los docentes materializan las ideas de los aprendices de forma escrita. Asimismo,

este acercamiento a la escritura permite al estudiante adquirir un bagaje de conocimientos que podrá utilizar posteriormente sin el apoyo docente.

**2.2.2 Escribir por sí mismo.** De forma contraria a la situación anterior, los estudiantes asumen un rol más activo, ya que además de planificar sus textos, se encargan del sistema escrito. En ese sentido, el proceso de escritura se caracteriza por ser más complejo porque se debe atender otros aspectos relacionados como la caligrafía, ortografía y el uso del espacio adecuado (Kaufman, 2010). En estos procesos los aprendices efectúan revisiones y correcciones sobre tus textos con la intervención del docente.

### 2.3 El proceso de escritura

Como es sabido la escritura es una competencia compleja que se desarrolla a través de procesos recursivos, los cuales no necesariamente siguen un orden determinado, ya que el proceso de escritura no es lineal. Para ello, los estudiantes forman parte de las siguientes 5 fases: preescritura, borrador, revisión, edición y publicación (Tompkins, 2018).

La primera fase es considerada como pre-escritura, este momento es crucial para escribir un texto exitoso, puesto que en él se define el tema, propósito y el género. Asimismo, el docente propicia espacios y actividades que fomenten la generación de ideas.

En torno a la elección del tema del texto, los aprendices tienen la oportunidad de elegir el que prefieran y dominen, lo cual los involucrará más al proceso de escritura, sin embargo, en la mayoría de los casos, los docentes asignan un determinado tema según lo planificado. A pesar de ello, se sugiere ofrecer un tema amplio que permita a los estudiantes especificarlo según su conveniencia.

Seguido de ello, los estudiantes reflexionan sobre el propósito de sus textos, ya que ello influenciará en las decisiones que realicen sobre el género. En ese sentido, considerarán diferentes aspectos relevantes. Después de estos dos pasos, los estudiantes participan de actividades que les permiten generar y organizar sus ideas para escribir. Por este motivo, los aprendices realizan dibujos, lluvia de ideas, leen

libros, investigan en internet e interactúan con sus pares. De esta manera, realizan organizadores gráficos que les permiten observar de manera visual sus ideas.

En la etapa siguiente, “borrador”, los estudiantes materializan sus ideas en el papel e inician con el borrador de sus composiciones. En este proceso, los aprendices escriben las ideas previamente trabajadas en la fase anterior de manera rápida sin considerar aspectos ortográficos, la legibilidad de la letra, la puntuación y el uso de mayúsculas. Asimismo, sus producciones se caracterizan por ser desordenadas, presentar flechas, tachaduras, así como tener escritos en el margen de la hoja como una forma de añadir ideas.

En la fase de revisión, los aprendices aclaran las ideas de sus producciones y observan una vez más el texto con el apoyo de los docentes y pares, para que, en consecuencia, revisen en base de la retroalimentación recibida. El proceso inicia con la relectura del borrador después de uno a dos días de haberlo redactado, para lograr una perspectiva nueva durante la revisión. A partir de ello, se pueden realizar cambios como añadir palabras, reemplazar oraciones, borrar párrafos y/o mover otras partes del texto. Para lo cual, utilizan materiales como lapiceros de color para señalar dichos cambios.

La cuarta fase consiste en la edición del texto escrito, la cual conlleva a modificar al trabajo en su etapa final. En ella, el foco es modificar aspectos formales de la escritura como el uso de las mayúsculas, puntuación, ortografía, estructura de las oraciones. De esta manera, los estudiantes ubican los errores presentes en el texto y los señalan de forma independiente o con el apoyo de un experto. Este proceso finaliza con la revisión de la mayor cantidad de errores encontrados, así como con el apoyo del docente, quien en situaciones complejas ofrece conferencias a los aprendices.

Finalmente, la quinta fase hace referencia a la publicación de las composiciones a un público real como otros estudiantes, padres o la comunidad. En la etapa anterior, los estudiantes realizaron todos los cambios para compartir el texto en su mejor versión. En esta fase, los aprendices se encuentran motivados de escribir textos y mejorar su calidad.

## 2.4 Estrategias de retroalimentación en la enseñanza de la escritura.

En la enseñanza de la escritura formal, es común que los docentes focalicen su atención en errores ortográficos literales y acentuales, seguido de los de puntuación. Sin embargo, una retroalimentación eficaz integra todos los aspectos de la escritura como la coherencia, el desarrollo de ideas, entre otros los cuales conllevan a procesos cognitivos complejos (Ávila et al., 2020).

Asimismo, con frecuencia los docentes suelen corregir solo las versiones finales de los textos para otorgar una calificación, sin embargo, esta práctica no permite que el estudiante logre la mejora de su texto o desempeño (Ávila et al., 2020). En ese sentido, los docentes deben retroalimentar los borradores o versiones anteriores de las producciones escritas de los estudiantes que les permitan revisar y mejorar la versión final.

La retroalimentación en la enseñanza de la escritura debe caracterizarse por ser clara, concreta, utilizar metalenguaje y brindar sugerencias sobre cómo mejorar el desempeño en las diferentes tareas. Respecto al tiempo de entrega de la retroalimentación a los estudiantes, este debe ser lo más próxima al tiempo que fue recepcionada con la finalidad de que los estudiantes realicen mejoras sin interrumpir la ilación de sus ideas y olvidar los propósitos del texto (Ávila et al., 2020). Asimismo, se debe brindar un espacio al estudiante para leer y comprender la retroalimentación para que de tal manera reescriban sus textos con o sin la mediación docente, por el contrario, logren realizar las mejoras.

De esta manera, se plantean 5 principios básicos para brindar una retroalimentación en la escritura de calidad. Un primer aspecto es que el docente debe considerar distintos focos del texto como el contenido, estructura, género, creatividad, organización y coherencia. Otro aspecto se refiere al uso de diversos modos de entregar la retroalimentación, donde se debe prevalecer las preguntas, sugerencias, así como las invitaciones a reflexionar. Asimismo, para asegurar la calidad de la retroalimentación, deben considerar el nivel de los estudiantes, indicar cómo mejorar de forma clara y precisa. Un siguiente principio es realizar la entrega oportuna de la retroalimentación para lograr una mayor motivación en los estudiantes. Finalmente, el quinto principio es ejercer juicios positivos a los estudiantes a través de valoraciones sobre sus producciones (Ávila et al., 2020).

En la literatura se han evidenciado diferentes propuestas para la retroalimentación. Específicamente en la enseñanza de la escritura, se expone a Tompkins (2018) con las conferencias de escritura. Asimismo, se consideran los aportes de Wilson y Anijovich (2019) quienes son referentes para la retroalimentación formativa, los cuales pueden ser adaptados a diferentes intencionalidades educativas.

**2.4.1 Las conferencias de escritura.** Una de las estrategias para retroalimentar las fases de la escritura es ofrecer conferencias. Las conferencias son conversaciones establecidas por los docentes con los estudiantes con la finalidad de monitorear su progreso en una actividad, así como establecer metas y ayudarlos a solucionar problemáticas. Con frecuencia, estas se desarrollan de manera informal, es decir, el docente se dirige a los sitios de los estudiantes para ofrecer retroalimentación; sin embargo, las conferencias también son planificadas y persiguen un objetivo específico, de esta manera, el docente se reúne con los aprendices en un lugar determinado.

Los siguientes tipos de conferencias son expuestos por Tompkins (2018), quien las clasifica según la etapa del proceso de escritura. En primer lugar, define a las conferencias en el lugar, las cuales se caracterizan por ser breves y desarrollarse en los lugares de los estudiantes. De esta manera, el docente monitorea el trabajo de los estudiantes para verificar su progreso.

De acuerdo con el proceso de escritura, se organizan inicialmente las conferencias de planificación. En este espacio, el docente y el estudiante planifican los aspectos relacionados al lenguaje escrito como la selección del tema, el propósito, entre otros.

En la etapa de revisión, el docente se reúne con un grupo de estudiantes para que estos compartan sus borradores y a raíz de ello, reciban sugerencias específicas sobre cómo revisarlos. Posteriormente en la etapa de edición, el maestro revisa las producciones de los estudiantes y los apoya a corregir errores formales de la escritura como la ortografía, puntuación y el uso de las mayúsculas, entre otros.

Asimismo, se realizan conferencias de evaluación, en ellas el docente organiza encuentros con los aprendices después de que estos finalizaron sus productos o procesos asignados. Este espacio ofrece una apertura a la reflexión en sus logros y metas como escritores.

**2.4.2 La escalera de la retroalimentación.** Hace referencia a la propuesta de Daniel Wilson, quien propone una secuencia de pasos para ofrecer retroalimentación, la cual compara con la estructura de una escalera. En ese sentido, plantea como primer escalón a la acción de clarificar. En esta etapa se plantean preguntas que permitan comprender el trabajo de los estudiantes. El siguiente escalón se basa en valorar, para ello se detalla a los estudiantes aquellos aspectos que resaltaron en el proceso de dar retroalimentación constructiva. En el tercer escalón, el docente expresa sus dudas, preocupaciones o desacuerdos en torno al trabajo del estudiante. Finalmente, el último escalón propone sugerencias al aprendiz para realizar mejoras en su trabajo (Perkins, 2003).

**2.4.3 Propuestas de Anijovich.** A continuación, se mencionan 5 propuestas de Anijovich (2019), autora especializada en el campo de la retroalimentación, sobre los diferentes modos de retroalimentar el aprendizaje según el contexto, las necesidades de los estudiantes y su intencionalidad.

La primera estrategia docente consiste en realizar preguntas con el propósito de que los estudiantes revisen sus producciones o desempeños. Las preguntas se enfocan en entregar retroalimentación a aprendizajes complejos de manera diferida, con el propósito de que los estudiantes revisen y reflexionen con un mayor tiempo. En ese sentido, se busca desarrollar la metacognición en los estudiantes para que reconozcan cómo aprenden, sus habilidades y oportunidades de mejora, así como qué estrategias pueden utilizar para la tarea.

La segunda estrategia enfatiza la valoración a los avances y logros de los estudiantes en comparación con sus evidencias anteriores, de esta manera, la retroalimentación que brinde el docente debe ofrecer información sobre cómo están logrando los objetivos de aprendizaje propuestos. Una de sus ventajas es que favorece la motivación de los aprendizajes, ya que influye positivamente en la autoestima de los estudiantes cuando su desempeño es valorado.

La tercera estrategia sostiene que se debe describir el trabajo de los estudiantes. La retroalimentación formativa valora la descripción en la devolución de los docentes, en ese sentido se pretende que el estudiante tenga conocimiento de lo que ha logrado. De esta manera, la autora recomienda incluir este tipo de retroalimentación en el desarrollo de una unidad de aprendizaje junto a las

producciones de los estudiantes, ya que ellos podrán comparar sus evidencias de aprendizaje con los objetivos y criterios de evaluación de la actividad.

En la cuarta estrategia, se hace evidente un concepto conocido en el ámbito de la educación tal como el andamiaje, desarrollado por Bruner. Este se refiere al apoyo y acompañamiento que brinda el docente para que el estudiante avance al nivel esperado desde su estado inicial.

Asimismo, la quinta estrategia consiste en ofrecer sugerencias, la cual suele ser utilizada comúnmente por los docentes, sin embargo, se requiere que estas sean concretas y específicas según la tarea. Tiene como finalidad cumplir con los objetivos de aprendizaje y reducir la brecha entre el nivel que presentó el aprendiz al presenta la tarea y el comienzo.

## **2.5 La corrección en los textos escritos**

Se establece un vínculo entre la corrección y la evaluación de los textos escritos, puesto que este último antecede al otro para que se puedan desarrollar, es decir, se requiere evaluar para luego corregir. El proceso de corrección implica identificar aquellos aspectos que se deben mejorar para después ser comunicados a los estudiantes con el propósito de realizar cambios (Centro Andino, 2009).

**2.5.1 Modelos de corrección.** De esta manera, se establecen dos modelos de escritura (Centro Andino, 2009) que definen los roles que asumen los docentes y estudiantes en esta experiencia y en la corrección de esta.

Desde un enfoque tradicional, el maestro obtiene un rol protagónico en la redacción de textos escritos, puesto que este decide qué, cómo y cuándo se escribirá. Asimismo, es la persona encargada de corregir los trabajos, ya que es la única que posee exclusivamente los conocimientos para realizarlo. Por el contrario, el estudiante se posiciona como un agente pasivo, ya que debe seguir fielmente las instrucciones del maestro.

Desde un enfoque procesual, los roles se invierten en comparación al anterior modelo. Este modelo de corrección se centra en los procesos de la escritura, en ese sentido se corrigen los borradores elaborados por el estudiante. En estas correcciones se enfocan en el contenido y en la forma.



**2.5.2 Marcas de corrección.** El uso de marcas es una de las técnicas mayormente empleadas en la corrección de textos. El denominado también coded feedback, se refiere a la señalización de errores identificados en un texto a través de un conjunto de señales o marcas, los cuales corresponden a una categoría de la escritura como la cohesión, ortografía, entre otros (Ruíz, 2015). Tiene como objetivo didáctico ofrecer un rol activo al estudiante en el proceso de corrección de los textos, donde este identifica aspectos por mejorar después de que el docente los ha señalado.

En el marco de la evaluación formativa, se plantea que, a partir del uso de marcas o señales, el estudiante participa de una actividad que le permite reflexionar sobre el proceso a través de muestras válidas de aprendizaje como sus producciones. A partir de ello, se da paso a la retroalimentación con el propósito de favorecer la autonomía de los aprendizajes en el proceso de corrección (Black y William, 1998, como se cita en Ruíz, 2015).

## **Parte II: Diseño metodológico**

### **2.1 Enfoque y tipo de investigación**

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo, ya que establece como meta describir, comprender e interpretar una realidad estudiada a partir del desarrollo natural de los eventos que ocurran en ella (Hernández et al., 2014), tal como se pretende realizar en este estudio, en el cual se busca comprender cómo se lleva a cabo la retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura dentro de las aulas de tercer ciclo de educación primaria. Asimismo, este enfoque tiene como objetivo reconstruir esta realidad desde una perspectiva interpretativa, la cual está centrada en comprender las acciones de los sujetos participantes y cómo estos entienden estos procesos (Hernández et al., 2014).

Se establece una investigación de tipo descriptivo en base al enfoque cualitativo, puesto que el alcance de este estudio consiste en describir cómo se desarrollan y manifiestan los fenómenos que buscan ser conocidos (Díaz y Sime, 2009a). Asimismo, según este, se busca especificar las características de sus participantes, los procesos y objetos de análisis (Hernández et al., 2014). En ese sentido, se describe de manera fiel lo que ocurre en el ambiente de estudio para responder cómo las docentes retroalimentan el proceso de enseñanza de los estudiantes de tercer ciclo.

## 2.2 Problema y objetivo de la investigación

A raíz de ello, se plantea como problema de investigación ¿Cómo son las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana? De esta manera, se establece como objetivo general “Analizar las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana”.

## 2.3 Categorías de la investigación

En consiguiente, el primer objetivo específico persigue “Identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana”. A partir de este objetivo, se establecen dos categorías de análisis. La primera categoría se refiere a los tipos de retroalimentación según el foco, de la cual se desprenden las siguientes 4 subcategorías: retroalimentación orientada en el proceso, retroalimentación orientada en la tarea, retroalimentación orientada en la autorregulación y retroalimentación orientada en la persona. Mientras que, la segunda categoría hace referencia a los tipos de retroalimentación según el formato, la cual presenta como subcategorías a la retroalimentación oral, retroalimentación escrita y retroalimentación visual.

Asimismo, el segundo objetivo específico pretende “Describir las estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana”. En este objetivo, las categorías de análisis hacen referencia a las estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, de las cuales se desprenden las siguientes subcategorías: estrategias de retroalimentación en la planificación, estrategias de retroalimentación en la revisión y edición, y estrategias de retroalimentación en la evaluación.

### Tabla N° 1

*Matriz de consistencia de la investigación*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Técnicas/ instrumentos</b>
Identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana.	Tipos de retroalimentación según el foco	1. Orientada a la tarea 2. Orientada en el proceso 3. Orientada en la persona 4. Orientada en la autorregulación	Observación no participante/ Guía de observación
	Tipos de retroalimentación según el formato	1. Retroalimentación escrita 2. Retroalimentación oral 3. Retroalimentación visual o no verbal	
Describir las estrategias de retroalimentación del proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana.	Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura	1. Estrategias de retroalimentación	1. Observación no participante/ Guía de observación
		2. Estrategias de retroalimentación en la planificación	
		3. Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	2. Entrevista/ Guía de entrevista semiestructurada
		4. Estrategias de retroalimentación en la evaluación	

#### **2.4 Fuentes/informantes de la investigación**

La investigación se desarrolló en dos aulas de tercer ciclo del nivel primario de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. La primera aula pertenece al primer grado de primaria, esta clase está conformada por 19 estudiantes de 6 a 7 años. Por otro lado, la otra aula pertenece al segundo grado de primaria, la cual está

integrada por 24 estudiantes de 7 a 8 años. Los alumnos de ambos grados educativos se encuentran en un proceso de adquisición y desarrollo de la lectoescritura. Por tal motivo, se seleccionaron ambas aulas, ya que ofrecen información relevante sobre cómo abordar la retroalimentación en grados que se complementan entre sí para el logro del aprendizaje inicial de la escritura.

Debido a que el principal interés de un estudio cualitativo se basa en las experiencias humanas, a los sujetos que participan en este proceso se les denomina informantes, ya que aportan con información relevante de acuerdo con sus conocimientos y experiencias (De la Cuesta, 2015). De acuerdo con el método de investigación y los objetos de estudio, se seleccionó la participación de dos informantes como fuentes de información.

En primera instancia, los criterios para la selección de las informantes corresponden a que ambas docentes poseen una amplia experiencia, más de 10 años, en la enseñanza de la lectoescritura en ambos grados (primer y segundo grado) del tercer ciclo. La informante 1 es una docente de un aula de primer grado de primaria y ha enseñado en la institución educativa investigada por más de 15 años. Además, tiene dominio en estrategias para la enseñanza de la lectoescritura según un Enfoque Balanceado. Por otro lado, la informante 2 es docente de un aula de segundo grado de primaria, quien ha enseñado aproximadamente 9 años en la institución educativa en mención. Asimismo, posee un magíster en dificultades de aprendizaje.

## **2.5 Técnicas e instrumentos de recojo de la información**

Tal como afirma Ruíz (2012), existen 3 tipos de técnicas de recojo de datos predominantes en la investigación cualitativa: la entrevista, la observación y el análisis de contenido. En ese sentido, para responder a los objetivos de la presente investigación, se aplicaron 2 de estas.

En primer lugar, se utilizó la técnica de observación no participante, la cual permite la obtención de información a partir del empleo de los sentidos de manera sistemática e intencionada (Campos y Lule, 2012). Asimismo, una de sus principales características consiste en que el observador no interviene ni manipula los sucesos en cuestión (Ruíz, 2012), por el contrario, permite que el objeto de estudio se desarrolle de manera natural.

De esta forma, se elaboró una guía de observación como instrumento para la recolección de data que permita responder a los 2 objetivos específicos de la investigación, con la finalidad de simplificar el proceso de observación y no utilizar dos guías paralelamente. Para desarrollar el objetivo específico 1, “identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura”, se utilizó la observación no participante en 3 sesiones del área de comunicación (una de inicio, desarrollo y cierre de una unidad didáctica) de cada docente para reconocer los tipos de retroalimentación empleados en el aula. En la misma línea, con el propósito de responder al objetivo específico 2, “Describir las estrategias de retroalimentación del proceso de enseñanza de la escritura”, se observaron las mismas sesiones mencionadas previamente.

Para el diseño de la guía de observación, se establecieron los objetivos de cada instrumento. Asimismo, se consignaron los datos generales de las aulas observadas como el nombre de la observadora y de la informante, el lugar de observación, número de estudiantes, entre otros aspectos relevantes. En consiguiente, se elaboró una matriz (Anexo 1) para sistematizar las situaciones observadas. Esta matriz contiene las categorías y subcategorías de análisis, los indicadores a observar, la opción de marcar con una “x” en el caso que se cumpla el indicador y la descripción de la observación.

En segundo lugar, se aplicó la técnica de la entrevista para trabajar el segundo objetivo específico. Como es sabido, esta técnica hace referencia a aquel encuentro entre dos o más personas, un entrevistador e informante(s), cuya finalidad es comprender situaciones o eventos a partir del intercambio verbal (Blasco y Otero, 2008). En ese sentido, la información obtenida en las entrevistas a través de la interacción oral con las docentes permitió el conocimiento de las estrategias de las docentes, lo cual fue complementado con lo recogido de la guía de observación.

De esta manera, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada como instrumento, puesto que esta se basa en preguntas previamente definidas, además permite añadir otras preguntas para precisar u obtener mayor data de acuerdo con el desarrollo de la entrevista (Hernández et al., 2014). En ese sentido, se estableció un objetivo para el diseño de la entrevista, el cual surge del segundo objetivo específico de este estudio. Seguidamente, se estableció un protocolo de entrevista, el cual

comprende cuatro momentos: introducción de la entrevista, el llenado de los datos del informante, la guía de preguntas, y el cierre y la despedida de la entrevista.

Sin embargo, previamente a la aplicación de los instrumentos de investigación, estos últimos experimentaron un proceso de validación por juicio de expertos. Para ello, se seleccionó a dos docentes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes son especialistas en evaluación de los aprendizajes y didáctica de la comunicación, para asumir un rol de jueces y evaluar los instrumentos.

De esta manera, se envió una carta de presentación a las especialistas (Anexo 10), la cual explicó el tema y los objetivos de la investigación, añadido a ello, se entregaron otros documentos que apoyaron la comprensión del estudio. Por ello, se anexaron los 2 instrumentos de investigación (1 guía de observación y 1 guía de entrevista semiestructurada), la matriz de consistencia de la investigación, así como la matriz de valoración del juez (Anexo 11) con los criterios para la validación de los instrumentos.

Las expertas señalaron que ambos instrumentos cumplen los criterios de coherencia, relevancia y claridad; sin embargo, realizaron sugerencias para su uso. Respecto al instrumento de la guía de observación, se recomendó escribir detalladamente las prácticas observadas. Además, se modificaron 7 indicadores que no estaban claros. En relación con el guión de entrevista, se especificó en la redacción de dos preguntas que en torno a la categoría “estrategias de retroalimentación”. Asimismo, una de las expertas sugirió entrevistar a las docentes posteriormente a la aplicación de la guía de observación, no paralelamente, en ese sentido se podría profundizar sobre lo observado.

Seguidamente, los procesos de observación y entrevista se desarrollaron en el marco del proyecto del día del padre, por lo cual, los estudiantes de cada grado realizaron un producto diferente durante la semana del 13 de junio. En primer grado, se elaboró como producto un *flipbook*, el cual consistía en describir las características, pasatiempos y actividades de los padres de los estudiantes; mientras que, en segundo grado, se elaboraron acrósticos con los nombres de los padres de familia o con la palabra *papá*.

En relación con la aplicación de las entrevistas, la docente D01 fue entrevistada el 19 de junio y tuvo como tiempo de duración 25 minutos, mientras la entrevista realizada a la docente D02 se realizó el 16 de junio durante 22 minutos. Ambas técnicas fueron aplicadas en las instalaciones de la institución educativa.

## **2.6 Procedimiento para la organización, procesamiento y análisis de la información**

Después de haber aplicado las técnicas de investigación, observaciones a sesiones de clase y entrevistas a las docentes informantes, se sistematizó la información a través de los siguientes procesos: almacenamiento, codificación y recuperación (Díaz et al., 2016).

De esta manera, para el proceso de almacenamiento de la data recogida, se elaboraron dos matrices de vaciado de la información (Anexos 4 y 7). En ese sentido, se transcribió a un formato digital y se depuró aquello que no era significativo para la investigación. Seguido de ello, se realizaron matrices para el procesamiento de la información (Anexo 5 y 8), donde se establecieron los objetivos específicos de la investigación, categorías, subcategorías, números de preguntas (en el caso de la entrevista), hallazgos y etiquetas.

Asimismo, se elaboraron dos matrices de codificación (Anexo 3 y 6) de las observaciones y entrevistas con la finalidad de sistematizar lo recogido y preservar la identidad de las informantes. En estas matrices, se definieron los códigos de acuerdo con el grado que dicta cada docente, a las iniciales de las palabras de las subcategorías de investigación y el número de pregunta (en el caso de la entrevista). El siguiente código corresponde a una pregunta de la guía de entrevista: D02-ER-2. La "D02" hace referencia a la docente que dicta en el segundo grado de primaria; mientras que el "ER", a "estrategias de retroalimentación" como subcategoría; finalmente, el "2" se refiere a la pregunta 2 de la entrevista.

El siguiente extracto presenta el uso de la matriz de procesamiento de la información en la entrevista realizada a la docente D02. Este ejemplo corresponde a la pregunta 2.

<b>Categoría:</b> Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.				
<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Etiquetas</b>
Estrategias de retroalimentación	2. ¿Cuál es la finalidad principal de la retroalimentación que brinda?	La finalidad para mí como docente es que el estudiante se pueda dar cuenta por sí mismo cómo está avanzando en cuanto a su proceso de escritura, en este caso quiero que él se dé cuenta o ella se dé cuenta que puede ir mejorando de manera autónoma también algunas a en este caso errores ya sean ortográficos, ya sean de normativa, en diferentes aspectos que los mismos chicos se puedan dar cuenta a través de mí, de mi feedback, de mis correcciones en que se están equivocando también complementado con lo que vamos haciendo desde el salón, desde la clase básicamente eso. [EER-D02-2]	Que los estudiantes logren:  Reconocer sus avances en el proceso de escritura como escritor autónomo.  Identificar errores ortográficos de normativa.	Avance en la escritura  Autonomía  Error



El análisis de los resultados se realizó a partir de la interpretación de la data recogida. Para ello, se utilizó la triangulación como estrategia para otorgar validez al estudio, de esta manera se tiene como finalidad enriquecer los hallazgos en la investigación (De la Cuesta, 2015). Este proceso consistió en la integración de la información procesada, las categorías de análisis y subcategorías establecidas en el diseño metodológico de la investigación y los aportes de la literatura académica.

## **2.7 Procedimiento para asegurar la ética de la investigación**

La investigación educativa supone una mayor responsabilidad frente a los otros campos, ya que en ella participan agentes de diferentes contextos (Paz, 2018). Por ello, es menester de la presente investigación regirse de principios éticos con la finalidad de preservar y valorar la integridad de los participantes involucrados.

Ante ello, se plantea como principio básico el respeto a las personas, mencionado por Paz (2018) que cita a Correa (2012), el cual hace referencia a la participación voluntaria de los colaboradores del estudio. Para ello, se elaboró un protocolo de consentimiento informado para los participantes de la investigación y la aplicación de los instrumentos. Este documento comunica a los informantes el objetivo de la investigación, los datos del investigador, así como cuál será el rol del informante con la finalidad garantizar profesionalismo en la investigación y respeto por el tratamiento de la data recogida.

Asimismo, el principio de la integridad científica exige honestidad en la obtención, uso y conservación de la información recogida, así como responsabilidad al asumir las consecuencias de los resultados de la investigación (Comité de ética de la investigación de la PUCP, 2016). Por tanto, ello exigió que los procedimientos para obtener la data sean sistematizados previamente.

Asimismo, existen otros principios relacionados a la investigación educativa como el principio de privacidad en torno a la confidencialidad de la información, de esta manera los datos serán tratados con reserva durante el proceso de investigación. Mientras que, el principio de cautela en la emisión de juicios exige al investigador no actuar a partir de sesgos, en ese sentido los hechos observados y leídos serán descritos fidedignamente a la realidad estudiada.

### Parte III: Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo, se presenta el análisis de la información obtenida como resultado de la aplicación de los instrumentos de investigación, el guión de entrevista y la guía de observación.

En ese sentido, se inicia con las categorías y subcategorías correspondientes al primer objetivo específico “Identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en aulas del ciclo III de educación primaria”, cuyas categorías se refieren a los tipos de retroalimentación según el foco y tipos de retroalimentación según el formato.

Seguido de ello, se expone la categoría “Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura”, la cual pertenece al segundo objetivo específico denominado “Describir las estrategias de retroalimentación del proceso de enseñanza de la escritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria”.

#### 3.1 Categoría: Tipos de retroalimentación según el foco

Esta categoría se desprende en las siguientes subcategorías: retroalimentación orientada a la tarea, retroalimentación orientada en el proceso, retroalimentación orientada en la persona y retroalimentación orientada en la autorregulación. A partir de la observación, se identificó la presencia de los cuatro tipos de retroalimentación según la propuesta de Hattie y Timperley (2007).

**3.1.1 Orientada a la tarea.** Este tipo de retroalimentación se evidenció en las prácticas de ambas docentes, mayormente en el aula de segundo grado de primaria. La docente de segundo de primaria “D02” comunicaba los errores de ortografía de las producciones escritas de los estudiantes a través del uso de los códigos de autocorrección (los cuáles serán especificados en la siguiente subcategoría). Estos códigos fueron aplicados en los textos de los estudiantes durante las etapas de edición y revisión con la finalidad de que los estudiantes conocieran en qué aspectos debían mejorar sus producciones.

El aula de segundo grado elaboró acrósticos para celebrar el día del padre. En la primera sesión después de que los estudiantes escribieron sus borradores, la docente recogió los trabajos y colocó los códigos sobre aquellos aspectos que debían ser corregidos. Por ejemplo, la docente dibujó un óvalo con lapicero de color verde

para indicar que la palabra necesitaba tildarse, asimismo escribía un punto debajo de una palabra que presentaba una falla ortográfica [ROT-D02]. Además, en la parte inferior de los textos que necesitaban corrección escribió la siguiente anotación: ¡Revisa los códigos de autocorrección!

Asimismo, en un texto que presentó una mínima cantidad de errores de ortografía, también la docente colocó los códigos correspondientes, pero le añadió un *check* con la finalidad de que el estudiante comprendiera que su trabajo estaba correcto.

Además de presentarse de manera escrita, estas correcciones se realizaron de forma oral cuando los estudiantes se acercaban a la docente y buscaban que sus trabajos fuesen revisados en ese momento. Por ejemplo, en la sesión de edición, la docente mencionó “Fer, aquí te faltó la rayita de la t” [ROT-D02]. En esta situación se muestra cómo la docente indicó la respuesta correcta al estudiante, esta orientación permitió corregir aspectos puntuales de la escritura.

De esta manera, se evidencia que la retroalimentación de la docente D02 en el proceso de escritura de un texto formal se centraba en corregir los errores ortográficos y en los aspectos de mejora en los productos de los estudiantes. Este tipo de retroalimentación, como señala Moreno (2021), se enfoca en la pulcritud de la tarea, es decir, en que el texto de los estudiantes esté correcto ortográficamente. Para lograr este objetivo, la docente ofreció diferentes orientaciones para identificar el error, como por ejemplo recordar el uso de los códigos de autocorrección y aplicarlos en los textos de los estudiantes, de tal manera que los estudiantes puedan corregirse.

A partir de estas situaciones, se presenta a la retroalimentación como una herramienta correctiva, es decir como un apoyo para rectificar sus fallas, tal como usualmente es vista por la comunidad educativa. Sin embargo, es importante que el aprendiz la conciba como un apoyo para clarificar diferentes aspectos de la tarea como dudas (Evans, 2013, en Tamez y Lozano, 2014). De la misma manera, la retroalimentación tuvo una función de verificación (Shute, 2008) ya que evidenció que el texto estuviera correcto, lo cual se expresó a través del uso de marcas como *checks*.

Por otro lado, este tipo de retroalimentación orientada en identificar el error no se presentó en la práctica de la docente de primer grado “D01”, sin embargo, a través

de la interacción oral, la docente mostraba su aprobación a las respuestas de los estudiantes después de que ella realizaba una pregunta. En la primera sesión observada, la cual consistía en escribir los nombres de los padres de familia utilizando letras móviles, la docente se acercaba a los sitios de los estudiantes para verificar sus avances. En una de estas intervenciones, se dio la siguiente conversación:

D01: ¿Cómo se llama tu papá?

Estudiante: Miguel

D01: *pronuncia el fonema “m” y pregunta ¿cuál es?, ¿cuál es la que suena?*

Estudiante: *señala la letra móvil “m” y pregunta ¿esta?*

D01: sí, ahora la mayúscula.

En esta conversación se muestra que la docente ofreció andamiaje para que la estudiante identificara la letra que faltaba para escribir el nombre. Seguido de ello, la docente mostró su aprobación ante la respuesta de la estudiante y añadió otra orientación en torno a la escritura del nombre. De esta manera, la maestra utilizó las letras móviles, los cuales son materiales didácticos que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de alfabetización inicial; puesto que, al añadir, quitar o cambiar una letra los estudiantes analizan y reflexionan sobre el sistema de escritura (Ministerio de Educación, 2019). En esta situación, los estudiantes relacionan el fonema con el grafema para formar el nombre de sus padres.

En esa misma línea, se observaron interacciones en el aula donde la retroalimentación se basaba en indicar que la tarea estaba correcta a través de la frase ¡Muy bien! Se presenció la siguiente situación en la primera sesión observada:

D01: ¿En qué termina el nombre de tu papá?

Estudiante: La “l”

D01: *la docente responde con entusiasmo ¡Muy bien!*

El uso de frases como ¡Buen trabajo!, ¡Muy bien! y/o ¡Bien! suele ser común en las aulas y son manifestadas de forma escrita, verbal o visual. Estas tienen como finalidad mostrar aprobación al estudiante sobre la tarea. Sin embargo, no le ofrece

más información sobre su desempeño y sobre cómo puede mejorar para futuras actividades.

Las otras interacciones observadas en el aula fueron similares a lo expuesto, en ese sentido se sostiene que la retroalimentación de la docente permitió que los estudiantes lograsen mejores resultados, lo cual se evidenció por ejemplo cuando los estudiantes de primer grado escribieron el nombre de sus padres con el uso de la mayúscula cumpliendo con las normas de ortografía.

**3.1.2 Orientada en el proceso.** Ambas docentes enseñaron el uso de diferentes estrategias a los estudiantes para desarrollar sus producciones escritas, las cuales fueron modeladas o recordadas durante las sesiones de clase.

En la primera sesión observada del aula de primer grado, los estudiantes formaron los nombres de sus papás utilizando letras móviles. Durante el desarrollo de esta actividad, la docente D01 después de haber observado el proceso de los estudiantes, se dirigió a toda la clase y mencionó que las letras mayúsculas móviles eran aquellas de color amarillo. Esta retroalimentación fue constante durante la clase, puesto que tenía como finalidad recordar a los estudiantes escribir la primera letra de los nombres de las personas con mayúscula como norma ortográfica.

En esta primera situación, la docente retroalimentó a los estudiantes sobre el uso de un material didáctico. Los estudiantes suelen utilizar las letras móviles durante los dos primeros años de educación primaria, en ese sentido, la indicación de la docente permitirá que los aprendices hagan uso de las letras móviles mayúsculas.

Por otro lado, en la sesión 2 del aula de segundo grado, la docente recordó el uso de los códigos de autocorrección a toda la clase, puesto que después de escribir sus borradores, ellos recibirían sus trabajos con los códigos. De esta manera, los estudiantes conocieron una estrategia que los ayudaría a identificar errores en sus textos, y en tal sentido, a medida que interactúen con mayor frecuencia con los códigos, podrán internalizarlos y no serán necesario que los docentes los escriban.

En ambas aulas, las docentes ofrecieron estrategias que favorecieron la mejora de sus textos o actividades, y que, de tal forma, serán útiles para futuras tareas (Brookhart, 2008; Anijovich, 2019). Por otro lado, no se evidenciaron

retroalimentaciones basadas en el proceso de las producciones de los estudiantes que comuniquen sus fortalezas o debilidades.

**3.1.3 Orientada en la persona.** La retroalimentación orientada en la persona es una de las más cuestionadas y menos recomendadas por los autores, puesto que sostienen que contribuye en menor medida a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como tampoco les ofrece información relevante sobre sus avances. Además, al recibir valoraciones positivas, los estudiantes conciben que no necesitan mejorar (Anijovich, 2020). Este tipo de retroalimentación no se evidenció en las prácticas observadas, sin embargo, sí se mencionaron comentarios que podrían aproximarse a una apreciación personal.

En la primera sesión observada de la docente D01, los estudiantes escribieron los nombres de sus papás en sus cuadernos después de haberlos formado con las letras móviles. Previo a ello, la docente escribió en la pizarra para guiar a los estudiantes, y luego se acercaba a los sitios de los estudiantes para observar sus escritos. De esta manera, observó el cuaderno de una estudiante y dijo: ¡Qué linda tu letra! [ROP-D01]. Asimismo, en otro momento, la docente expresó la frase ¡qué lindo! en referencia al producto de otro estudiante.

En efecto, brindar calificativos se encuentra en un nivel subjetivo y hace referencia a un aspecto estético. En otras palabras, a través de esa frase la docente expresó qué es lindo para ella, sin embargo, no ofreció información a la estudiante sobre su desempeño. A pesar de ello, se puede inferir que la docente realizó este comentario para motivar a la estudiante a continuar escribiendo de esa forma y fortalecer su autoestima, y de tal forma, obtener un mayor compromiso en la tarea (Contreras y Zúñiga, 2017, Anijovich, 2020); ya que previamente, la docente D01 brindó indicaciones sobre cómo escribir en el cuaderno.

Desde otra línea, este comentario se relaciona a uno de los aspectos formales de la escritura: la caligrafía. Los estudiantes de primer grado se encuentran en proceso de adquisición de la escritura alfabética, lo cual supone que los estudiantes aprendan diferentes saberes. Por ejemplo, durante este proceso los estudiantes aprenden a sostener el lápiz y a dominar su motricidad fina, lo cual les permitirá realizar los trazos de las letras. En ese aspecto, la docente D01 realizó comentarios sobre el trazo de los escritos, aspecto que favorece la legibilidad de la escritura, pues esta es importante

para la comprensión de los contenidos escritos, pues la ausencia de claridad en el texto no permite comunicar el propósito del texto (Gobierno de Canarias, 2013).

**3.1.4 Orientada en la autorregulación.** La retroalimentación enfocada en la autorregulación permite que los estudiantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje con la finalidad de realizar mejoras en sus próximos desempeños (Andrade y Heritage, 2018).

En el tercer día de observación, antes de que la docente D02 retornara los borradores de los acrósticos con los códigos de autocorrección a sus estudiantes, les anticipó que si veían una gran cantidad de códigos en sus textos no debían preocuparse ni sentirse mal, puesto que ellos están en una edad donde se encuentran en proceso de aprender, además el fin máximo de utilizar los códigos consiste en que se dieran cuenta y comprendieran en qué aspectos debían mejorar.

La reflexión de la docente sobre cómo los estudiantes podían sentirse al recibir sus textos corregidos permitió atender sus emociones, puesto que algunos estudiantes podrían sentirse frustrados al observar un gran número de códigos en sus borradores. En ese sentido, este discurso preparó a los estudiantes a autorregular sus emociones, ya que todo aprendiz autorregulado es capaz de direccionar sus acciones, pensamientos y sentimientos para el logro de sus metas (Schunk, 2014, citando a Zimmermann, 2000). Además, se puede afirmar que la emoción es el propulsor del aprendizaje.

De la misma manera, el uso de los códigos de autocorrección favoreció la autorregulación de los estudiantes respecto al monitoreo de sus avances de sus producciones. Asimismo, a través de ellos se les otorgó la responsabilidad de reconocer cuáles fueron sus aspectos de mejora junto a la mediación de la docente.

Por otro lado, al finalizar las etapas de edición y revisión de los textos en el aula de segundo grado, la docente dedicó un espacio para compartir los trabajos finales de los estudiantes. Este espacio tenía como finalidad que entre compañeros puedan observar sus producciones y motivarse entre sí, así como reconocer que en qué podían mejorar. La última afirmación es una acción clave para que el estudiante pueda autoevaluarse en torno a una tarea, de esta manera se encamina al logro de un aprendizaje autorregulado.

Durante el compartir de sus trabajos, la docente formuló preguntas como *¿te gustó la actividad?* y *¿cómo te sentiste?*, las cuales los estudiantes brindaban respuestas cortas como “sí” a la primera pregunta y “bien” en referencia a cómo se sintieron respecto al proceso. Estos cuestionamientos favorecieron que los estudiantes se cuestionen sobre su desempeño en las actividades, sin embargo, no permitieron que los estudiantes profundizaran sobre qué aprendieron o cómo podrían aplicar lo aprendido a otros contextos. Por el contrario, las preguntas se caracterizaron por ser cerradas y directas, además de no abarcar todo el proceso de escritura.

### **3.2 Categoría: Tipos de retroalimentación según el formato**

En esta segunda categoría, las subcategorías desarrolladas fueron tres: retroalimentación escrita, retroalimentación oral y retroalimentación visual o no verbal. Los tres tipos de formato fueron identificados en las prácticas docentes.

**3.2.1 Retroalimentación escrita.** Este tipo de retroalimentación prevaleció en el aula de segundo grado de primaria. Complementariamente, de acuerdo con la entrevista a la docente, los estudiantes suelen recibir anotaciones, notas o códigos de autocorrección en sus cuadernos en formato escrito [EER-D02-1].

Durante el desarrollo del acróstico, la docente intervino en los borradores de los estudiantes colocando 6 códigos de autocorrección para indicar que el trabajo presentaba errores en la ortografía, en el trazo de las letras, uso de las mayúsculas o minúsculas, así como en la separación o unión de palabras. Estos códigos de autocorrección fueron colocados arriba, debajo o entre palabras, de tal manera que los estudiantes tenían conocimiento en dónde debían corregir puntualmente. Estas correcciones fueron entregadas en la siguiente sesión de clase.

En primer lugar, el código del triángulo comunicaba que los estudiantes debían corregir el trazo de una letra de acuerdo con lo enseñado, es decir en letra ligada. En segundo lugar, el óvalo inclinado sobre una letra representaba que se debía colocar la tilde en esa palabra. Asimismo, la raya debajo de una letra señalaba que los estudiantes debían cambiar a letra mayúscula o minúscula según corresponda. Otro código de autocorrección fue el punto debajo de una letra, el cual significaba que se presentó un error de ortografía. Además, el código de las dos barras oblicuas “/ /”



puntualizaba que se debían unir esas palabras para formar una palabra. Por el contrario, una sola barra oblicua “/” señalaba que se debían separar dichas palabras.

Los códigos utilizados indicaban realizar una mejora en los aspectos formales de los textos, ya que se enfocaban en las reglas de ortografía, la puntuación y la caligrafía. Añadido a ello, la docente D02 señaló que cuando corrige textos no escribe el símbolo de la “x”, el cual comúnmente representa que la tarea es incorrecta; debido a que esta desea dar el mensaje al estudiante de que su trabajo no está mal, sino que tiene oportunidades de mejorar. Asimismo, en la entrevista mencionó que suele utilizar lapiceros de tinta verde y no de tinta roja, ya que este último se vincula con el error. En ese sentido, la elección de cómo representar la corrección es relevante y debe ser previamente reflexionada por el docente, ya que los símbolos o colores comunican un mensaje al estudiante.

Por otro lado, los borradores de los estudiantes con los códigos de autocorrección fueron guardados en el folder del área de comunicación con la finalidad de que los estudiantes los revisen en la posterioridad como fuente de consulta. Una característica de la retroalimentación escrita es su sostenibilidad en el tiempo, ya que los estudiantes pueden revisar las orientaciones de sus docentes para revisar sus errores, reflexionar sobre sus aprendizajes y tener un apoyo en tareas futuras (Jolly y Boud, 2013).

Asimismo, a partir del uso de marcas o códigos se asigna a los estudiantes un rol activo en su aprendizaje y reflexivo del proceso su aprendizaje, puesto que interactúan con las evidencias de sus producciones anteriores (Ruíz, 2015). De esta manera, se promueve la autonomía de los estudiantes en torno a sus aprendizajes, ya que ellos mismos asumen la revisión de sus errores. En este proceso, los aprendices son responsables de observar, identificar, conocer el significado de las marcas y corregir los errores en los textos.

De la misma manera, este tipo de entrega se caracterizó por ser diferida, ya que los estudiantes no recibieron la retroalimentación de una forma inmediata, sino al siguiente día. Este aspecto es importante ya que los estudiantes deben recibir una retroalimentación oportuna de acuerdo con el tipo de tarea que realicen, en este caso, se permitió que el aprendiz pueda analizar su producción con mayor detenimiento y reflexión, ya que la redacción de un texto no es una tarea sencilla.

En las prácticas de la docente de primer grado no se evidenció este tipo de retroalimentación, ya que la docente orientaba a los estudiantes de manera oral y visual. En la siguiente categoría se detallará con mayor profundidad la retroalimentación a través de la vía oral.

**3.2.2 Retroalimentación oral.** Este tipo de retroalimentación suele ser utilizado comúnmente en las prácticas docentes de los diferentes niveles educativos. Se caracteriza por desarrollarse de manera informal, puesto que se realizan durante las observaciones de los docentes a los estudiantes cuando desarrollan las actividades propuestas (Brookhart, 2008).

En ambas aulas, se observó que este tipo de retroalimentación se brindó de manera constante durante las sesiones de clase, en especial predominó en el aula de primer grado. Las preguntas orales fueron utilizadas con mayor frecuencia en las interacciones individuales con los estudiantes.

En el aula de primer grado, la docente se dirigía a los lugares de los estudiantes para observar el desarrollo de la actividad propuesta. La docente realizaba preguntas para apoyar la tarea propuesta de manera individual y grupal, además ofrecía andamiaje para que los estudiantes consiguieran realizarla a través de sugerencias sobre cómo escribir, por ejemplo, el nombre de una persona.

Asimismo, las interacciones orales favorecieron el desarrollo de capacidades necesarias para el aprendizaje de la escritura. Nuevamente, se presenta la conversación entre la docente y una estudiante, analizada previamente en la subcategoría “retroalimentación orientada en la tarea”. Sin embargo, en esta oportunidad se analiza cómo entregar una retroalimentación oral favorece la enseñanza de la competencia escrita y lectora.

D01: ¿Cómo se llama tu papá?

Estudiante: Miguel

D01: *pronuncia el fonema “m” y pregunta ¿cuál es?, ¿cuál es la que suena?*

Estudiante: *señala la letra móvil “m” y pregunta ¿esta?*

D01: sí, ahora la mayúscula.

En esta intervención, las preguntas propuestas por la docente y la pronunciación del fonema “m” (modelar con la voz cómo suena la letra) permitieron que el estudiante establezca una relación con la letra correspondiente. De esta manera, se favorece la conciencia fonológica de los estudiantes, la cual consiste en que el aprendiz puede segmentar unidades menores que las sílabas y encontrar una relación entre los fonemas y los grafemas (Programa de Lectura y Escritura en Español, 2015). Esta capacidad es un componente básico para la adquisición de la escritura y lectura, por tanto, su práctica es necesaria en los primeros años de escolaridad.

En el aula de segundo grado, la docente realizó preguntas orales para evidenciar errores o ausencias en los escritos, por ejemplo, en una de ellas cuestionó lo siguiente a un estudiante: “para que diga ‘le’, ¿qué le falta?” En esta situación, la docente señalaba el texto y le indicaba a través de la pregunta que aún no había logrado escribir la palabra correcta. De esta manera, se evidenció que la maestra buscó que el aprendiz identificara qué le faltaba a la palabra a partir de pistas, mas no le mencionó la respuesta, lo cual provocó un mayor razonamiento en el aprendiz.

De la misma manera como en el aula de primer grado, cuando la docente pronunció los fonemas que conformaban una palabra para que el estudiante la pudiera escribir, en el aula de segundo grado también se evidenció esta práctica cuando los estudiantes escribían palabras incompletas. Durante el desarrollo del borrador, la docente acompañó la mayor cantidad de tiempo a un estudiante que recibe el acompañamiento del DANEE (Departamento de atención a las necesidades educativas especiales) de la institución. De esta manera se observaron las siguientes situaciones cuando dicho estudiante pidió el apoyo de la docente para desarrollar su acróstico [RV-D02].

D02: Ven con tu lápiz y borrador. *Inigualable*, aquí solo te ha faltado una letra.

*La docente repite la palabra escrita por el estudiante, donde hace énfasis en la letra e.*

Estudiante: ¿la e?

D02: Sí (El estudiante escribe la letra que falta).

En esta situación, la docente repitió la palabra para que el estudiante reconociera qué letra faltaba. Además, el tono que utilizó la docente al mencionar la palabra permitió que el estudiante estableciera una correspondencia entre grafema y fonema.

Además de pronunciar la palabra, la docente ofrecía pistas al estudiante para que lograra encontrar la letra correcta. Ello se evidenció en la siguiente situación:

D02: Contigo ¿con qué empieza?

Estudiante: ¿la K?

D02: Hay una letra que empieza como la ca.

En esta interacción, la maestra no señala que el aprendiz está equivocado, por el contrario, busca redireccionar la atención del estudiante a través de andamiaje en la búsqueda de la letra.

Por otro lado, se evidenció en las situaciones expuestas que la retroalimentación de la docente se centraba en cómo se escribía una palabra, es decir en la forma, puesto que orientó al estudiante en aspectos de la gramática, la cual suele ser una práctica válida y común en los docentes (Patinvoh, 2016).

Este tipo de entrega de la retroalimentación se caracterizó por ser inmediata, ya que buscaba que el estudiante comprendiera aspectos desconocidos por él y que pudiese identificar errores simples como la situación de con qué letra empieza “contigo”. De esta manera, la oralidad favorece que la intervención sea más rápida.

**3.2.3 Retroalimentación visual o no verbal.** Las prácticas de retroalimentación visual coincidieron en las dos aulas observadas del nivel primario. Las docentes utilizaron como medio a la pizarra para modelar cómo escribir algunas palabras desconocidas por los estudiantes. Asimismo, ambas docentes emplearon materiales visuales para brindar retroalimentación.

En el aula de primer grado, la docente modeló paso a paso cómo escribir la letra “p” minúscula en la pizarra. En la sesión de clase, la docente mencionó la siguiente indicación: “La p se sienta en la raya, el palito va hacia abajo, mientras que la P mayúscula se para” [RV-D01]. Además, mencionó otro ejemplo para enseñar la

escritura de la p en letra ligada: “Les voy a enseñar la p en ligada, es facilito. Es como el uno hacia abajo, subo, entro y colita afuera”.

Asimismo, además de modelar, la docente D01 sugería a los alumnos apoyarse de los materiales visuales presentes en el aula. En la misma línea de la actividad de escribir los nombres de los padres con las letras móviles, la docente mencionó lo siguiente: “No se olviden que para encontrar la letra ligada está aquí (en referencia a la pared)”. La docente se refería a las cartillas de las letras del abecedario, las cuales presentaban a las letras en formato script y ligada, donde esta última es enseñada por la institución. Esta indicación buscaba que los estudiantes encontrasen individualmente las letras para formar el nombre de sus padres, lo cual representaba un conflicto cognitivo para los estudiantes, puesto que las letras móviles estaban en un formato de letra ligada y los estudiantes tenían un mayor dominio de la letra script.

De esta manera, la sugerencia de la maestra fue útil para los estudiantes, ya que se observó que una alumna observaba las cartillas de las letras del abecedario y las comparaba con las letras móviles.

Mientras que, en el aula de segundo grado, la docente escribió una palabra que había sido consultada por un grupo de estudiantes. Ella se dirigió a la clase y dijo: “Cuando yo quiero decir que mi papá no se parece a nadie, se le dice inigualable”. Asimismo, ofreció retroalimentación individual a un estudiante al comparar la palabra escrita del estudiante con la manera correcta de escribirla.

D02: Ya tenemos la “l”. La palabra leer tiene doble e, lo voy a escribir. ¿Esta de acá estará igual a esta? Fíjate cómo está.

Estudiante: *Escribe dos veces la letra e.*

D02: ¿En qué termina leer? Mira cómo escribo quiero.

Estudiante: *Escribe la letra r.*

D02: ¡Bien Ignacio!

Por otro lado, la docente D01 manifestó en la entrevista que suele utilizar los tres tipos de retroalimentación porque en un salón hay niños que aprenden mejor de manera visual, auditiva y otras viendo el modelado [EER-D01-3]. Es importante

mencionar que, en toda aula, los estudiantes presentan diferentes estilos de aprendizaje que responden mejor a la representación visual, auditiva y kinestésica (Trujillo, 2017). En especial, según señala la docente D01, en la etapa inicial de la lectoescritura, se suele emplear todas las herramientas para ofrecer al estudiante diferentes experiencias de aprendizaje. Ello se evidenció en las observaciones a las sesiones de la docente, puesto que ella utilizaba diferentes recursos como preguntas orales y materiales visuales como cartillas para que los estudiantes lograsen escribir; en ese sentido, ofreciendo dicho estímulo, ellos podían guiarse y llegar a la respuesta deseada.

### **3.2 Categoría: Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura**

Para el análisis de esta categoría, se interpretó la información obtenida a través de la aplicación de las técnicas de investigación de la entrevista y observación. Las subcategorías analizadas se detallan a continuación: cómo conciben las docentes las estrategias de retroalimentación, estrategias de retroalimentación en la planificación, estrategias de retroalimentación en los procesos de revisión y edición, y estrategias de retroalimentación en la evaluación. Estas subcategorías hacen referencia al proceso de escritura de los estudiantes en la elaboración de sus composiciones.

#### **3.2.1 *Cómo conciben las docentes las estrategias de retroalimentación.***

Las docentes manifestaron en las entrevistas qué representaba la retroalimentación para ellas. La interpretación de esta información permitió conocer sus concepciones, ya que de acuerdo con lo que ellas comprendiesen por retroalimentación, sus prácticas estarían orientadas a ello.

La docente de primer grado “D01” puntualizó que la finalidad de la retroalimentación es que los estudiantes se den cuenta del error y, en consecuencia, puedan replantearse, es decir puedan encontrar otra forma de desarrollar su tarea. La maestra ejemplificó la situación de un niño que podría tener una noción básica de cómo escribir una palabra al haberla escuchado reiteradas veces, sin embargo, todavía no logra plasmarla de forma escrita. En esta situación, sostuvo que a través de la retroalimentación ella brinda nueva información o aquella que le falta al estudiante para que complemente lo que ya conocía. De esta manera, la docente actúa para aproximar al estudiante a la meta deseada.

De la misma manera, mencionó cuáles eran las acciones que realizaban para retroalimentar el proceso de escritura de los estudiantes. Entre las estrategias que sostiene la docente D01, se encuentran algunos pasos de la escalera de la retroalimentación propuesta por Wilson, así como las preguntas orales.

La maestra afirmó lo siguiente en la entrevista: “(...) Entonces tú regresas al escrito de ellos y les planteas leerles tú lo que lees ahí y todo regresa con preguntas hacia ellos, yo leo tal cosa ¿tú qué querías decir? *yo quería decir papá*, entonces ¿en qué letra debería terminar esta palabra que quieres?, ¿qué le falta?” [EER-D01-1].

A partir de la pregunta ¿tú qué querías decir?, se evidenció el primer escalón de la escalera, clarificar, donde el maestro realiza preguntas para comprender el trabajo de los estudiantes y en correspondencia, el aprendiz explica su trabajo. Seguido de ello, cuando la docente preguntó ¿en qué letra debería terminar esta palabra que quieres?, expresó sus dudas en torno a la producción del estudiante; este paso pertenece al tercer escalón, expresar, donde se suelen manifestar preocupaciones y/o cuestionamientos sobre el desempeño o tarea.

En ese sentido, la docente se orienta a una concepción de la retroalimentación orientada a la tarea, ya que indica al estudiante los aspectos que debe mejorar. Asimismo, la forma en cómo ella conduce a los aprendices a reconocer sus “errores” o “ausencias” es a través del andamiaje con preguntas, lo cual dirige al aprendiz a otro nivel cognitivo.

Por otro lado, la docente del aula de segundo grado sostuvo que su finalidad como docente es que el aprendiz sea consciente de cómo está avanzando en su proceso de escritura, para que, de tal manera, pueda trabajar de forma autónoma. Por tal motivo, cuando corrige las producciones escritas no coloca el signo “x”, el cual comúnmente significa que hay un error. Por el contrario, desea que los estudiantes se aseguren de que todo puede mejorar a través del *feedback* oral, escrito o visual que ofrece a toda el aula y de forma individual. De esta manera, el error se comprende como una oportunidad de mejora y desafío por superar, mas no como un fracaso (Astolfi, 2003, como se cita en Anijovich, 2019). Asimismo, son recursos que el aprendiz puede utilizar para diferentes propósitos como reflexionar sobre su desempeño, tomar conciencia de sus aprendizajes y desarrollar su autonomía (Anijovich, 2019).

Esta concepción se orienta a un tipo de retroalimentación que se enfoca en la autorregulación del aprendizaje, ya que la docente busca que el estudiante comprenda su progreso y compare sus resultados iniciales con los actuales. Por tanto, la docente D02 señaló que la retroalimentación que ofrece es constante durante las diferentes actividades realizadas en clase como al momento de copiar en el cuaderno o los dictados. Asimismo, en aquellas producciones formales, los cuales requieren de los pasos del proceso de escritura, escribe comentarios o códigos de autocorrección, tal como se describió en la sección anterior.

### **3.2.2 Estrategias de retroalimentación en la planificación de la escritura.**

Durante este proceso inicial de la escritura, el foco de la retroalimentación se basó en orientar al estudiante a cumplir con el propósito del texto. Para ello, los estudiantes de primer grado debían escribir en el flipbook las características del padre, las actividades que disfrutaban realizar y por qué para ellos sus papás son superhéroes. Respecto al salón de segundo grado de primaria, los estudiantes debían crear un acróstico con el nombre de sus padres, el cual presenta determinadas cualidades poéticas. En esta etapa, ambas docentes utilizaron elementos como organizadores gráficos y plantearon preguntas guías que favorecieron la generación de ideas relacionadas al propósito del tema.

En el aula de primer grado, los estudiantes realizaron dibujos sobre las características físicas de sus padres con el apoyo de una fotografía impresa. La docente manifestó que en la etapa de planificación de la escritura “siempre la primera parte es gráfica, para los chicos es más fácil plasmar gráficamente (...)” [EER-D01-7]. El acto de dibujar es una estrategia para generar ideas previas a la escritura durante la etapa de planificación (Tompkins, 2018), ya que representa un andamiaje de apoyo cuando los aprendices producen un texto (Calkins, 1992).

De esta manera, la docente manifestó que “siempre la primera parte es gráfica, para los chicos es más fácil plasmar gráficamente (...)” [EER-D01-7]. De acuerdo con lo observado en la sesión 2, la docente orientó a los estudiantes a realizar dibujos que reflejen cómo eran físicamente sus padres, para ello se apoyó de otros recursos visuales como fotos y preguntas sobre situaciones cotidianas. A partir del dibujo, los estudiantes logran visualizar lo que escribirán, ya que proyectan previamente lo que



desean comunicar. Esta actividad permitió que los estudiantes describieran de forma escrita sus dibujos con mayor detalle.

Añadido a ello, la retroalimentación para provocar ideas en esta etapa se realizó a través de preguntas que en palabras de la docente D01 permitieron “que los estudiantes conecten con sus saberes previos con lo que quieren decir sobre sus papás” [EER-D01-7]. Las preguntas planteadas por la docente son determinantes para que el estudiante alcance el nivel esperado.

En la misma línea, la docente afirmó que al brindar retroalimentación los ayuda a encontrar las palabras que quieren transmitir. Este enunciado demuestra que se busca aproximar al estudiante al propósito del texto, lo cual representa uno de los objetivos básicos de la etapa de planificación del proceso de escritura (Tompkins, 2018). En este proyecto se buscaba describir a los padres de familia.

En el aula de segundo grado, la docente manifestó que uno de los propósitos de la retroalimentación en la etapa de planificación es motivar a los estudiantes a expresar la mayor cantidad de ideas relacionadas al tema propuesto. Asimismo, afirmó que se debe guiar a una expresión escrita que se caracterice por ser libre y espontánea con el fin de perder el miedo al momento de redactar un texto más elaborado. Para ello, sostuvo que suele plantear preguntas guía a los estudiantes que se enfocan en la estructura de ideas completas, así como utilizar organizadores gráficos que permitan delimitar el propósito del texto. A partir de ello, los estudiantes pueden escribir párrafos más desarrollados y con sentido.

Previamente a la etapa de planificación, los estudiantes describieron a sus papás utilizando adjetivos, conocidos por los alumnos como “palabras que describen”. Después, la docente indicó que elaborarían un acróstico por el día del padre, seguido de ello preguntó a la clase si sabían qué era. Se mostraron ejemplos de acrósticos, y a partir de las intervenciones de los estudiantes, se logró definir sus características. De esta manera, el aula realizó conjuntamente un acróstico con la palabra “papá” con la finalidad de que los estudiantes conociesen cómo se escribe.

Luego de la experiencia modelada, los estudiantes recibieron una ficha con el formato de un acróstico para iniciar con la escritura de sus producciones. El trabajo se realizó de manera individual, durante la actividad la docente se acercaba a los lugares

de los alumnos para observar, monitorear el desarrollo y atender consultas, de esta manera mantuvo una conferencia de escritura en el lugar (Tompkins, 2018). Los alumnos levantaban la mano para realizar preguntas sobre cómo se escribían ortográficamente algunas palabras o para recibir ejemplos de palabras que comenzaran con una de las letras de sus acrósticos. De la misma forma, la maestra realizó conferencias de planificación con algunos estudiantes que requerían más de su apoyo.

**3.2.3 Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición de la escritura.** Posteriormente a la planificación, se desarrollaron las etapas de revisión y edición de los escritos. Para identificar esta subcategoría, se consideró cuál es el foco de la retroalimentación de las docentes, el propósito de esta práctica y qué técnicas utilizaban para retroalimentar.

La docente D01 sostuvo en la entrevista que la retroalimentación en estas etapas de la escritura depende del nivel de cada estudiante. En ella, se planteó establecer una variación en el tipo de corrección a los estudiantes según el nivel en el que se encuentren. Por ejemplo, en las producciones escritas de aquellos aprendices que se encuentran en un nivel más avanzado, se pueden realizar observaciones en aspectos ortográficos como el uso de las mayúsculas, ya que ellos ya han interiorizado otros saberes básicos.

De la misma manera, la docente afirmó lo siguiente: “no quiero que el escrito sea tan intervenido, tan desmenuzado para los primeros escritos de los niños. No nunca los primeros escritos de los niños los corrijo todo” [EER-D01-8]. A su vez, recalcó que el docente debe centrarse en determinados aspectos según la etapa de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes. De la misma manera, según la docente D02 en referencia a los estudiantes de primer grado, su objetivo es exponerlos a la lectoescritura de manera espontánea y no tratar de corregirlos en el primer trimestre del año escolar. Tal como afirma Cassany (como se cita en Centro Andino, 2009), un aspecto clave para la corrección de textos es centrarse solo en lo que el estudiante puede aprender, ya que en la enseñanza de la escritura se pretende que se apropien gradualmente de los conocimientos básicos según su nivel de escolaridad.

Por su parte, la docente D02 afirmó que la retroalimentación en estas etapas se basa en señalar aspectos que no se abarcaron durante la planificación como la legibilidad de la letra, así como el reconocimiento de errores ortográficos. Además, mencionó otros elementos de la escritura como la direccionalidad de las palabras, el orden de lo escrito y la ubicación de las letras. A su vez, según la maestra, el propósito de la retroalimentación en estas etapas busca que los estudiantes sean capaces de cumplir con el propósito del texto a través de preguntas como ¿tiene sentido tu texto? y ¿lo podrá leer?, en base al conocimiento de que sus textos serán expuestos a un público objetivo.

Respecto a las estrategias que utiliza la docente en las etapas de revisión y edición de las composiciones, la docente mencionó una gran variedad de ejemplos, las cuales las dos primeras fueron corroboradas en las observaciones.

En primer lugar, se aplican los códigos de autocorrección, estrategia explicada en el capítulo anterior, con la finalidad de que los estudiantes interioricen el significado de estos y puedan utilizarlos de manera autónoma, y progresivamente reconozcan sus errores por su propia cuenta. Asimismo, otra forma de retroalimentar es a través de mensajes escritos y orales, los cuales se brindan de manera constante. También, se prioriza el compartir de los escritos entre pares para obtener el punto de vista de otro compañero. Otra de las estrategias es presentar a toda la clase un ejemplo de un escrito modelo en un papelógrafo, pizarra o en el televisor.

Las mencionadas estrategias se enfocan en la revisión de aspectos formales de la escritura como la ortografía, puntuación y el uso de las mayúsculas, donde la docente promueve el trabajo individual, grupal o colectivo (Tompkins, 2018).

**3.2.4 Estrategias de retroalimentación en la evaluación.** En esta subcategoría, se abordó cómo los estudiantes tenían conocimiento de sus avances en la escritura, así como en qué elementos las docentes se enfocaban para retroalimentar los productos finales de los estudiantes.

En relación con el primer aspecto, ambas docentes señalaron que los estudiantes utilizaban recursos como el portafolio, fólder y cuadernos donde recopilan sus producciones retroalimentadas de forma escrita. La docente D01 indicó en la entrevista que utilizaba el portafolio para guardar diferentes trabajos

relacionados a las diferentes etapas de la escritura. Por ejemplo, los estudiantes podrían tener acceso a los textos que escribieron al inicio de año y compararlos con los que elaboraron a mitad de año. Asimismo, sus producciones pueden tener comentarios como “corregido”, lo cual representa que experimentaron el proceso de corrección, además de tener el símbolo de una carita feliz o una estrella.

La docente D02 sostuvo que los aprendices manipulan constantemente sus materiales y fichas de trabajo de escritura, asimismo se les asigna un espacio para observar qué notas escribió la docente y corregir en clase aquellos aspectos que requieren mejora, y en caso no alcance el tiempo lo realizan en casa [EER-D02-10]. A su vez, manifestó que es importante que después de un texto escrito por ellos, los estudiantes reconozcan cuál fue la utilidad del texto. De esta manera, los aprendices tienen un espacio para reflexionar sobre su proceso de escritura, lo cual permite consolidar el aprendizaje (Tompkins, 2018). Sin embargo, cabe resaltar que lo manifestado por la docente, no se evidenció en las observaciones realizadas en las sesiones de clase.

Desde la evaluación formativa, el portafolio es un instrumento de evaluación que registra las evidencias de aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de que estos mediten sobre esas tareas (Centro Andino, 2009). Por tanto, el portafolio contiene los trabajos de los aprendices, los cuales contienen las retroalimentaciones escritas de las docentes con la finalidad de que accedan fácilmente a su proceso de escritura.

## Conclusiones

A partir de la reflexión de este proceso de investigación, se llegó a las siguientes conclusiones sobre las prácticas de retroalimentación de las docentes de primero y segundo grado de primaria de la institución educativa investigada.

Se identificaron los 4 tipos de retroalimentación según el foco (orientada a la tarea, al proceso, a la autorregulación y a la persona) propuestas por Hattie y Timperley (2007) en las prácticas de las docentes. En ambas aulas, predominó la retroalimentación orientada en la tarea y el proceso. Asimismo, la retroalimentación tuvo como función informar la corrección de la tarea, y a la vez fue elaborada, ya que ofreció orientación a través de diferentes mecanismos sobre cómo lograr el desarrollo de esta misma.

Se evidenció que las docentes utilizaron los tres tipos de retroalimentación según el formato oral, escrito y visual. Los estudiantes recibieron retroalimentación oral durante el desarrollo de sus trabajos, cuando la docente se acercaba a sus sitios o cuando se dirigía a toda la clase para ofrecer una retroalimentación grupal. La retroalimentación en formato escrito se presentó mayormente en el aula de segundo grado de primaria, donde los estudiantes presentaron mayor dominio de la lectura para acceder a los comentarios y/o anotaciones de la docente sobre sus trabajos. El modelamiento de la escritura evidenció la presencia de una retroalimentación visual en las prácticas docentes.

En la etapa de planificación de textos, la retroalimentación se enfocó en orientar a los estudiantes a cumplir con el propósito textual. En ese sentido, las docentes realizaron preguntas a los estudiantes para generar ideas, y emplearon estrategias como organizadores gráficos y dibujos. Las docentes no intervinieron en otros aspectos como corregir errores de ortografía en las planificaciones de los aprendices con la finalidad de no interferir en la fluidez de la escritura.

En la etapa de revisión y edición, las maestras guiaron a los estudiantes a realizar correcciones sobre la ortografía, puntuación y el uso de las mayúsculas en sus escritos. Para ello, se apoyaron de técnicas como la aplicación de marcas en los textos escritos de los estudiantes. A partir de esta práctica, los estudiantes fueron

favorecidos en el desarrollo de su autonomía al asumir un rol activo en la corrección a través de la mediación docente.

Finalmente, en torno a la retroalimentación en la evaluación, se encontró que los estudiantes recopilaban sus trabajos escritos en portafolios de evidencias, los cuales son utilizados como instrumentos de evaluación. Además, estos recursos representan un espacio para reflexionar sobre su proceso de escritura a través de la revisión de sus producciones escritas pasadas y de la lectura de las retroalimentaciones escritas de sus docentes.



## Recomendaciones

A partir de la reflexión de este proceso de investigación educativa, se ofrecen las siguientes recomendaciones en torno a la práctica educativa, al objeto de estudio y la metodología de la investigación.

En los últimos años, se ha señalado en normativas y documentos vigentes de nuestro país, la importancia de la retroalimentación como elemento clave de la evaluación formativa, la cual está sustentada en un marco curricular para el logro de competencias. Para ello, es importante fortalecer los conocimientos pedagógicos en estrategias de retroalimentación innovadoras a través de capacitaciones constantes a los docentes de los diferentes niveles educativos.

De esta manera, la retroalimentación en la enseñanza de la escritura en niños de tercer ciclo de primaria debe considerar inicialmente el nivel de escritura en el que se encuentra el aprendiz, ya que a partir de ello podrá brindarle un acompañamiento oportuno y brindar un andamiaje acorde a sus necesidades. Además, se debe brindar una variedad de recursos en diferentes formatos que favorezcan el desempeño y aprovechamiento de cada estudiante para lograr las actividades desarrolladas. A la vez, debe considerar el momento adecuado para ofrecer una retroalimentación pertinente.

Por otro lado, las investigaciones han demostrado que la retroalimentación enfocada en el proceso y la autorregulación garantiza un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que guían al estudiante a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre aspectos de mejora para futuras tareas. Por ello, se recomienda que el docente brinde estrategias que promuevan la autonomía del aprendiz y así puedan ser utilizadas en otros contextos.

Desde el aspecto metodológico de la investigación, dado que la escritura es una competencia que se desarrolla a través de diferentes procesos, se recomienda establecer un mayor tiempo de involucramiento en la investigación. En este estudio se utilizó la técnica de la observación en tres sesiones de aprendizaje, sin embargo, sería más enriquecedor realizar más visitas que permitan acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y conocer cómo ellos responden a las estrategias desarrolladas.

Asimismo, para estudios futuros se recomienda observar a un número mayor de docentes, de modo que esto permita sistematizar y contrastar diferentes experiencias. De la misma manera, favorecerá el conocimiento de las experiencias educativas en los primeros niveles de educación primaria.





## Referencias

- Andrade, H. y Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa* [Archivo PDF]. [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf)
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21 (1), 81-96.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* [Archivo PDF]. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-evaluacion-como-opportunidad-Anijovich-y-Cappelletti.pdf>
- Ávila, N., Espinosa, M. y Figueroa, J. (2020). *Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. Prácticas para justicia educativa*, 6, 3-9. [https://www.researchgate.net/publication/342531020\\_Retroalimentar\\_para\\_ensenar\\_a\\_escribir\\_5\\_principios\\_para\\_una\\_retroalimentacion\\_efectiva\\_de\\_la\\_escritura](https://www.researchgate.net/publication/342531020_Retroalimentar_para_ensenar_a_escribir_5_principios_para_una_retroalimentacion_efectiva_de_la_escritura)
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, (33). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Association for Supervision & Curriculum Development. <http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombiana/Doc?id=10250492&ppg=9>
- Burke, D. y Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. Open University Press.
- Calkins, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. AIQUE.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII*, (13), 45-60.
- Castro, C. y Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. [Archivo PDF]. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Centro Andino. (2009). *¿Cómo corregir los diferentes tipos de textos?* En Producción de Textos (pp.53-66). UPCH.

- Cerezo, T., Casanova, P., Torre, M., y Villa Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318734004>
- Comité de ética de la investigación de la PUCP. (2016). *REGLAMENTO DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ* [Archivo PDF]. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>
- Contreras, G., y Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis*, 9, 69–90.
- Costa, O. y García, O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117–130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>
- Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. [www.doi.org/10.36390/telos231.12](http://www.doi.org/10.36390/telos231.12)
- Cuevas-Solar, D. y Arancibia, B. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-44. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062020000400031&lng=pt&tlng=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000400031&lng=pt&tlng=es)
- De la Cuesta, C. (2015). LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DE EVALUARLA A LOGRARLA. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(3), 883-890. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71442216033>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009a). *La explicitación de la metodología de la investigación* [Archivo PDF]. PUCP, Maestría en Educación. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/boletin2.pdf>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009b). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación* [Archivo PDF]. PUCP, Maestría en Educación. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Díaz, C., Suárez, G., y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. PUCP. [https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/133219/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION\\_21\\_11\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/133219/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Frey, B. (2014). *Modern classroom assessment*. SAGE Publications, Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506374536>
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. *El papel de las tecnologías*, 21(2), 1-24. <https://www.redalyc.org/journal/916/91643847005/html/>

- Gobierno de Canarias. (2013). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. [Archivo PDF]. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/infancia/files/2013/01/Lectoescritura.pdf>
- Hattie, J. (2009). *The contributions from teaching approaches—part I*. En *A model of Feedback. Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (pp. 161-199). Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hughes, G. (2010). *Formative Assessment Practices that Maximize Learning for Students At Risk*. En H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative Assessment* (pp. 212-232). Routledge.
- Jolly, B. y Boud, D. (2013). *Written Feedback* En D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well* (pp.104-123). Routledge.
- Kaufman, A. (Coord.) (2013). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura: una propuesta para leer y escribir*. AIQUE Educación.
- Kaufman, A. (Coord.) (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. AIQUE Educación.
- Koenka, A., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K., Sanchez, C. y Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922-947. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- McMillan, J. (2018). *Embedded Formative Assessment*. En *Classroom Assessment. Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation* (pp. 107-142). Pearson.
- Ministerio de Educación. (2019). *Guía para el docente en el uso del cuadernillo de alfabetización inicial. Comunicación 1*. [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6885/Gu%C3%ADa%20para%20el%20docente%20en%20el%20uso%20del%20cuadernillo%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial%20Comunicaci%C3%B3n%201er.%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S., Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition - A randomized experiment using polling technology. *Computers & Education* 152, 1-21. [https://www.researchgate.net/publication/340366547\\_The\\_effect\\_of\\_feedback\\_on\\_metacognition\\_-\\_A\\_randomized\\_experiment\\_using\\_polling\\_technology](https://www.researchgate.net/publication/340366547_The_effect_of_feedback_on_metacognition_-_A_randomized_experiment_using_polling_technology)
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. DCCD.

- Moss, C. y Brookhart, S. (2009). *Shifting from correcting to informing: feedback that feeds forward*. En *Advancing Formative Assessment in every classroom: a guide for instructional leaders* (pp. 44-59). ASCD.
- Patinvoh, J. (2016). Teacher Written Feedback on Student Writing: Teachers' and Learners' Perspectives. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(10), 1895-1904.
- Paz, E. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45-51. <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/219/255>
- Perkins, D. (2003). *The ladder of Feedback*. John Wiley Press. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Ladder%20of%20Feedback%202019.pdf>
- Popham, J. (2017). *Formative assessment*. En *Classroom assesment. What a teacher needs to know* (pp. 274-305). Pearson.
- Programa de Lectura y Escritura en Español. (2015). *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente* [Archivo PDF]. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2022-04/Cuaderno%20para%20leer%20y%20escribir%20en%20primero.%20Especificaciones%20para%20el%20docente.pdf>
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magno Editores.
- Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU. (26 de abril de 2020) [http://www.grade.org.pe/creer/archivos/RVM\\_N\\_\\_094-2020-MINEDU.pdf](http://www.grade.org.pe/creer/archivos/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf)
- Ruíz, J. (2015). La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: Análisis crítico de una herramienta docente. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152428010>
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª edición). Universidad de Deusto.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/02602930903541015>
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.

- Stobart, G. (2010). *Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje*. En *Tiempos y pruebas: los usos y abusos de la evaluación*, 168–198.
- Tomlinson, C. y Moon, T. (2013). *Differentiation and Classroom Assessment*. En J. McMillan (Ed.), *Research on Classroom Assessment* (pp. 415-430). SAGE.
- Tompkins, G. (2018). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. (7th edition). Pearson.
- Trujillo, J. (2017). *Proyecto de intervención: Estrategias de enseñanza para implementar según estilos de aprendizaje de los alumnos*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey (RITEC).  
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/632880/Estrategias%20de%20ense%C3%B1anza%20para%20implementar%20seg%C3%BAn%20estilos%20de%20aprendizaje%20de%20los%20alumnos.pdf?sequence=3>



## Anexos

### Anexo 1: Diseño de la guía de observación

#### Guía de observación

**Nombre del estudio:** Prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria

#### Objetivos de la observación:

1. Identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura.
2. Identificar las estrategias de retroalimentación docente en el proceso de enseñanza de la escritura.

#### I. Datos generales de la observación en el aula

- . Número de sesiones observadas:
- a. Grado:
- b. Número de estudiantes:
- c. Lugar de la observación:

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Marcar (X)	Descripción de la observación
Tipos de retroalimentación según el foco	R. orientada a la tarea	Indica la respuesta correcta a los estudiantes, mas no comunica los aciertos del trabajo de los estudiantes.		
		Comunica los errores de la tarea a los estudiantes (gramática, coherencia, ortografía).		<i>Determinar qué tipo de error identifica la docente.</i>
		Comunica los aciertos de la tarea a los estudiantes.		
	R. orientada en el proceso	Cuestiona a los estudiantes sobre su(s) respuesta(s) (Ejemplos: ¿por qué utilizaste esta		

		estrategia? ¿cómo obtuviste la respuesta?)		
		Ofrece estrategias/maneras sobre cómo desarrollar la tarea.		<i>Explicitar las estrategias/maneras.</i>
	R. orientada en la persona	Brinda elogios/valoraciones a los estudiantes. (Ejemplos: ¡Qué inteligente eres!, ¡Eres un buen estudiante!)		
		Elogia en base al esfuerzo o proceso de los estudiantes.		
	R. orientada en la autorregulación	Realiza preguntas que permiten la planificación de la tarea.		
		Realiza preguntas que permiten la organización de estrategias para realizar una tarea.		
		Realiza preguntas metacognitivas que permiten la reflexión de los aprendizajes. (Ejemplos: ¿Qué has aprendido?, ¿Cómo lo has aprendido?, ¿Qué ha sido difícil o fácil?, ¿En qué puedes mejorar?, ¿Dónde puedes utilizar lo aprendido?)		
Tipos de retroalimentación según el formato	R. escrita	Escribe las anotaciones producto de la retroalimentación sobre el trabajo de los estudiantes.		
		Utiliza códigos escritos que indican a los estudiantes cómo mejorar su tarea.		
	R. oral	Realiza preguntas orales para guiar a los estudiantes.		

		Realiza conferencias individuales o grupales para retroalimentar.		
		Se acerca al lugar de los estudiantes para retroalimentarlos oralmente.		
	R. visual/no verbal	Utiliza lenguaje corporal o gestual para ofrecer afirmación o negación sobre una tarea.		
		Modela estrategias a los estudiantes que los ayudan a desarrollar la tarea.		<i>Describir situación.</i>

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Acciones docentes</b>	<b>Marcar (X)</b>	<b>Descripción de la observación</b>
Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura	Estrategias de retroalimentación en la planificación	Acompaña el proceso de planificación de la escritura con estrategias tales como preguntas guía.		
	Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	Acompaña a los estudiantes en el proceso de revisión de textos.		
		Guía a los estudiantes en el proceso de edición de textos.		
	Estrategias de retroalimentación en la evaluación	Comunica los avances en la escritura a los estudiantes.		



## Anexo 2: Diseño de la entrevista

### Diseño de la entrevista

**Nombre del estudio:** Prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas de tercer ciclo de educación primaria

#### 1. Objetivo de la Entrevista:

Identificar las estrategias de retroalimentación docente en el proceso de enseñanza de la escritura.

#### 2. Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada

#### 3. Fuente:

Se entrevistó a 2 docentes con amplia experiencia en la enseñanza de la lectoescritura en el tercer ciclo del nivel primario.

#### 4. Duración:

De 30 a 45 minutos

#### 5. Lugar y fechas:

En las instalaciones de la institución educativa particular durante la semana del 13 de junio

### Contenido de la entrevista

Categoría	Subcategorías	Preguntas
Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura	Estrategias de retroalimentación	¿Qué acciones realiza para retroalimentar el proceso de escritura de los estudiantes?
		¿Con qué forma de retroalimentar se siente más cómoda? (oral, escrita, visual)
		¿Cuál le parece más importante?
		¿Cuál es la que usa con mayor frecuencia?

		¿Con qué frecuencia retroalimenta a los estudiantes?
		¿Cuál es la finalidad principal de la retroalimentación que brinda?
	Estrategias de retroalimentación en la planificación	Durante la planificación de la escritura, ¿En qué se enfoca la retroalimentación que brinda al estudiante?  ¿Qué propósito tiene?
	Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	Durante la etapa de revisión y edición en la escritura, ¿En qué se enfoca la retroalimentación que brinda al estudiante?  ¿Qué propósito tiene? ¿Podría brindar un ejemplo?
		¿Qué técnicas utiliza para retroalimentar el avance de los estudiantes? (por ejemplo: códigos de corrección) ¿Qué objetivo tiene?
	Estrategias de retroalimentación en la evaluación	¿Cómo los estudiantes tienen conocimiento periódicamente de sus avances en la escritura y lectura?
		¿En qué elementos considera importante enfocarse al momento de brindar retroalimentación al producto final de los estudiantes?

### Protocolo de entrevista

#### I. Introducción a la entrevista

1. Saludo inicial
2. Explicación del propósito de la entrevista
3. Explicación del objetivo de la investigación
4. Información sobre la grabación en audio de la entrevista
5. Reiteración sobre la confidencialidad de la información

#### II. Datos Generales

- a. Sexo:
- b. Tiempo de cargo docente en nivel primario (en años):
- c. Especialidad(es) para las que labora:

### **III. Preguntas**

1. ¿Qué acciones realiza para retroalimentar el proceso de escritura de los estudiantes?
2. ¿Cuál es la finalidad principal de la retroalimentación que brinda?
3. ¿Con qué forma de retroalimentar se siente más cómoda? (oral, escrita, visual)
4. ¿Cuál le parece más importante?
5. ¿Cuál es la que usa con mayor frecuencia?
6. ¿Con qué frecuencia retroalimenta a los estudiantes?
7. Durante la planificación de la escritura, ¿En qué se enfoca la retroalimentación que brinda al estudiante? ¿Qué propósito tiene?
8. Durante la etapa de revisión y edición en la escritura, ¿En qué se enfoca la retroalimentación que brinda al estudiante? ¿Qué propósito tiene? ¿Podría brindar un ejemplo?
9. ¿Qué técnicas utiliza para retroalimentar el avance de los estudiantes? (por ejemplo: códigos de corrección) ¿Qué objetivo tiene?
10. ¿Cómo los estudiantes tienen conocimiento periódicamente de sus avances en la escritura?
11. ¿En qué elementos considera importante enfocarse al momento de brindar retroalimentación al producto final de los estudiantes?

### **IV. Cierre y despedida**

- a. Comentario adicional del informante
- b. Agradecimiento y despedida

### Anexo 3: Matriz de codificación de la guía de observación

Libro de códigos			
Código docente	Grado al que enseña (primaria)	Categoría de la muestra	Código de la muestra
D01	Primero	Retroalimentación orientada a la tarea	ROT-D01
		Retroalimentación orientada en el proceso	ROP-D01
		Retroalimentación orientada en la persona	ROPE-D01
		Retroalimentación orientada en la autorregulación	ROA-D01
		Retroalimentación escrita	RE-D01
		Retroalimentación Oral	RO-D01
		Retroalimentación Visual	RV-D01
D02	Segundo	Retroalimentación orientada a la tarea	ROT-D02
		Retroalimentación orientada en el proceso	ROP-D02
		Retroalimentación orientada en la persona	ROPE-D02
		Retroalimentación orientada en la autorregulación	ROA-D02
		Retroalimentación escrita	RE-D02
		Retroalimentación Oral	RO-D02
		Retroalimentación Visual	RV-D02

<b>Libro de códigos</b>			
<b>Código docente</b>	<b>Grado al que enseña (primaria)</b>	<b>Categoría de la muestra</b>	<b>Código de la muestra</b>
D01	Primero	Estrategias de retroalimentación en la planificación	OERP-D01
		Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	OERR-D01
		Estrategias de retroalimentación en la evaluación	OERV-D01
D02	Segundo	Estrategias de retroalimentación en la planificación	OERP-D02
		Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	OERR-D02
		Estrategias de retroalimentación en la evaluación	OERV-D02

<b>Código docente</b>	<b>Grado al que enseña (primaria)</b>	<b>Categoría de la muestra</b>	<b>Código de la muestra</b>
D01	Primero	Estrategias de retroalimentación en la planificación	OERPD01
		Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	OERRD01
		Estrategias de retroalimentación en la evaluación	OERVD01
D02	Segundo	Estrategias de retroalimentación en la planificación	OERPD02
		Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	OERRD02
		Estrategias de retroalimentación en la evaluación	OERVD02

#### Anexo 4: Matriz de recojo de información de observación

**Objetivo específico:** Identificar los tipos de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana.

Categorías	Subcategorías		Hallazgos
Tipos de retroalimentación	Tipos de retroalimentación según el foco	1. Orientada a la tarea	
		2. Orientada en el proceso	
		3. Orientada en la persona	
		4. Orientada en la autorregulación	
	Tipos de retroalimentación según el formato	1. Retroalimentación escrita	
		2. Retroalimentación oral	
		3. Retroalimentación visual o no verbal	
Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura	1. Estrategias de retroalimentación en la planificación		
	2. Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición		
	3. Estrategias de retroalimentación en la evaluación		

### Anexo 5: Matriz de procesamiento de información de observación

Categorías	Subcategorías		Hallazgos	Etiquetas
Tipos de retroalimentación	Tipos de retroalimentación según el foco	1. Orientada a la tarea		
		2. Orientada en el proceso		
		3. Orientada en la persona		
		4. Orientada en la autorregulación		
	Tipos de retroalimentación según el formato	1. Retroalimentación escrita		
		2. Retroalimentación oral		
		3. Retroalimentación visual o no verbal		
Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura	1. Estrategias de retroalimentación en la planificación			
	2. Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición			
	3. Estrategias de retroalimentación en la evaluación			

**Anexo 6: Matriz de codificación de entrevistas**

<b>Libro de códigos</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>	Docente 1° grado (D01)	Docente 2° grado (D02)
Estrategias de retroalimentación (ER)	Pregunta 1(1)	EER-D01-1	EER-D02-1
	Pregunta 2(2)	EER-D01-2	EER-D02-2
	Pregunta 3(3)	EER-D01-3	EER-D02-3
	Pregunta 4(4)	EER-D01-4	EER-D02-4
	Pregunta 5(5)	EER-D01-5	EER-D02-5
	Pregunta 6(6)	EER-D01-6	EER-D02-6
	Pregunta 7(7)	EER-D01-7	EER-D02-7
	Pregunta 8(8)	EER-D01-8	EER-D02-8
	Pregunta 9(9)	EER-D01-9	EER-D02-9
	Pregunta 10(10)	EER-D01-10	EER-D02-10
	Pregunta 11(11)	EER-D01-11	EER-D02-11



### Anexo 7: Matriz de recojo de información de entrevistas

**Objetivo específico:** Describir las estrategias de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana.

<b>Categoría:</b> Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.		
<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
Estrategias de retroalimentación		
Estrategias de retroalimentación en la planificación		
Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición		
Estrategias de retroalimentación en la evaluación		

### Anexo 8: Matriz de procesamiento de información de entrevistas

**Objetivo específico:** Describir las estrategias de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria de una institución privada de Lima Metropolitana.

<b>Categoría:</b> Estrategias de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.				
<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Etiquetas</b>
Estrategias de retroalimentación				
Estrategias de retroalimentación en la planificación				
Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición				
Estrategias de retroalimentación en la evaluación				

## Anexo 9: Protocolos de consentimiento informado

### PROTOCOLOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este protocolo de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Fátima Raquel Saravia Macca, estudiante de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la docente Patricia Nakamura Goshima. El objetivo de este estudio es **“Analizar las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria”**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le solicitará responder preguntas en una entrevista. Esta tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que se pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Asimismo, la estudiante tendrá un rol de observadora no participante en tres sesiones del área de Comunicación previa coordinación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las descripciones de las observaciones, así como sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán eliminadas.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: saravia.fatima@pucp.edu.pe o al número 950 651 384, así como también al correo de la asesora pnakamura@pucp.edu.pe. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como responsabilidad, respeto e integridad científica.

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación o pseudónimo. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo de la participante	Firma	Fecha
------------------------------------	-------	-------

---

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

**Anexo 10: Cartas a expertos**

Lima, 17 de mayo de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Estimada Mg. Mónica Camargo,

Por la presente me dirijo a Ud. para saludarla y al mismo tiempo solicitarle su colaboración con el fin de revisar, comentar y validar los instrumentos de la investigación que estoy realizando.

El tema de mi tesis está relacionado a la retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en educación primaria, y tiene como **objetivo analizar las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria.**

Para llevar a cabo la investigación necesitamos recoger información por parte de los docentes que participarán en la misma, así como las interacciones en las sesiones de clase. Con este fin se plantean dos instrumentos:

- Instrumento 1: Guía de observación
- Instrumento 2: Guía de entrevista semiestructurada

Le adjunto a la presente la siguiente información:

1. Matriz de consistencia de la investigación
2. Guía de observación (instrumento 1)
3. Guía de entrevista semiestructurada (instrumento 2)
4. Matrices de valoración de los instrumentos

Le agradecería, de ser posible, mantener una breve reunión donde me pueda dar los alcances de los instrumentos presentados, así como para recoger sus apreciaciones en relación con la pertinencia de que la aplicación de los instrumentos.

De no ser posible mantener la reunión agradeceré me pueda hacer llegar por escrito sus sugerencias y alcances respecto a los instrumentos y a la pertinencia de su aplicación por mi parte.

Le agradezco de antemano su gentil colaboración.

Atentamente,

Fátima Raquel Saravia Macca

Lima, 17 de mayo de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Estimada Mg. Gabriela Purizaga,

Por la presente me dirijo a Ud. para saludarla y al mismo tiempo solicitarle su colaboración con el fin de revisar, comentar y validar los instrumentos de la investigación que estoy realizando.

El tema de mi tesis está relacionado a la retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en educación primaria, y tiene como **objetivo analizar las prácticas de retroalimentación en el proceso de enseñanza de la escritura en aulas del tercer ciclo de educación primaria.**

Para llevar a cabo la investigación necesitamos recoger información por parte de los docentes que participarán en la misma, así como las interacciones en las sesiones de clase. Con este fin se plantean dos instrumentos:

- Instrumento 1: Guía de observación
- Instrumento 2: Guía de entrevista semiestructurada

Le adjunto a la presente la siguiente información:

1. Matriz de consistencia de la investigación
2. Guía de observación (instrumento 1)
3. Guía de entrevista semiestructurada (instrumento 2)
4. Matrices de valoración de los instrumentos

Le agradecería, de ser posible, mantener una breve reunión donde me pueda dar los alcances de los instrumentos presentados, así como para recoger sus apreciaciones en relación con la pertinencia de que la aplicación de los instrumentos.

De no ser posible mantener la reunión agradeceré me pueda hacer llegar por escrito sus sugerencias y alcances respecto a los instrumentos y a la pertinencia de su aplicación por mi parte.

Le agradezco de antemano su gentil colaboración.

Atentamente,

Fátima Raquel Saravia Macca

## Anexo 11: Matriz de valoración de los instrumentos de investigación

**Nombre y apellidos del experto:**

**Grado académico:**

### Criterios de evaluación

1. Coherencia: El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están analizando, responde al problema y los objetivos de la investigación.
2. Relevancia: El ítem planteado responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
3. Claridad: El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.

### INSTRUMENTO: Guión de entrevista

Ítems		Coherencia <sup>(1)</sup>	Relevancia <sup>(2)</sup>	Claridad <sup>(3)</sup>	Comentario y/o sugerencias
		Marcar	Marcar	Marcar	
Estrategias de retroalimentación	¿Qué acciones realiza para retroalimentar el proceso de escritura de los estudiantes?				
	¿Con qué frecuencia retroalimenta a los estudiantes?				

	¿Cuál es la finalidad principal de la retroalimentación que brinda?				
Estrategias de retroalimentación en la planificación	Durante la planificación de la escritura, ¿En qué se enfoca la retroalimentación que brinda al estudiante?  ¿Qué propósito tiene?				
Estrategias de retroalimentación en la revisión y edición	Durante la etapa de revisión y edición en la escritura, ¿En qué se enfoca la retroalimentación que brinda al estudiante?  ¿Qué propósito tiene? ¿Podría brindar un ejemplo?				

**INSTRUMENTO: Guía de observación**

Ítems		Coherencia <sup>(1)</sup>	Relevancia <sup>(2)</sup>	Claridad <sup>(3)</sup>	Comentario y/o sugerencias
		Marcar (x)	Marcar(x)	Marcar (x)	
Tipos de retroalimentación	R. orientada a la tarea	Indica la respuesta correcta a los estudiantes.			

ón según el foco		Comunica los errores de la tarea a los estudiantes.				
		Comunica los aciertos de la tarea a los estudiantes.				
	R. orientada en el proceso	Cuestiona a los estudiantes sobre su(s) respuesta(s) (Ejemplos: ¿por qué utilizaste esta estrategia? ¿cómo obtuviste la respuesta?)				
		Ofrece estrategias/maneras sobre cómo desarrollar la tarea.				
	R. orientada en la persona	Brinda elogios/valoraciones a los estudiantes. (Ejemplos: ¡Qué inteligente eres!, ¡Eres un buen estudiante!)				
		Elogia en base al esfuerzo o proceso de los estudiantes.				



	R. orientada en la autorregulación	Realiza preguntas que permiten la planificación de la tarea.				
		Realiza preguntas que permiten la organización de estrategias para realizar una tarea.				
		Realiza preguntas metacognitivas que permiten la reflexión de los aprendizajes. (Ejemplos: ¿Qué has aprendido?, ¿Cómo lo has aprendido?, ¿Qué ha sido difícil o fácil?, ¿En qué puedes mejorar?, ¿Dónde puedes utilizar lo aprendido?)				
Tipos de retroalimentación según el formato	R. escrita	Escribe la retroalimentación sobre el trabajo de los estudiantes.				
		Utiliza códigos escritos que indica a los estudiantes.				

	R. oral	Realiza preguntas orales para guiar a los estudiantes.				
		Realiza conferencias individuales o grupales para retroalimentar.				
		Se acerca al lugar de los estudiantes para retroalimentarlos oralmente.				
		Brinda retroalimentación oral a los estudiantes desde su escritorio o mesa.				
	R. visual/no verbal	Utiliza lenguaje corporal o gestual para ofrecer afirmación o negación sobre una tarea.				
		Modela estrategias a los estudiantes.				