

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Currículo que presenta:

***Rosa Teresa Becerra Alcántara
Gloria Elizabeth Díaz Barrientos***

Asesor:
Patricia María Escobar Cáceres

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, PATRICIA MARÍA ESCOBAR CÁCERES, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: **Percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia**, del/de la autor(a) / de los(as)autores(as) **Rosa Teresa Becerra Alcántara y Gloria Elizabeth Díaz Barrientos** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/10/2022.
- 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, 04 de Enero, 2023.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: ESCOBAR CÁCERES, PATRICIA MARÍA	
DNI: 06763953	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4927-3435	

RESUMEN EJECUTIVO

La retroalimentación como uno de sus procesos elementales de la evaluación formativa debería valorarse, sobre todo, por su impacto en el aprendizaje. La importancia subyace en la participación activa de los estudiantes y docentes. Ello es posible cuando el estudiante se posiciona como un aprendiz activo que busca informar sus propios juicios a partir del recurso de la información recibida de varias fuentes. La significatividad de la participación del docente radica en obtener información útil sobre cómo progresan los estudiantes, ello implica planificar estrategias que le permitan recoger y comunicar la información sobre el nivel de logro del aprendizaje.

La investigación tiene como objetivo general: analizar las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia y como objetivos específicos: describir las percepciones de los docentes sobre la definición, las características y la importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje e identificar las estrategias de retroalimentación utilizadas por los docentes en su práctica educativa.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo; utilizando el método de estudio de caso. Para el recojo de información, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada y la observación, con sus respectivas guías, aplicados a seis docentes del área de Comunicación del nivel primaria.

El análisis y discusión de los resultados permitieron identificar que todas las docentes definen a la retroalimentación como elemento fundamental del proceso de evaluación, sin embargo, solo una minoría logra vincularlo dentro de la evaluación asumida desde el enfoque formativo. Respecto a la práctica educativa considerando las estrategias de la retroalimentación existe una dicotomía entre lo que declaran y lo que realmente aplican.

Palabras claves: evaluación para el aprendizaje, retroalimentación, rol de la retroalimentación y prácticas de retroalimentación.

ABSTRACT

Feedback as one of its elementary processes of formative evaluation should be valued, above all, for its impact on learning. The importance lies in the active participation of students and teachers. This is possible when the student positions himself as an active learner who seeks to inform his own judgments based on the information received from various sources. The significance of the teacher's participation lies in obtaining useful information on how students progress, this implies planning strategies that allow him to collect and communicate information on the level of learning achievement.

The research has as a general objective: to analyze the perceptions of teachers about feedback in the teaching-learning process and its application in the educational practice of the primary level in a parochial school in Lima in a context of pandemic and as specific objectives: to describe teachers' perceptions about the definition, characteristics and importance of feedback in the teaching-learning process and, identify the feedback strategies used by teachers in their educational practice.

The research is framed in a qualitative approach, descriptive level; using the case study method. For the collection of information, the technique of semi-structured interview and observation was applied, with their respective guides, applied to six teachers in the area of Communication at the primary level.

The analysis and discussion of the results made it possible to identify that all the teachers define feedback as a fundamental element of the evaluation process, however, only a minority manages to link it within the evaluation assumed from the formative approach. Regarding the educational practice considering the feedback strategies, there is a dichotomy between what they declare and what they really apply.

Keywords: evaluation for learning, feedback, role of feedback and feedback practices.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora asesora Mag. Patricia Escobar, por su permanente acompañamiento y confianza en nuestra investigación.

A las Hnas. Dominicas Juana Sarmiento y Elvira Cisneros por darnos la oportunidad de crecer humana y profesionalmente.

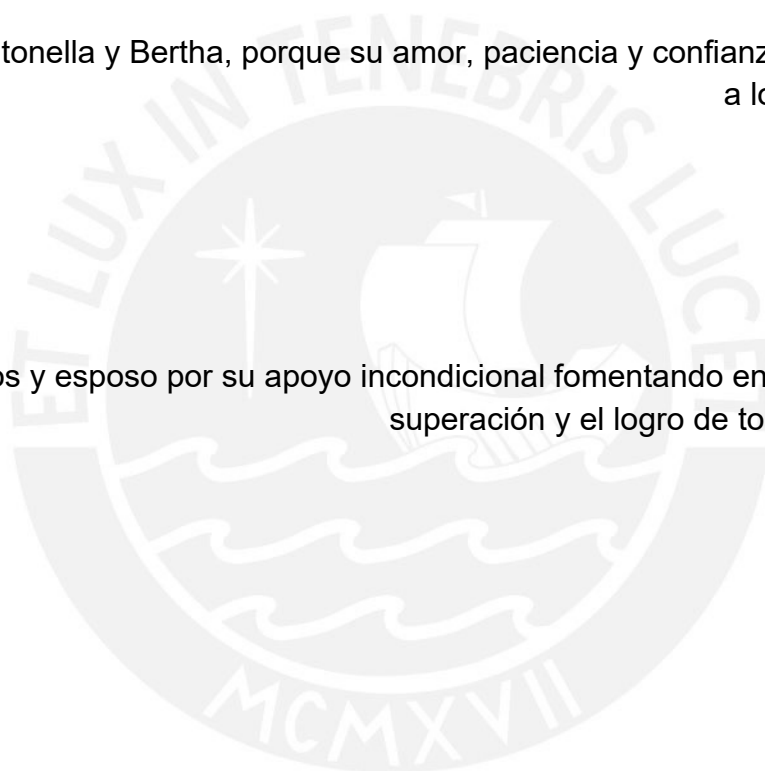


DEDICATORIAS

A mi compañera y amiga del presente trabajo de investigación, por el tiempo dedicado, el compromiso y la responsabilidad asumida.

A Edwin, Antonella y Bertha, porque su amor, paciencia y confianza me incentivan a lograr mis metas.
Rosa Teresa

A mis hijos y esposo por su apoyo incondicional fomentando en mí, el deseo de superación y el logro de todos mis sueños.
Gloria Elizabeth



ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	3
AGRADECIMIENTOS	5
DEDICATORIAS	6
INTRODUCCIÓN	9
PARTE I: MARCO CONCEPTUAL	14
CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE PANDEMIA	14
1.1. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA.	14
1.2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE FORMATIVO	20
CAPÍTULO 2. LA RETROALIMENTACIÓN Y SUS ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	28
2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN	28
2.2. IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	32
2.3. ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN	35
2.3.1. Momentos de la retroalimentación	36
2.3.2. Modos de retroalimentación	38
2.3.3. Niveles de retroalimentación	40
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	43
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	43
1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	43
1.2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
1.3. CATEGORÍAS DE ESTUDIO	45
1.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	46
<i>Descripción de la institución educativa</i>	47
1.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN	49
1.5.1. Diseño y validación del instrumento	50
1.5.2. Aplicación del instrumento	54
1.6. PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA	55
1.7. PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	56
CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	57
2.1. LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	58

2.1.1.	Definición de la retroalimentación	58
2.1.2.	Importancia de la retroalimentación	61
2.1.3.	Características de la retroalimentación	64
2.2	ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	67
2.2.1.	Momentos de retroalimentación	67
2.2.2.	Modo de retroalimentación	70
2.2.3.	Niveles de retroalimentación	75
CONCLUSIONES		80
RECOMENDACIONES		83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		84
APÉNDICES		87



INTRODUCCIÓN

Para la educación básica regular (EBR) peruana formar estudiantes que respondan a las exigencias de este siglo es repensar las formas convencionales en que se ha venido desarrollando las prácticas educativas en nuestras escuelas. Es preciso reflexionar sobre nuestras metas educativas a nivel macro y micro, cambiar nuestras teorías dominantes sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo debería ser el proceso de verificación, si es que aprendieron o no y cómo debería intervenir el docente en dicho proceso a fin de asegurar el logro de los aprendizajes. En tal sentido el Ministerio de Educación (MINEDU) a través de su documento normativo, Currículo Nacional de Educación Básica, orienta el trabajo docente y la práctica educativa con el propósito de desarrollar aprendizajes que respondan a las demandas del contexto local, nacional y mundial.

Este mismo documento presenta orientaciones generales para la diversificación curricular, así como para la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo, el cual señala que “la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente” (MINEDU, 2016, p.177). Desde esta línea de acción es preciso desterrar conceptos que consideren a la evaluación como aquel proceso que únicamente califica o descalifica al final de una actividad de aprendizaje, perdiendo significatividad en la mejora de los aprendizajes para el estudiante.

Es así como Stobart (2010) contribuye a este cambio de paradigma de la evaluación al definir que la evaluación debería diferenciarse significativamente por centrar su atención en lo que se esté aprendiendo, facilitando al estudiante de “retroinformación” permitiendo mejorar el aprendizaje. A este tipo de evaluación se la denomina también “evaluación para el aprendizaje”, término que se introduce para reforzar la finalidad de la evaluación formativa. Es importante mencionar que dentro de las diversas definiciones que se construye sobre la evaluación formativa, encontramos un elemento que acuñan a este tipo de evaluación y que además la caracteriza y la particulariza y es de la retroalimentación (Chappuis, 2008; MINEDU, 2016).

Coincide en la definición de Brookhart (2008) quien también refuerza la idea de la retroalimentación como un componente importante en la evaluación para el aprendizaje el cual proporciona al estudiante información respecto a sus fortalezas en su aprendizaje, así como aquello en lo que necesita ajustar respecto a su desempeño, con el fin de interiorizar y asumir estrategias para mejorarlo. Todos estos ajustes de aprendizaje contribuirían al desarrollo de su propia autorregulación (Anijovich, 2017) y le permitiría al docente ajustar el proceso de enseñanza asumiendo estrategias según las necesidades identificadas en sus estudiantes.

Asimismo, consideramos que para hacer de la retroalimentación un proceso más eficiente dependerá en gran medida de cómo el docente la implemente, es decir, qué estrategias de retroalimentación estaría utilizando durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante tener en cuenta que la implementación de estas estrategias en la práctica educativa estará condicionada por las concepciones que se tenga sobre la retroalimentación.

En tal sentido revisamos diversas investigaciones sobre retroalimentación encontrando que existen investigaciones empíricas cuyo tópico de estudio recae sobre la retroalimentación en el enfoque de la evaluación formativa. En el ámbito nacional, algunas de estas investigaciones, consideran como objeto de investigación las percepciones/concepciones de los docentes respecto a la retroalimentación (Ramírez, 2021; Verano, 2021) otros focalizan su interés en describir hallazgos encontrados en la ejecución misma del proceso (Boyco, 2019; Calvi del Risco, 2020). Asimismo, fuera del contexto peruano, se ha encontrado diversas investigaciones que también se orientan a las concepciones de los docentes respecto a la retroalimentación a partir de evidencias recogidas del portafolio del docente (Contreras y Zuñiga, 2018).

Desde el análisis de estas investigaciones no se ha encontrado algún estudio que vincule la relación entre las percepciones que tienen los maestros respecto a la retroalimentación y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Relación que consideramos relevante en el proceso de aprendizaje, puesto que

desde la función docente debería existir una correlación entre el manejo conceptual respecto al tema de retroalimentación y su puesta en práctica. Su buen o mal uso en el tema tendría una gran significancia en el aprendizaje del estudiante. En este contexto surge el interés por conocer sobre las percepciones que tienen los docentes sobre la retroalimentación y cómo la vienen ejecutando en su quehacer educativo, es decir, cómo logran vincular ambos aspectos, y por ello nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia?

Por lo anteriormente expuesto, el presente trabajo de investigación, al ser una descripción de las percepciones de la retroalimentación y su aplicación en la práctica educativa se estaría enmarcando dentro de uno de los procesos del currículo concernientes a evaluación, considerando a la retroalimentación como un elemento de la evaluación formativa, esta investigación estaría siendo un aporte a la línea de investigación sobre “Diseño curricular” dentro del programa de la Maestría en Educación de la PUCP.

La investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia. A su vez, nos planteamos dos objetivos específicos: describir las percepciones de los docentes del nivel primaria de un colegio parroquial de Lima sobre la definición, características e importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje e identificar las estrategias de retroalimentación utilizadas por los docentes del nivel primaria en su práctica educativa.

Respecto al diseño metodológico, la investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo de nivel descriptivo puesto que se busca comprender las perspectivas de los participantes (docentes), profundizar en sus experiencias y opiniones de un fenómeno en particular, es decir, cómo ellos perciben de manera subjetiva una realidad (Hernández et al., 2010), a partir del acercamiento al objeto de estudio,

se procederá a la recopilación de datos que describen los acontecimientos, a la organización, análisis y descripción de esos mismos hallazgos (Glass y Hopkins, 1984, citado por Abreu, 2012).

El método utilizado es el de estudio de caso, ya que permitirá estudiar sobre la particularidad y complejidad de un caso en singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importante (Simons, 2011 y Stake, 2005), lo que para nuestra investigación el caso singular corresponde a las percepciones que los profesores tienen sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa en un contexto determinado.

Los informantes de la presente investigación son seis docentes del III Ciclo del nivel primaria de una IE parroquial de Lima, institución que viene desarrollando clases en modalidad presencial, sin embargo, eventualmente retorna a la virtualidad cuando se confirman casos de contagio, siguiendo los protocolos emitidos por el MINEDU. Para la recolección de la información se aplicaron dos técnicas con sus respectivos instrumentos: la entrevista, de tipo semiestructurada, orientada a obtener información respecto a las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación y la aplicación de estrategias en su práctica educativa y la técnica de observación la cual permitió obtener información directa sobre el uso de las estrategias de retroalimentación en el aula de clases.

La investigación ha pasado por un proceso permanente de evaluación y socialización (Apéndice 1) lo que ha permitido incorporar y/o replantear diferentes aspectos en relación al marco conceptual y la metodología de la investigación, todo ello con el propósito de mejorar el trabajo de investigación. El informe está organizado en dos partes: La primera parte consta de dos capítulos. En el primer capítulo desarrollamos la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto de pandemia, así como su definición, sus características y su rol desde un enfoque formativo.

El segundo capítulo desarrolla el concepto, características, importancia y estrategias de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda parte también consta de dos capítulos. El primero presenta el diseño

metodológico de la investigación, y en el segundo se presenta el análisis de los resultados de la investigación, estos han sido organizados en función a las categorías y subcategorías de la investigación. El informe concluye con las conclusiones y recomendaciones.



PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

En este capítulo se presenta y desarrolla los contenidos teóricos que orientan el presente estudio: la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto de pandemia, así como su definición, sus características y su rol desde un enfoque formativo.

1.1. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA.

A partir de la actual emergencia sanitaria por la Pandemia de COVID-19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio, los sistemas educativos a nivel mundial se han visto afectados, las repercusiones han sido concretas y los desafíos a superar han sido a nivel de funcionamiento administrativo y operativos (Unicef, 2021). En el ámbito educativo, para Unesco (2021), uno de los desafíos más notorios ha sido la suspensión de clases presenciales, puesto que se registró el cierre de escuelas más prolongados del mundo, agudizando las brechas ya presentes en el escenario educativo en América Latina y el Caribe: brechas digitales y alto porcentaje de estudiantes de la región que no alcanzaba las competencias básicas esperadas para su edad.

Para Auvieux et al. (2020) estas brechas digitales serían realidades heterogéneas con estudiantes que no cuentan con dispositivos tecnológicos para conectarse y/o conexión a internet, docentes que sus prácticas de enseñanza han sido siempre predominantemente presenciales, con escasa o nula formación pedagógica y/o tecnológica para desempeñar su función desde entornos virtuales. Respecto a la realidad en el logro de las competencias básicas, Pisa citado en Unesco, señala: “antes de la pandemia, 18 de cada 100 estudiantes de sexto primaria no superaban el primer nivel de desempeño en la prueba TERCE de lectura, y 47 de cada 100 en la de matemáticas. Según datos de PISA, estos desafíos se replican en la educación secundaria” (2021, p. 5).

Frente a estas actuales circunstancias, surge la necesidad de priorizar una educación capaz de dar respuesta a esta problemática global en el sistema educativo, lo que demandaría no solo enfocarse en la experiencia de aprendizaje, sino considerar además el vínculo socioemocional que los estudiantes establecen con su escuela, sus docentes y compañeros, esta mirada holística del aprendizaje es posible observarla en una modalidad presencial (Unesco, 2021). Es así, como los gobiernos han realizado esfuerzos importantes para asegurar la continuidad de la educación, elaborando propuestas y tomando decisiones pedagógicas en torno al contexto de una educación virtual, modo en que se sustituyó a la educación presencial por causa de las medidas sanitarias que ocasionaron el distanciamiento social (Vogliotti, 2020).

Para Unicef (2021) mantener el servicio educativo desde lo virtual, implica prestar atención a elementos muy importantes para esta modalidad, por ejemplo: cómo el estudiante va adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades de manera autónoma que le permitan resolver sus propias experiencias de aprendizaje, es decir, cómo gestiona los procesos que le permiten autorregular sus aprendizaje; experiencias que en una educación presencial eran fácilmente observables e intervenidas oportunamente por el docente y que por el contexto de pandemia ya no fue posible, pudiendo de esa forma limitarse un monitoreo efectivo del progreso del aprendizaje en su formación integral.

Superar las limitaciones de una educación virtual, por las condiciones ya expuestas, implicaría utilizar estrategias e instrumentos de recolección de información que evidencien el desempeño real de los estudiantes, a fin de brindar el soporte y acompañamiento que respondan realmente a sus necesidades de aprendizaje y emocionales, este accionar contribuiría a superar en alguna medida la situación de la educación en contexto de pandemia (Unicef, 2021). Considerando la relevancia de saber si los estudiantes están aprendiendo en este nuevo contexto de virtualidad-no presencial y cómo van desarrollando sus procesos de aprendizaje es que la evaluación adquiere mayor protagonismo.

Para Auvieux et al. (2020) la evaluación debe ser un proceso constante, idóneo, pertinente y estar muy bien diseñada con el propósito de contribuir al logro del aprendizaje. Asimismo, el autor recomienda que la evaluación deberá darse en todos los momentos donde se desarrolla el aprendizaje y de ninguna manera solo

restringirse a evaluaciones dirigidas solo a calificar y acreditar saberes.

En tal sentido, la evaluación formativa por la función que cumple, responde idóneamente a este contexto de aprendizaje a distancia, dándole un rol central a la retroalimentación como el espacio de interacción, que no solo va a favorecer los aprendizajes en los estudiantes, sino que además se vuelve clave para sostener el vínculo emocional, elemento intangible, pero fundamental en un proceso donde se desarrolla el aprendizaje. Frente a lo expuesto, es que destacamos la importancia de la evaluación como la herramienta que aporta información para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una educación remota que debe atender las particularidades propias de las diversidades, y lo hace a partir de la recolección de información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la toma de decisiones pedagógicas oportunas, siendo la retroalimentación un elemento clave para ello.

También, es importante destacar que, en este contexto de educación no presencial, las herramientas que se le ofrezcan al estudiante deberían contribuir a construir su propio aprendizaje, que lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento, mediado por una evaluación que le permita regular y autorregular sus propios procesos, reconociendo sus debilidades y fortalezas. Para Auvieux et al. (2020) la educación a distancia y la virtual en particular, donde la interacción es posible a través de medios tecnológicos, hace que disminuya notablemente la posibilidad de contar con un lenguaje gestual, corporal y oral, así como la comunicación en tiempo real, en el actual contexto, el contacto se centra en las actividades que el estudiante realiza y la respuesta que alcanza el profesor a partir de sus comentarios y observaciones sobre lo observado, con esto se pone de manifiesto nuevamente la importancia de la retroalimentación.

Aún con las limitaciones que puede significar transformar el modelo presencial a modelos de educación virtual, el sistema educativo tuvo que asumir este gran reto para garantizar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes. Es posible que esta migración de modalidades genere puntos críticos que, podrían presentarse en relación al logro de los aprendizajes y/o al aspecto socioemocional del estudiante, manifestándose probablemente al retorno de las clases presenciales (Unicef, 2020). La educación peruana asume estos desafíos en el presente año escolar 2022, donde la forma virtual adoptada por el sector

educativo deja de ser una única modalidad en la prestación del servicio. La normativa para la realidad peruana a partir de su órgano rector MINEDU (2021), dispone el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad como modalidades para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Ello implicará el desafío de potenciar lo aprendido en estos años de modalidad virtual.

En este contexto de retorno son muchos los desafíos que deberán asumir las escuelas, esto implicaría replantear la experiencia escolar incluyendo los aprendizajes obtenidos en la modalidad virtual asumida en los dos años de confinamiento social obligatorio, rescatando, además, las buenas prácticas que se venían desarrollando desde la presencialidad antes de la pandemia, todo ello con la posibilidad de desarrollar formas innovadoras de aprendizaje que permitan alcanzar el logro de los aprendizajes.

Asimismo, consideramos que a partir de la experiencia de la virtualidad uno de esos retos fundamentales que debe asumir la escuela es fortalecer en los estudiantes la construcción de sus propios aprendizajes, donde movilicen habilidades cognitivas y socioafectivas desarrollando competencias hacia un aprendizaje autónomo. Para ello también es importante que los docentes cambien su visión sobre la escuela que se necesita para afrontar los grandes desafíos que enfrenta la educación peruana en relación al tipo de ciudadanos que se aspira formar.

Dentro de las orientaciones que establece el MINEDU (2021) en sus documentos normativos hacia el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, se señala ciertas características respecto al tipo de escuela que debe acoger a los estudiantes, entre ellas hace mención a una escuela que por sobre todo priorice el bienestar emocional del estudiante, que pueda sostener emocionalmente al individuo, que retorna con muchas incertidumbres y expectativas respecto al nuevo contexto de retorno a la escuela dudas frente al , además se requiere estar atentos a los diferentes estilos de aprendizaje que puede presentar el grupo diverso de estudiantes, tener muy en cuenta que el contexto puede variar entre presencial y virtual acorde al contexto de pandemia que se presente y, por último, la evaluación formativa para la mejora de los aprendizajes, el cual brindaría

información real sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes a fin de identificar fortalezas y necesidades de los mismos con la finalidad de intervenir oportuna y eficazmente que respondan a las demandas educativas.

Es indudable que la evaluación en el aula, constituye un aspecto muy relevante en el monitoreo de los aprendizajes de retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad ya que permitirá conocer el progreso de las y los estudiantes y tomar las acciones pedagógicas pertinentes a fin de mejorar los aprendizajes, este proceso también incluiría identificar el estado socioemocional de los estudiantes que retornan a la escuela, todo esto a fin de abordar integralmente las demandas que requieren nuestros estudiantes que retornarán progresivamente a una presencialidad.

Frente a esta demanda educativa, es necesario aplicar una evaluación de los aprendizajes que no solo mida aprendizajes, sino que por sobre todo asegure los mismos. La evaluación en el aula, definida desde el enfoque de evaluación para el aprendizaje, constituirá una herramienta que ayude a identificar los próximos pasos para aprovechar el éxito y las fortalezas en el logro de los aprendizajes, así como para corregir las debilidades del mismo.

Este proceso evaluativo debe involucrar a los estudiantes, a fin de proporcionarles información sobre qué tan bien lo están haciendo y guiar sus esfuerzos posteriores. Gran parte de esta información vendrá como retroalimentación del maestro, pero algunos serán a través de su participación directa en la evaluación de su propio trabajo (Broadfoot et al, 1999), esta misma información que retorna, permitirá a los docentes modificar las estrategias pedagógicas en aras de mejorar el logro de los aprendizajes (Unesco, 2021).

Siendo la finalidad de la evaluación para los aprendizajes mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el Assessment Reform Group, 1999 en Stobart (2010) es posible lograr ello a través de la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, considerando la retroinformación como elemento eficaz para lograrlo. La información que retorna puede ser recogida a partir de las diferentes actividades y estrategias de evaluación que propone el docente, como: la hetero, auto y coevaluación. Es importante reconocer que la evaluación influye en la motivación y la autoestima de los estudiantes dentro del proceso de

enseñanza y aprendizaje, es por ello la necesidad de conducirla de manera efectiva, y que contribuya intrínsecamente a la mejora de los aprendizajes.

Uno de los propósitos a considerar dentro de este enfoque de evaluación es la de mantener informados a los estudiantes sobre su progreso con la finalidad de capacitarlos a tomar las medidas necesarias para mejorar su rendimiento, ajustar procesos. Para ello es importante que los maestros propongan actividades de aprendizaje donde los estudiantes puedan identificar su propio ritmo de aprendizaje con la finalidad de ejecutar acciones que le permitan desarrollar y consolidar su proceso de autorregulación (Jones, 2005).

El Assessment Reform Group (2002) considera que la evaluación para el aprendizaje contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una planificación efectiva en ambos procesos. Resulta beneficiosa para el estudiante cuando el docente le proporciona estrategias que le permita comprender sus metas de aprendizaje y los criterios que se utilizarán para evaluar sus productos y, resulta efectiva para el docente, cuando requiere planear cómo es que los estudiantes recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación y cómo se les apoyará para avanzar.

De esta manera el docente pasa a ser un moderador y facilitador del aprendizaje en el aula que apoya y monitorea el progreso de los estudiantes, destreza docente que el maestro debe adquirir e ir perfeccionando durante el proceso. Esta praxis evaluativa debe ser considerada como central en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, permitiendo que los estudiantes demuestren sus conocimientos y habilidades, generando juicios acerca de cómo mejorar y profundizar el aprendizaje de manera oportuna.

En esta misma línea de evaluación para los aprendizajes resulta muy importante el hecho de cómo se brinda una respuesta y/o comentario sobre los productos de los estudiantes, esto debería ser un acto asertivo ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en los estudiantes. La distorsión en las prácticas evaluativas tiene efectos motivacionales en los estudiantes respecto a su interés en el acto de aprender, y esto estaría en relación a qué se evalúa, cómo se evalúa, si tanto el estudiante como el docente conocen y comparten de

manera clara las metas de aprendizaje (Shepard, 2006). Para contrarrestar estas prácticas equívocas de la evaluación se debe enfatizar en el progreso y los logros de los estudiantes teniendo en cuenta la importancia de la motivación del estudiante.

Una evaluación, más que señale las faltas, fallas o fracasos, debería promover el aprendizaje a partir del conocimiento de las capacidades y fortalezas que el estudiante tiene sobre sí mismo, originando con ello entusiasmo por aprender y avanzar. También debe suscitar un compromiso compartido entre docente y estudiante hacia el logro de los aprendizajes propuestos, considerando la socialización de los criterios según los cuales se desarrollará la evaluación, generando con ello un vínculo afectivo y efectivo entre los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los grandes aportes de la evaluación para el aprendizaje es que se constituye en sí misma como una actividad dentro del proceso de evaluación que proporciona información a los profesores y estudiantes donde utilizan la retroalimentación para evaluarse a sí mismos y entre sí modificando las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan, todo ello con la finalidad de contribuir al logro del aprendizaje (William, 2011). Es decir, la evaluación para el aprendizaje estaría contribuyendo al desarrollo de habilidades en el estudiante permitiéndole autoevaluarse, de modo que logre ser cada vez más reflexivo, autónomo y hábil para gestionar su aprendizaje, identificando sus progresos, logros y qué acciones tomar para alcanzar los objetivos previstos, consolidando el éxito en su proceso de aprendizaje.

1.2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE FORMATIVO

En las últimas décadas, el proceso de evaluación de los aprendizajes ha adquirido un rol predominante en el contexto educativo, desde su re-conceptualización hasta la aplicación de estrategias que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes. Por muchos años se ha considerado a la “evaluación”, únicamente, como la utilización de los resultados de las mediciones para medir, calificar, emitir juicios de valor en base a parámetros, certificar, etc. perdiendo el potencial transformador que es inherente a este proceso. El manejo de un enfoque de la

evaluación en el aula que respalde el proceso de aprendizaje y que no solo mida resultados requiere de una implementación eficaz, evitando malas interpretaciones en su puesta en práctica:

Una de las más problemáticas es la creencia de que las pruebas periódicas de clase, que se utilizan para supervisar el progreso, son formativas. Dada su finalidad, sería preferible considerarlas como evaluaciones minisumativas, pues la información recogida no se utiliza directamente para modificar la enseñanza y el aprendizaje (Stobart 2010, p. 171).

Una concepción renovada respecto a la evaluación que nos da Auvieux et al. (2020) es que este término ha ido modificándose hacia un concepto más integral, *evaluar para aprender*, es decir, deja de ser solo calificación para convertirse en un proceso que construye y acompaña los aprendizajes de los estudiantes. Expresado de otra forma, evaluar no es solo calificar. Evaluar implica intervenir en el proceso de enseñanza, donde a partir de la información que se recoge, permite que los docentes generen y/o propongan actividades para fortalecer y mejorar los aprendizajes; y en el proceso de aprendizaje, a partir de la información que retorna, propicia que el estudiante construya su aprendizaje y regule sus propios procesos. En esta misma línea Anijovich (2017) considera a la evaluación como un proceso donde los estudiantes pongan en juego sus saberes, reconozcan sus logros, aprendan a identificar sus debilidades y fortalezas. El proceso de evaluación debería brindar información que conduzca a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a lo antes mencionado las prácticas de evaluación no deben restringirse únicamente como actos de medición o como una especie de rendición de cuentas al final del proceso educativo, es decir, únicamente como evaluación del aprendizaje, también deben incluirse como un proceso continuo y dinámico en el cual se entrega información durante el proceso de aprendizaje para decidir oportunamente sobre qué acciones tomar con el propósito promover el aprendizaje posterior (Chappuis & Chappuis, 2008), esta definición de la evaluación correspondería a una evaluación bajo el enfoque formativo.

En esa misma línea Black & Wiliam (2009) en Wiliam (2011) y UNESCO (2021) definen que la evaluación en el aula es formativa cuando la evidencia sobre el rendimiento de los estudiantes es obtenida, interpretada y utilizada por maestros, estudiantes o sus compañeros a partir de diferentes actividades formales e informales para tomar decisiones sobre los próximos pasos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también modificar las estrategias pedagógicas en razón de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, aún se mantienen prácticas evaluativas que no responden a las características de una definición formativa, debido a ello se introduce la expresión “evaluación para el aprendizaje” con la intención de reforzar la finalidad de la evaluación formativa que muchas veces se ve amenazada por la interpretación equívoca que se le da al término “formativo”.

Asimismo, el Assessment Reform Group denomina evaluación para el aprendizaje a la forma en que la evaluación genera aprendizaje, distinguiéndose de aquella que solo mide resultados (Shepard, 2006), es decir, a la evaluación que se limita a calificar. En la misma línea Broadfoot et al. (1999) señala que:

La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover un aprendizaje efectivo. Pero debe usarse de la manera correcta. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas mejore el aprendizaje. En cambio, la atención debe centrarse en ayudar a los maestros a utilizar la evaluación, como parte de la enseñanza y el aprendizaje, de manera que aumente el rendimiento de los alumnos” (p. 2).

En conclusión, para Sadler (1989) la principal diferencia entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje radicaría en el propósito y el efecto que ambos tipos de evaluación persiguen.

Para Chappuis & Chappuis (2008) la evaluación para el aprendizaje, apoya el aprendizaje en diferentes maneras: a) los maestros pueden adaptar la enseñanza sobre las evidencias que van recogiendo a manera de información, insumo que les permitirá hacer cambios y mejoras en beneficio inmediatos para el aprendizaje

de los estudiantes y b) los estudiantes pueden utilizar la evidencia de su progreso actual para ajustar su propio aprendizaje, es decir, autorregular sus procesos y avanzar en él.

Asimismo, menciona que existen muchas formas diferentes de conducir esta evaluación en el aula, sin embargo, no debe perder su finalidad y por ello propone tres preguntas como guía en su desarrollo: *“Where am I going?, Where am I now? and How can I close the gap?”* (p. 3). La primera pregunta estaría en relación al objetivo de aprendizaje prescrito por el docente y socializado con los estudiantes; la segunda, está orientada a evidenciar el desempeño actual del estudiante en relación al objetivo prescrito, identificando sus fortalezas y áreas de mejora; y la tercera, referida a las acciones que deben asumir los estudiantes para reducir distancia entre su logro actual con el objetivo propuesto, las acciones que asuman serán tomadas en función a la retroalimentación definida.

Otros autores como Black, et al. 2004, en Wiliam (2011); Anijovich y Cappelletti (2017), así como los lineamientos para la práctica evaluativa que establece el Currículo Nacional (Minedu, 2016), coinciden en señalar que la evaluación para el aprendizaje tiene como propósito promover los aprendizajes durante todo el proceso integrado de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes deberán demostrar su desempeño a partir de actividades retadoras y desafiantes. Para Auvieux et al. (2020) esta definición de evaluación para el aprendizaje se reafirma dentro del paradigma de evaluación formativa, al señalar que este tipo de evaluación se debe desarrollar a lo largo de todo el proceso y su función es apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje, haciéndolo capaz de reconocer sus deficiencias y errores.

En esta misma línea de la evaluación para el aprendizaje Chappuis & Chappuis (2008) señalan que los maestros evalúan el aprendizaje con fines puramente formativos, no hay calificación sumativa, los maestros toman decisiones en base a las evidencias recogidas haciendo cambios y mejoras que beneficien de manera inmediata el aprendizaje de los estudiantes y estos hacen uso de su progreso actual para administrar y ajustar activamente su propio aprendizaje. Una estrategia que permita a los estudiantes autorregular su aprendizaje, es a través del planteamiento de criterios sobre los cuales será dirigida la evaluación, tal como lo señala Vogliotti (2020) al mencionar que la autorreflexión de los

aprendizajes es posible a partir del planteamiento de criterios claros e identificables oportunamente y socializados con los estudiantes, ello permitirá tomar ajustes en relación a todos los elementos que se involucran en su proceso.

En base a estas premisas definimos a la evaluación para el aprendizaje como un proceso que forma parte integral en un contexto de enseñanza-aprendizaje (Shepard, 2006) con la finalidad de que refuercen, logren y/o avancen en su aprendizaje, en relación a objetivos propuestos o metas claras. La devolución de información que reciba sobre sus evidencias y/o productos, bajo criterios pre-establecidos, será el valor agregado de mayor importancia para que tanto el estudiante como el docente tomen decisiones en favor de los procesos de aprendizaje.

Esta concepción de evaluación ofrece diversos beneficios en favor del proceso de enseñanza aprendizaje, consideramos:

- a) La participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje considerando como estrategia la socialización anticipada de los objetivos de aprendizaje prescritos (Brookhart 2008), así como los criterios de evaluación de sus productos, propiciaría la oportunidad de que los estudiantes participen de una manera activa en su proceso de aprendizaje monitoreando y direccionando sus tareas hacia la mejora de sus propios aprendizajes (Shepard, 2006). Para Stobart (2010) la evaluación para el aprendizaje sugiere tener más claro lo que hay que aprender, cabe decir que el estudiante y el docente conocen cuál es la meta de aprendizaje, es decir, a dónde va y cómo será lo que se consiga y bajo qué criterios será posible observar si la meta fue lograda. En definitiva, esto pone en evidencia mayor protagonismo del estudiante en su propio proceso, tomando mayor conciencia de sus propios avances y de los desafíos que experimentan, el docente pasa a tomar un rol orientador, que retroalimenta y apoya (Unesco, 2021).

- b) Propicia el diálogo para una interacción formativa. Para Black (2007) una forma de desarrollar el diálogo hacia una interacción formativa a través de las preguntas que direcciona el maestro y la forma en que estos manejan las respuestas, la calidad de estas últimas dependen directamente en el tiempo que se da para pensarlas. El mismo autor sugiere que la pregunta debe abrir

un diálogo, dando el tiempo y el espacio para que los estudiantes discutan un tema entre sí y luego presentar sus ideas en un pleno.

Para Stobart (2010) y Black (2007) esto debería animar a los docentes a desarrollar preguntas más interesantes que revelen mejor en qué fase de aprendizaje están los estudiantes, esto se pone de manifiesto a partir de la calidad de sus contribuciones en relación al tema en discusión. poniendo interés en las respuestas incorrectas o parcialmente correctas. Además, inciden en que el papel del maestro sería el de escuchar y responder constructivamente a partir de lo suscitado sin dar juicios de valor personales de hacerlo obstaculizaría el proceso reflexivo de los estudiantes. Generar este espacio de diálogo como una forma de identificar el nivel de desempeño de los estudiantes, debería desarrollarse en un clima de aula basado en la confianza y la libertad de poder expresarse sin el temor de ser etiquetados por su forma de pensar o juzgados en caso de cometer algún error (Anijovich y Cappelletti, 2017).

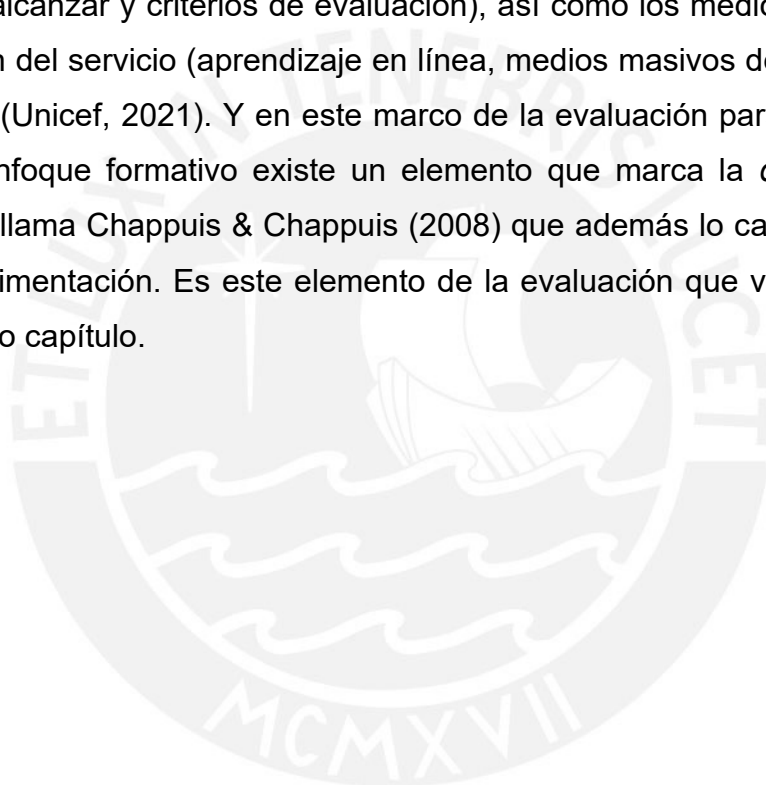
- c) Permite la autorregulación del aprendizaje a partir de la interacción entre los estudiantes y docentes, considerándose esta última como una mediación social que permite adaptaciones continuas en el proceso de aprender (Anijovich et al., 2010). Esta progresión del aprendizaje de los estudiantes se logrará a través de la retroalimentación y orientación que reciben, fomentando la participación de los estudiantes en cada paso del proceso. Los estudiantes serán capaces de identificar lo que comprenden y lo que no en el presente, darse cuenta de la mejor manera de avanzar, reflexionando sobre su propio aprendizaje, lo que antes les costaba hacer y ahora lo consideran logrado (Stobart, 2010). La autoevaluación y coevaluación podrían considerarse mecanismos que permitan sentar las bases de la autorregulación (Stobart, 2010).
- d) La comunicación precisa, clara y oportuna (rápida) de los resultados, permite que los estudiantes realicen los ajustes necesarios para la mejora de su aprendizaje. Para Wiliam (2011) una evaluación formativa sólida deberá retornar a los estudiantes una información sobre los resultados correctos,

alguna explicación sobre los resultados no logrados y actividades específicas a realizar para mejorar su rendimiento. Asimismo, señala que esta información proporcionada sobre el proceso de aprendizaje permitirá a los maestros tomar decisiones sobre la enseñanza.

- e) Promueve la motivación extrínseca e intrínseca por aprender. Si bien la evaluación para el aprendizaje ofrece diversos beneficios en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los reajustes cognitivos por parte del estudiante y pedagógicos por parte del docente, para Vogliotti (2020), además de lo antes mencionado, la evaluación está vinculada con la motivación por aprender. Para un estudiante es importante lo que el docente dice o deja de decir sobre su proceso de aprendizaje. La motivación puede considerarse como un elemento psicoafectivo que involucra los intereses y razones para aprender, además de considerar el ánimo y/o la actitud para llegar a concretar tareas específicas, la motivación como un proceso subjetivo tiene un peso decisivo en el hecho de querer aprender. En este aspecto, también, es muy importante las formas en que el docente devuelve la información ya que puede convertirse en un factor determinante para la mejora, motivarlos a seguir aprendiendo, a alcanzar metas o renunciar a ellas.
- f) La retroalimentación como elemento fundamental en una evaluación de carácter formativo. Stobart (2010) lo considera como un mecanismo clave para contribuir a la mejor manera de alcanzar un objetivo, lo que persigue es “reducir la brecha entre la fase en la que los estudiantes están en el presente y el lugar al que tienen que llegar” (p.174). Para que la retroalimentación sea eficaz Shepard (2006) menciona que su atención debe estar direccionada a cualidades particulares del trabajo del estudiante considerando para ello los criterios preestablecidos, así mismo, debería proporcionarse una guía sobre qué hacer para mejorar y, todo ello deberá darse durante el propio proceso del aprendizaje y no cuando este ya se culminó. Entregar una retroalimentación oportuna beneficia la autorregulación del proceso de aprendizaje del estudiante, pero también permite modificar prácticas pedagógicas del docente en favor de este proceso (Unesco, 2021).

Finalmente, en aras de conducir un proceso evaluativo que promueva el

aprendizaje en un contexto donde el sistema educativo ha presentado tantos desafíos, ya expuestos en los apartados anteriores, es que nos sumamos a la concepción de que la evaluación para el aprendizaje desde un enfoque formativo ha tomado fuerza como una herramienta idónea para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de aprendizaje virtual (Unesco, 2021). Este enfoque de evaluación recobra importancia al asegurar el aprendizaje desde un contexto remoto. Esto es posible por las características que la definen: su validez y fiabilidad (tareas pertinentes, retroalimentación, monitoreo del estudiante, múltiples fuentes como evidencia del aprendizaje, previa socialización de objetivos a alcanzar y criterios de evaluación), así como los medios que utiliza en la prestación del servicio (aprendizaje en línea, medios masivos de comunicación, entre otros) (Unicef, 2021). Y en este marco de la evaluación para el aprendizaje desde un enfoque formativo existe un elemento que marca la *diferencia clave*, como así lo llama Chappuis & Chappuis (2008) que además lo caracteriza y es el de la retroalimentación. Es este elemento de la evaluación que vamos a abordar en el próximo capítulo.



CAPÍTULO 2. LA RETROALIMENTACIÓN Y SUS ESTRATEGIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Las investigaciones sobre retroalimentación permiten demostrar cómo es que este proceso tiene efecto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y cómo genera en ellos la posibilidad de monitorear el progreso de su aprendizaje, formando aprendices con habilidades de autorregulación (Contreras y Zúñiga, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Estos efectos también se evidencian a nivel de la práctica pedagógica en el docente, cuando el docente reúne evidencia acerca del proceso de aprendizaje del estudiante para considerar cuáles de sus prácticas docentes funcionan y cuáles no y sobre qué estrategias realizar reajustes (Shepard, 2006).

Sin embargo, es necesario señalar que aún existen diferentes perspectivas respecto a la retroalimentación, tal como lo señala Nicol & Macfarlane-Dick (2005) cuando menciona que este proceso de retroalimentación aún se considera únicamente responsabilidad propia de los docentes y se conceptualiza generalmente como un proceso que prioriza la transmisión de mensajes sobre lo que está bien y lo que está mal en una tarea académica. Frente a esta disyuntiva en la conceptualización de la retroalimentación resulta necesario definir y caracterizar este proceso desde un enfoque formativo.

2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA RETROALIMENTACIÓN

En el ámbito educativo encontramos diversas definiciones respecto al término de retroalimentación. Para Contreras y Zúñiga (2019) hacen referencia a un proceso de comunicación para ajustar resultados, esta definición se relaciona bien con una de las primeras definiciones que se le da al término de retroalimentación, la de Ramaprasad (1983) citado en el texto de Contreras y Zúñiga (2019) y en Sadler (1989) donde se indica que se trata de la información sobre la brecha entre un estado real y un estado de referencia, utilizando la retroalimentación para cerrar esta brecha. En un contexto educativo no existe un único concepto de retroalimentación, este será definido en función a su finalidad, las diferencias también van respecto a cuándo aplicarla, pudiéndose dar posterior al proceso de enseñanza, durante el mismo, específicamente solo

como calificación o como comentario respecto a una tarea (Contreras y Zúñiga, 2019).

A partir de la información revisada respecto al tema de retroalimentación la podemos definir considerando que algunos autores resaltan la importancia de la participación activa del estudiante y otros en la del docente. Anijovich y González (2011), Boud (2000) Boud et al. (2020), Brookhart (2008), Hattie & Timperley (2007), Stobart (2010) y Shepard (2006) coinciden en definir a la retroalimentación como un proceso especialmente eficaz cuando los estudiantes desarrollan la capacidad de hacer juicios, reconociendo sus modos de aprender, evalúan constructivamente su nivel de avance, monitorean las debilidades de sus desempeños, de tal manera que refuerza lo que aprendió y mejora lo que considera insatisfactorio, es decir, desarrolla en su conjunto la capacidad de autorregularse. Estos autores destacan la importancia sobre el uso efectivo que hace el estudiante de la retroalimentación recibida en beneficio de su aprendizaje.

Los estudios de Contreras y Zúñiga (2019) Black & Wiliam (1998, 2009), Nicol & Macfarlane-Dick (2005) y Sadler (1989) concuerdan en definir a la retroalimentación como un proceso que inicia el profesor a través del diálogo con el estudiante a fin de compartir información, pudiendo ser comentarios y sugerencias que ayuden a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Los docentes necesitan información pertinente sobre cómo están progresando los estudiantes y esto implica diseñar y aplicar instrumentos para recoger la información real sobre los aprendizajes que están logrando los estudiantes, y planificar estrategias de comunicación que permitan que los estudiantes puedan usar dicha información y aplicar acciones de mejora con miras a su aprendizaje. Por ello, es tan importante la participación activa del docente en el proceso de retroalimentación.

Aun cuando existen diferentes criterios para definir a la retroalimentación, sea desde la participación activa del estudiante o del docente, consideramos que la importancia de este proceso subyace en la participación activa de ambos agentes: estudiantes, el buen uso de la información recibida en pro de su aprendizaje y, en los docentes proporcionar información mejor fundadas en base

a la información recogida. Compartimos la premisa de Boud & Molloy (2013) cuando señala que es necesario repensar la posición unilateral de la retroalimentación, donde la información va del maestro al estudiante, a una dimensión bilateral y multilateral donde el estudiante se posiciona como un aprendiz activo que busca informar sus propios juicios a partir del recurso de la información recibida de varias fuentes: docente y/o compañeros. La retroalimentación debería valorarse, sobre todo, por el impacto en el aprendizaje.

A partir de la definición adoptada consideramos importante identificar aquellos atributos que caracterizan a la retroalimentación. Una característica esencial de la retroalimentación para Boud & Molloy (2013) es que implica información utilizada evidenciando un avance respecto a los aprendizajes, quiere decir, que la información que se entrega al estudiante sobre el trabajo actual debería influir en la calidad del trabajo posterior, es decir, se debe notar un efecto producto de la información alcanzada, si este efecto no sucede, entonces puede decirse que la retroalimentación no ha ocurrido, en este sentido las tareas asignadas deben estar debidamente organizadas con un intervalo de tiempo prudente entre la primera y segunda tarea a fin que se evidencie el nivel de avance.

Considerando la diferenciación que Hattie & Timperley (2007) hacen entre instrucción y retroalimentación, acuñando el atributo de “propósito instructivo” a la retroalimentación, en esta misma línea coinciden con Sadler (1989) cuando cita a Ramaprasad (1983) señalando que retroalimentar es entregar información relacionada con la tarea o proceso de aprendizaje que llene la brecha entre lo que se ha comprendido y lo que se supone debe comprender, esto podría lograrse a partir de la aplicación de diferentes estrategias que no solo consignent actividades sobre la tarea, sino también, procesos afectivos que logren motivar y comprometer al estudiante.

Asimismo, plantean posibilidades para reducir esta brecha y es plantear tareas más desafiantes, no en inversión de tiempo para su resolución, sino de mejor calidad, en este ejercicio los estudiantes pueden llegar a detectar sus errores lo cual contribuiría a regular y construir estrategias a fin de saber saltar estas dificultades y usar sus capacidades de autorregulación. En el mismo documento, ambos autores señalan, que el proceso de retroalimentación “es más potente

cuando refiere a interpretaciones parcialmente incorrectas por parte del estudiante y no a una falta total de comprensión” (p. 2), cabe decir, que si la tarea o información que se entregó es totalmente ajena-incomprensible, la retroalimentación que se dé sobre ella tendrá un efecto casi nulo ya que no habrá relación entre la información que regrese sobre ella con la que se dio en un inicio, ya que nunca la comprendió.

Para Nicol & Macfarlane-Dick (2005), la retroalimentación, definida desde el enfoque formativo, resaltan el papel central y activo de los estudiantes en todos los procesos de retroalimentación, participando activamente en el monitoreo y la regulación de su propio desempeño, en relación con los objetivos deseados como en las estrategias utilizadas para alcanzar los propósitos prescritos. Ello respondería al desarrollo de sus habilidades de autorregulación en su proceso de aprendizaje, lo cual implica que los docentes deben trabajar estos procesos en clase previamente para obtener los resultados deseados.

Contreras y Zúñiga (2019) caracterizan a la retroalimentación en función a las dos etapas que los autores distinguen en la práctica de la retroalimentación. Para la primera etapa, que consiste en la comunicación de la información a los estudiantes, señala que, para que esta comunicación pueda ser comprendida dicha información debe entregarse con un lenguaje claro y compartido, es decir, vocabulario que tanto docente como estudiante dominen, si los comentarios fueran escritos deben ser legibles y bien ubicados, es decir, precisos en relación a lo que se refiere.

En relación a la segunda etapa relacionada a cómo el estudiante se apropia de la información que recibe producto de la retroalimentación, Contreras y Zúñiga (2019) señalan que este proceso debería proporcionar información *útil* y *pertinente* a fin que el estudiante la valore y use con el propósito de mejorar su aprendizaje. Estos mismos autores, a manera de conclusión, consideran un listado de elementos que caracterizan a la retroalimentación: a) ser considerada como parte integral de la enseñanza y la evaluación, es decir, debe darse dentro del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; b) promueve el diálogo entre estudiantes y docentes sobre el desarrollo de los aprendizajes, considerando un entorno afectivo positivo; c) entregarse en el tiempo oportuno y brindar espacios

de tiempo necesarios para evidenciar el avance que esta genere; d) centrarse en el desempeño demostrado en la tarea en lugar de dirigirse a la persona del estudiante; e) comunicar fortalezas y debilidades, con la finalidad de que corrija sus errores y avance frente a lo ya alcanzado; f) estar guiada por criterios y estándares previamente establecidos y socializados con los estudiantes que orienten la corrección y; g) centrarse en aspectos prioritarios para el aprendizaje que se evalúa, esto será posible si consideramos la premisa anterior (Contreras y Zúñiga, 2018).

Señalar las características de la retroalimentación nos permite reconocer el papel que cumple dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y con ello identificar cuando se da o no una retroalimentación efectiva.

2.2. IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para Boud et al. (2020) el cambio sustancial que debe surgir en el proceso de evaluación, radicaría desde la participación del estudiante y para ello plantea como estrategia la práctica de evaluación en pares, considerando que “es una habilidad que implica el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión, la capacidad de evaluar su propio trabajo y el de los demás” (p. 139). Esto significa darle al estudiante la responsabilidad de sí mismos como evaluadores, convirtiendo a la evaluación en “un proceso socio-constructivo y dinámico en el que profesores y estudiantes interactúan” (Rust et al. 2005 en Boud, 2020, p. 139). Asimismo, el autor considera que para que estos cambios surjan es preciso considerar algunas variables, entre ellas el rol significativo de la retroalimentación y autorregulación.

Asimismo, para Hounsell (2007) en Boud et al. (2020), la retroalimentación puede mejorar el aprendizaje cuando permite activarlo, mejorar la calidad de lo que se aprende, es decir, cuando eleva el nivel de logro antes alcanzado. Esto llega a ser posible cuando la retroalimentación deja de ser dirigida únicamente por el docente e involucra a los estudiantes, utilizando además múltiples canales de comunicación y el diálogo activo (Contreras y Zúñiga, 2019) como

estrategias, a través del cual estudiantes y profesores interactúan entre sí para obtener mejores resultados. Ello también requiere un cambio en el papel del profesor, necesitará prestar más atención a cómo los estudiantes van entendiendo y utilizando la información que recibe desde diferentes canales y no solo la que él ofrece.

Respecto a la autorregulación, la retroalimentación fortalece las capacidades metacognitivas del estudiante para reconocer modos de pensar, sus progresos, sus estrategias para resolver diferentes tareas y finalmente sus fortalezas y debilidades para progresar en su formación, características que los convierte en aprendices autónomos y sujetos activos en su aprendizaje (Anijovich et al., 2010).

Asimismo, el proceso de retroalimentación aporta en los procesos de pensamiento y comportamiento de los estudiantes considerándose “un factor significativo en la motivación de los aprendizajes ya que siempre impacta sobre la autoestima de estudiantes, docentes, directivos” (Anijovich, 2019, p. 24). Para Brookhart (2008), ello constituye el doble enfoque de la retroalimentación el cual apunta a factores cognitivos y emocionales a la vez. La información que se brinda debe ser asertiva y real para que se logre la mejora en el aprendizaje y contribuya con el fortalecimiento de su autoestima.

Una retroalimentación positiva puede alentar al estudiante a creer en su mejora y motivar su desempeño, por lo contrario, una retroalimentación negativa directa puede ocasionar un retroceso en el logro de su aprendizaje y ver alterado su espíritu de superación, de ahí la importancia de conocer los propósitos cognitivos y las consecuencias emocionales de la retroalimentación (Shepard, 2006). Brookhart (2008) hace bien al señalar que cuando una buena retroalimentación le ofrece al estudiante información útil, con la finalidad de que pueda entender dónde se encuentra en relación a su aprendizaje y lo que deberá hacer después, esto respondería al factor cognitivo, logrado ello, los estudiantes notarán que tienen el control sobre su aprendizaje, respondiendo ello al factor motivacional.

En un proceso de aprendizaje existe mayor posibilidad de alcanzar las metas y/o

objetivos cuando estas logran entenderse por parte de los estudiantes; clarificar y comunicar los objetivos de aprendizaje (Brookhart, 2008), al apropiarse de ellos podrán evaluar sus niveles de logro sobre las mismas (Sadler, 1989; Black & William 1998). Esto constituye uno de los elementos importantes en el proceso de evaluación y más específicamente cuando se desarrolla la retroalimentación. De ser posible esta socialización de metas, la retroalimentación permitiría responder a las tres preguntas hechas por un profesor y/o por un estudiante *"Where am I going?, Where am I now? and How can I close the gap?"*¹ (Chappius & Chappius, 2008; Hattie & Timperley, 2007), las respuestas que se obtengan a partir de estas preguntas permitirán reducir la brecha entre su desempeño real y el objetivo previsto. Caso contrario, si los objetivos son desconocidos, no son claros y no son entendidos por parte del estudiante del mismo modo que lo plantea el docente difícilmente la información que el estudiante reciba será útil y guarde relación con las metas establecidas (Norton, 1990 y Hounsell, 1997 en Nicol & Macfarlane-Dick, 2005), la retroalimentación por lo tanto no será efectiva, no logrará su propósito de mejora del aprendizaje.

La retroalimentación acompañada de la autoevaluación potencia la posibilidad de identificar y corregir más errores por parte de los estudiantes y esto resulta mejor cuando este proceso integra la intervención del profesor (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Los autores presentan en su investigación resultados más favorables, respecto a identificar errores en su proceso de aprendizaje, cuando la autoevaluación se da después de la retroalimentación que cuando sucede lo contrario: autoevaluación-retroalimentación. Este ejercicio de integrar ambos procesos permite darle buen uso a la retroalimentación externa brindada por el profesor sobre la retroalimentación interna: autoevaluación.

Nicol & Macfarlane-Dick (2005) consideran que el docente cumple una función crucial de retroalimentación externa cuando la información que proporciona es de calidad permitiendo que los estudiantes evalúen sus avances, solucionen "problemas de su propio rendimiento y autocorrección: es decir, ayuda a los estudiantes a tomar medidas para reducir la discrepancia entre sus intenciones y los efectos resultantes" (p. 11). Asimismo, contribuye a que el estudiante

¹ "¿A dónde voy? ¿Dónde estoy ahora? y ¿Cómo puedo cerrar la brecha?"

comprenda sus constructos internos y por lo tanto genere una concepción adecuada del objetivo promoviendo de esta manera su autorregulación. Para ello la retroalimentación debe guardar relación con criterios predefinidos prestando atención al número de criterios, debe ser oportuna, proporcionar asesoramiento correctivo, no sólo información sobre fortalezas/debilidades; dar prioridad a los ámbitos de mejora.

Considerando la importancia del rol del docente en el proceso de retroalimentación coincidimos con lo señalado por Brookhart (2008) “dar una buena retroalimentación es una de las habilidades que los profesores necesitan perfeccionar como aporte de una buena evaluación formativa” (p. 1). Para lograr esta mejora es necesario que reevalúen sus propias prácticas educativas respecto a cómo vienen desarrollando la retroalimentación, tomando en cuenta dos aspectos; primero, la calidad de información que recogen de sus estudiantes y, segundo, cuáles de sus prácticas docentes están funcionando y cuáles puedan estar obstaculizando el aprendizaje y a partir de ello tomar decisiones respecto a nuevas estrategias que deben desarrollar. Esto significa un ejemplo espejo para los estudiantes, que vean en sus maestros un modelo y compromiso respecto al uso útil y sistemático de la retroalimentación (Shepard, 2006).

Es importante tener presente que el objetivo principal de la retroalimentación desde el enfoque formativo, recibida desde diferentes canales de comunicación, es mejorar el aprendizaje, desarrollando habilidades precisas y específicas (Shute, 2007), como hemos señalado líneas arriba, la toma de decisiones será a nivel de estudiante y docente, la mejora debería observarse a nivel holístico que involucre todo el proceso de aprendizaje así como sus agentes y para que ello se produzca es necesario aplicar una retroalimentación que cubra todos estos aspectos, ahí la necesidad considerar los atributos antes mencionados al momento de conducirla.

2.3. ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN

El proceso de retroalimentación debidamente llevado repercute significativamente en los procesos y resultados de aprendizaje, por ello resulta importante la forma en que este se lleve a cabo: el momento, modo y hacia dónde se focaliza la

retroalimentación, es decir, las estrategias que el docente utilice en este proceso, mejorando la comprensión de la información que se entrega en beneficio del logro del aprendizaje.

Para Brookhart (2008) la aplicación de diversas estrategias de retroalimentación también dependería de las características del grupo de estudiantes, el tipo de tarea y el clima del aula. No existe uniformidad para aplicar estrategias de retroalimentación como receta favorable para el aprendizaje, es importante considerar los diferentes contextos educativos para elegir la más pertinente.

2.3.1. Momentos de la retroalimentación

Las investigaciones revisadas consideran el tiempo en el que se entrega la retroalimentación como un elemento relevante en el impacto de la retroalimentación sobre el aprendizaje. Para Shute (2007) el momento de la retroalimentación está referida a si esta debe entregarse de *inmediato* o *retardada*, ambas posturas presentan sus puntos a favor y en contra. Denomina retroalimentación *inmediata* cuando se ofrece justo después de que un estudiante haya respondido a un elemento, resuelto un problema o haya entregado una tarea; la ventaja estaría en evitar que los errores se codifiquen en la memoria, la desventaja radicaría en depender de la información, no se genera la autorreflexión hasta que no se reciba el retorno de la información.

A la retroalimentación *retardada* la define en contraste a la inmediata, es decir, es aquella que se entrega horas, semanas o tiempo mucho después que el estudiante entrega su tarea; el beneficio, de esta modalidad, consistiría en que los errores iniciales no compiten con las respuestas correctas si estas se entregan mucho después, sin embargo, la desventaja estaría en retrasar la información para estudiantes que sobre todo presentan dificultades y poca motivación, este retraso puede resultar frustrante y perjudicial para el desarrollo de habilidades y/o manejo conceptual, incluso llega a desmotivar sus ganas de aprender o superar un obstáculo.

Otra investigadora de la retroalimentación, como Brookhart (2008) considera para los momentos de la retroalimentación, los aspectos: *cuándo se da y cuán a menudo*. Brookhart (2008) reconoce el valor de la retroalimentación que se ofrece de manera inmediata o ligeramente diferida. Para la autora la

retroalimentación debería llegar mientras el estudiante se encuentra en el proceso de aprendizaje, cuando se observa que está interesado en la tarea o actividad, cuando piensa en ella y sabe que debe hacer algo sobre ella, cuando está poniendo todo su interés por alcanzar el objetivo, también considera que no existe el mismo interés por algo que ya pasó, que ya desarrolló.

Para que la retroalimentación llegue justo cuando el estudiante la necesite, la autora propone algunas buenas prácticas a las cuales llama: *buenos momentos de retroalimentación* y considera devolver la información sobre una prueba o tarea al día siguiente de su entrega, dar respuestas orales inmediatamente después de que el estudiante haga la pregunta frente a algo que desconoce o no domina y esclarecer malos entendidos de los estudiantes respecto a dominio de conceptos. También hace mención de prácticas que no considera dentro de una retroalimentación y las denomina *malos momentos de retroalimentación*, estas serían, devolver información respecto a una prueba o trabajo dos semanas después de haber sido entregado, pasar por alto errores o malentendidos y recibir una prueba o tarea al final del proceso cuando no se va a dar el espacio para demostrar avances o mejoras producto de la intervención de la retroalimentación.

Nicol & Macfarlane-Dick, (2005) dentro de sus recomendaciones para las buenas prácticas de la retroalimentación consideran como una de ellas la posibilidad de entregar información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje y una de las estrategias que mencionan para lograrlo es la de proporcionar *retroalimentación oportuna*, es decir, entregar información al estudiante antes de que sea demasiado tarde para que realicen algún cambio, esto consistiría en entregar la retroalimentación durante el proceso de elaboración de su tarea y no esperar la presentación final como suelen hacer las prácticas educativas tradicionales, la retroalimentación debe darse durante el proceso mismo de aprendizaje (Shepard, 2006).

También coinciden en la importancia de entregar la retroalimentación oportuna Gibbs y Simpson (2009) citado en Canabal y Margalef (2017), al señalar que “es importante ofrecer la información a tiempo para que sea recibida cuando todavía le importa a los/as estudiantes puedan utilizarla en un aprendizaje posterior o

recibir ayuda a tiempo” (p.165). Recibirla “a tiempo” permite hacer reajustes en lo que se está haciendo poniendo en práctica las recomendaciones, sugerencias u observaciones recibidas.

Para Bould & Molloy (2013) uno de los elementos claves de la retroalimentación es la capacidad que desarrollan los estudiantes para utilizar la información que reciben con el fin de mejorar el trabajo posterior y esto dependerá en gran medida del momento en que reciban los comentarios de retroalimentación. Bajo esta premisa los autores consideran que debe proporcionarse la información en el momento en que los estudiantes pueden usarla mejor con la posibilidad de utilizarla en una tarea posterior. Esto significaría, por lo descrito en párrafos anteriores, entregarla a tiempo, con la finalidad que el estudiante haga un uso útil de ella, que le permita tomar decisiones en mejora de sus aprendizajes.

2.3.2. Modos de retroalimentación

Considerando la diversidad de los estudiantes, puesto que aprenden a ritmos diferentes y desarrollan experiencias diversas en el proceso de aprendizaje, surge la necesidad de combinar los modos de llevar a cabo la retroalimentación (Anijovich, 2019), por ello es importante considerar la forma de cómo se entrega la información, es decir de cómo comunicar el mensaje de la retroalimentación de la manera más acertada, establecer una comunicación oral o escrita dependerá en parte de tomar en cuenta la capacidad de lectura de los estudiantes, así como el tiempo que se invertirá en ello (Brookhart, 2008).

Una retroalimentación escrita, donde la información que se proporciona puede darse a través de comentarios, preguntas, debe contar con criterios básicos para su aplicación, ser claro y preciso con la finalidad que el estudiante lo pueda comprender, respecto a la tarea realizada por el estudiante, proporcionar mayores detalles podría causar confusión y angustia en el estudiante. Otra forma de brindar retroalimentación, es la oral, la cual puede brindarse de forma verbal y gestual, para Brookhart (2008) este modo de realizar retroalimentación resultaría ser más útil y valioso, es adecuado para los estudiantes que no pueden leer bien, y si la información que se pretende brindar es extensa, razón por lo que el estudiante omitiría leerla.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje se puede brindar retroalimentación de manera individual o grupal. Para el primer caso, esta permite focalizar la información en el proceso de aprendizaje que ha logrado el estudiante, además los comentarios se tornan más valiosos y significativos para el estudiante demostrando además la preocupación por su progreso en su aprendizaje, sin embargo, se debe considerar que los factores como el tiempo y cantidad, puede dificultar este proceso ya que el ritmo de aprendizaje es diferente para cada individuo.

Una retroalimentación grupal se presentará cuando el docente identifique aspectos comunes a mejorar en el grupo y las comunique de manera adecuada y oportuna para que los estudiantes realicen acciones de mejora, “considerando los errores frecuentes, las ideas que no se comprendieron bien o compartiendo las diferentes conceptualizaciones y estrategias utilizadas por el estudiantado”. (Anijovich, 2019, p. 26). Ello implicaría un ahorro de tiempo y una oportunidad para ofrecer a los estudiantes un repaso de lo que se ha realizado. Puede presentarse casos en que los grupos sean pequeños, ante ello se puede brindar la oportunidad al grupo de estudiantes que lograron la habilidad de compartir sus experiencias colaborando con sus compañeros a obtener logros de aprendizaje, en caso no fuera posible se recomienda proporcionar la información al pequeño grupo y generar otras actividades al resto del salón de clase.

Sin embargo, Wiliam (2011) señala que la información proporcionada por el docente al grupo de estudiantes no permitirá que el estudiante de manera individual pueda reconocer sus propios errores, corriéndose el riesgo que los comentarios sean percibidos como ajenos y muchas veces puedan pasar inadvertidos. Frente a ello, Anijovich (2019) recomienda realizar una retroalimentación entre pares, proceso que contribuirá a que el estudiante desarrolle habilidades y competencias de manera autónoma, donde la labor del docente se torna esencial para dirigir al estudiante para que entienda el sentido de esta práctica, conozca y utilice diferentes estrategias para alcanzar su propio aprendizaje.

Por lo expuesto el docente puede optar en realizar comentarios de manera individual y grupal, a partir de la recopilación de la información brindada por los

estudiantes, pero es importante que la información seleccionada y que requiere ser mejorada, sea comunicada usando palabras precisas y buscando generar interés en los estudiantes, de ello dependerá cómo el estudiante reciba los comentarios y sean interiorizados por ellos y contribuya en el avance de su aprendizaje.

2.3.3. Niveles de retroalimentación

Si consideramos la retroalimentación como un elemento indispensable de la evaluación desde un enfoque formativo, tal como lo afirma Canabal y Margalef (2017) es necesario conocer qué elementos hacen esto posible. Hattie & Timperley (2007) sostienen que la efectividad de la retroalimentación estaría en relación al nivel al cual se dirige, relacionando el término nivel con el foco de interés hacia dónde se dirige la retroalimentación. Brookhart (2008) ubica a estos niveles dentro de sus estrategias de contenido de retroalimentación como “foco de retroalimentación”. Hattie & Timperley (2007) proponen cuatro niveles diferenciados por el contenido de su retroalimentación lo que para Brookhart (2008) implica distintos tópicos, comparaciones, funciones y valores.

El primer nivel denominado *Retroalimentación sobre la Tarea (RT)* comprende la retroalimentación sobre, qué tan bien ha sido resuelta la tarea, informa sobre la cantidad de aciertos y errores, con frecuencia lo hace en función a criterios preestablecidos (Brookhart, 2008). Este tipo de retroalimentación suele ser la de uso más común entre los profesores que por sobre todo miden la cantidad de información o únicamente la presentación final de la evidencia.

Hattie & Timperley (2007) señalan que a este tipo de retroalimentación también se le conoce como retroalimentación correctiva o conocimiento de los resultados justamente por los aspectos que cubre y el momento en que se da. Asimismo, al ser un retorno de la información sobre la tarea en sí misma, si el trabajo es correcto o incorrecto, es que este tipo de retroalimentación no puede generalizarse a otras tareas posteriores, además puede coincidir con un nivel más instructivo para corregir errores de la tarea por lo cual el estudiante se enfocará en cubrir con el objetivo inmediato, no se proyecta para dar soluciones a tareas posteriores. Estas dos situaciones constituyen algunas de las

desventajas de este nivel.

Retroalimentación sobre el Procesamiento de la tarea (RP) este nivel considera aquel retorno de información sobre los procesos usados para desarrollar una tarea o construir un producto (Hattie & Timperley, 2007). Cuando menciona el término procesos hace referencia al procesamiento que hace de la información o a los procesos de aprendizaje que desarrolla y que requiere para entender o resolver una tarea. Para Brookhart (2007) la retroalimentación estaría siendo el andamiaje, es decir, actuaría como un conjunto de pistas que por sobre todo busquen estrategias de trabajo más efectivas, más que el simple aumento de información sobre la tarea. Para la autora esto también constituye una oportunidad para desarrollar la habilidad de aprender a aprender.

Un tercer nivel referido a la *Retroalimentación sobre la auto-regulación (RA)* como pre-requisito requiere haber desarrollado las habilidades de auto-evaluación o confianza para enfrentar una tarea. Esto implica “autonomía, autocontrol y autodisciplina” (Hattie & Timperley, (2007, p. 14). Para Zimmerman (2000) citado en Hattie & Timperley (2007) este tipo de retroalimentación respondería a logros más personalizados trazados por los mismos estudiantes, involucrando, además de procesos cognitivos, pensamientos y sentimientos.

Hattie & Timperley (2007) consideran seis aspectos que median la efectividad de la retroalimentación de auto-regulación (RA), éstas son: a) La capacidad de crear retroalimentación interna y autoevaluarse. La retroalimentación interna será producto del monitoreo que hace de su compromiso con la tarea asumida y, la autoevaluación cuando es capaz de reconocer, revisar, y evaluar sus habilidades, conocimientos y estrategias cognitivas que utiliza al desarrollar sus tareas. Incluso pueden evaluarse al comparar sus desempeños con el de los demás; b) La voluntad de invertir esfuerzos en buscar y enfrentar información que retroalimente su aprendizaje, aunque ello le genere costos de esfuerzo, de imagen y de inferencia, información equívoca que pueda recibir. El beneficio estaría en reducir la brecha entre el nivel real y el esperado; c) El grado de confianza o certeza respecto a lo correcto de la respuesta, la confianza o la certeza que se tienen en que una respuesta es correcta y esta termina siendo incorrecta, es una oportunidad para que la retroalimentación tenga sus mayores

efectos; d) las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, la retroalimentación es más efectiva en la medida en que entrega información dirigida a las propias capacidades que posee el estudiante, es importante entregar información respecto a su autoeficacia, así se sentirá más motivado a desarrollar la tarea; e) El nivel de competencia en la búsqueda de ayuda, es importante diferenciar el tipo de búsqueda a la que acuda si esta es instrumental (pistas más que respuestas) o de ayuda (respuestas directas).

Y, por último, el cuarto nivel *Retroalimentación Personal del individuo (RI)* la cual está dirigida al estudiante como individuo, utiliza expresiones más de tipo actitudinal que sobre la tarea o proceso. Hattie & Timperley (2007) consideran este nivel más que por su grado de efectividad lo hacen por ser de uso más común en las prácticas de retroalimentación. Frecuentemente retornan poca información relacionada a las tareas, al compromiso con los objetivos, a mejorar la autoeficacia o comprender la tarea. La retroalimentación individual recae en el uso de elogios, en frases como: qué niño más habilidoso, muy bien, aunque a veces también pueden ser frases negativas.

Una crítica positiva que hacen Hattie & Timperley (2007) a los elogios es que estos al ser dirigidos al esfuerzo, la autorregulación, al compromiso con la tarea y a su desempeño pueden contribuir al desarrollo de su autoeficacia, sin embargo, habrá que tener mucho cuidado en el impacto que produce en el estudiante incluso si este llega a recibirse de manera individual o frente al grupo. A pesar de ello consideramos que la información que ofrece este tipo de retroalimentación tiene muy poco valor respecto a las ganancias de los aprendizajes.

Después de haber revisado diferentes investigaciones sobre retroalimentación y ser considerada como la clave para lograr que la evaluación sea formativa (Stobart, 2010), podemos afirmar la importancia de que tanto profesores como estudiantes entiendan que la retroalimentación no es un momento, sino por el contrario, es un proceso, y los comentarios dados por el profesor, esa visión unidireccional, es una sola parte posible del proceso (Boud et al., 2019). Asimismo, es necesario que los estudiantes sean capaces de saber dar sentido a aquella información que se ofrece o que recoge, desde diferentes canales, que

conduce a la mejora de sus aprendizajes.

El proceso de retroalimentación necesita construirse, preparando y empoderando a los estudiantes sobre su papel en este proceso, cómo pueden buscar, interpretar, utilizar y evaluar la información que reciben no al final del proceso, sino durante el mismo proceso de aprendizaje y en los docentes cambiando prácticas pedagógicas, donde se presentaba como única fuente de información y evaluador, para ahora compartir esa responsabilidad con sus estudiantes. La retroalimentación le permitirá evaluarse para tomar decisiones buscando el perfeccionamiento de su docencia (Shute, 2006).

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos el diseño metodológico de la investigación alineado al problema y objetivos de la misma. Se justifica el enfoque, nivel y método de la investigación utilizado. De la misma forma se presentan las técnicas e instrumentos de investigación utilizados para la recolección de datos en relación con las categorías y subcategorías, con su respectivo proceso de validación al que fueron sometidos. El capítulo también incluye los procedimientos de ética que se siguieron durante la investigación y termina con una descripción de la forma en la que se organizó y analizó la información recogida.

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se desarrolla bajo el enfoque cualitativo de la investigación puesto que se busca comprender las perspectivas de los participantes (docentes), profundizar en sus experiencias y opiniones de un fenómeno en particular, es decir, cómo ellos perciben de manera subjetiva una realidad (Hernández et al., 2010), en este caso sus percepciones sobre la retroalimentación y su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso mencionar que el alcance de nuestra investigación es de nivel

descriptivo, puesto que, a partir del acercamiento al objeto de estudio en tiempos establecidos, se procederá a la recopilación de datos que describen los acontecimientos, a la organización, análisis y descripción de esos mismos hallazgos (Glass y Hopkins, 1984, citado por Abreu, 2012), dando lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde con los objetivos planteados.

1.2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de la retroalimentación cobra significatividad al ser considerado elemento clave dentro de la evaluación formativa (Sadler (1989) y la UNESCO (2021)), puesto que permitirá informar sobre el éxito con el que se ha hecho o se está haciendo algo, considerándola como la oportunidad de interacción de entre estudiante y docente, que se vuelven claves no solo en beneficio de asegurar aprendizajes, sino también sostener el vínculo emocional como una fuente de seguridad que contribuyan a su autorregulación. Reconociendo esta importancia de la retroalimentación surge el interés por conocer cuáles son las percepciones de los docentes sobre este elemento clave en la evaluación formativa y cómo la vienen ejecutando en su quehacer educativo, es decir, cómo logran vincular ambos aspectos.

Analizando diversas investigaciones sobre el tema de retroalimentación no se ha encontrado un estudio que vincule esta relación, las percepciones que tienen los maestros respecto a la retroalimentación y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Relación que consideramos relevante en el proceso de aprendizaje, puesto que desde la función docente debería existir una correlación entre el manejo conceptual respecto al tema de retroalimentación y su puesta en práctica. Su buen o mal uso en el tema tendría una gran significancia en el aprendizaje del estudiante.

La pregunta de investigación del presente estudio es la siguiente:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el

proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia?

A partir de la pregunta de investigación, se establecieron los siguientes objetivos.

GENERAL:

Analizar las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa del nivel primaria en un colegio parroquial de Lima en un contexto de pandemia.

ESPECÍFICOS:

1. Describir las percepciones de los docentes del nivel primaria de un colegio parroquial de Lima sobre la definición, las características y la importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Identificar las estrategias de retroalimentación utilizadas por los docentes del nivel primaria en su práctica educativa.

1.3. CATEGORÍAS DE ESTUDIO

En el presente trabajo de investigación se han identificado dos categorías y cada una con tres subcategorías en relación a los objetivos propuestos, tal como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la investigación.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Hace referencia al conjunto de marcos de referencia y concepciones que los profesores tiene respecto al proceso de retroalimentación que utiliza. Su importancia radica en que según la valoración que le dan los profesores a la</p>	<p>Definición de la retroalimentación</p> <p>Es el conocimiento profesional dominante que poseen los docentes sobre un tema en particular relacionado a su quehacer pedagógico, en este caso, el de retroalimentación y que han ido construyendo a partir de sus saberes académicos, sus saberes basados en la experiencia y su formación continua. Considerando la relevancia del tema en el enfoque de</p>

<p>retroalimentación actúan como un filtro, por lo cual constituyen un factor que los hace tomar determinadas opciones y decisiones educativas. Estos conocimientos están constituidos por distintos tipos de saberes o concepciones, adquiridos durante su formación disciplinaria y pedagógica, y a partir de su propia experiencia en su campo de acción (Contreras y Zúñiga 2017).</p>	<p>evaluación propuesto desde el diseño del currículo nacional.</p>
	<p>Importancia de la retroalimentación Considera las premisas sobre la finalidad y la relevancia de la retroalimentación dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Estas premisas pudieran ser un constructo de su formación académica y/o de su experiencia en el campo educativo.</p>
	<p>Características de la retroalimentación Hace referencia a los atributos que reconocen de la retroalimentación y que la distinguen durante el proceso enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Estrategias de retroalimentación en la práctica educativa Referida a las acciones que desarrolla un profesor al momento de ejecutar la retroalimentación, considerando siempre el propósito que persigue al ejecutarla en base al dominio teórico que tiene sobre el tema, así como, el contexto donde se desarrolla el proceso de aprendizaje (Contreras y Zúñiga, 2017).</p>	<p>Momentos de retroalimentación (retardada/inmediata) Hace referencia al instante en que el docente da la retroalimentación durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p>Modo de retroalimentación Hace referencia a la forma en que el docente desarrolla la retroalimentación durante el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando la forma (oral, escrita y/o visual) y la audiencia a la que va dirigida (individual y/o grupal).</p>
	<p>Niveles de retroalimentación Considera hacia dónde el docente dirige y/o focaliza la retroalimentación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Dirigido a: retroalimentación sobre la tarea (RT), retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea (RP), retroalimentación sobre la auto-regulación (RA) y retroalimentación personal del individuo (RI).</p>

Elaboración propia

1.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método que utilizaremos para desarrollar la investigación será el de estudio de

caso, definido por Mendivil (2020) y Simons (2011) como una investigación exhaustiva, delimitada en tiempo y espacio. Este método de investigación incorpora procedimientos de recogida y análisis de datos para investigar los fenómenos en situaciones reales (Simons, 2011). Este método tiene por finalidad generar una comprensión integral de un tema determinado aportando conocimiento sobre el mismo. Lo resaltante de este método es que la investigación se desarrolla sobre un contexto específico y real.

Este método permite analizar y repensar un asunto teórico o alguna práctica educativa focalizado en un contexto. Este acercamiento a un contexto real y específico ha permitido determinar el caso para nuestra investigación: las percepciones que los profesores tienen sobre la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa en un contexto determinado, es decir, involucra asuntos teóricos y prácticos.

Por las características del caso en estudio y siguiendo la clasificación de Stake (2005) y Simons (2011), lo consideramos un estudio de caso instrumental, puesto que el caso en mención se ha escogido con la finalidad de aportar al tema de la retroalimentación como elemento esencial en la evaluación para el aprendizaje en un contexto educativo específico.

A continuación, describimos las características del contexto y el criterio de selección de los informantes en el proceso de investigación.

Descripción de la institución educativa

El caso de la investigación tiene como contexto una Institución Educativa Parroquial por convenio con el MINEDU, la cual atiende los tres niveles: inicial, primaria, secundaria de la Educación Básica Regular, brindando el servicio a la comunidad desde hace 57 años. Actualmente cuenta con una población de 62 docentes y 1300 estudiantes distribuidos en los tres niveles. Para el presente año lectivo, la institución educativa brindará un servicio educativo en las modalidades que según el contexto de pandemia lo permita, siguiendo las normativas establecidas por el MINEDU (2022), en tal sentido la investigación se desarrolla dentro de este contexto que puede ser presencial, semipresencial y/o virtual.

La institución cuenta con un proyecto educativo propio con Espiritualidad Dominicana, el cual asume el modelo pedagógico socio-crítico-humanista, orientado a que los estudiantes aprendan a manejar su propio proceso de aprendizaje, asumir y resolver problemas en el medio socio cultural en el que se desenvuelva. Dentro de esta misma propuesta define a la evaluación para el aprendizaje desde el enfoque formativo como el proceso que permita al estudiante tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas, es decir, autorregular su proceso de aprendizaje, considerando a la retroalimentación como un componente fundamental en el desarrollo de su proceso reflexivo. Asimismo, el centro educativo, como se menciona líneas arriba, al ser una institución por convenio, asume los lineamientos curriculares vigentes del MINEDU establecidas para las instituciones públicas y privadas.

En este contexto la investigación resulta viable puesto que se cuenta con la autorización de la plana directiva de la institución educativa, quien promueve las buenas prácticas educativas en su propuesta de gestión. La investigación tiene como informantes a los docentes del primer y segundo grado del área de Comunicación del nivel primaria - III ciclo de la Educación Básica Regular y las sesiones de aprendizaje del área de comunicación.

Consideramos relevante la elección de los primeros grados del nivel primaria puesto que es un ciclo donde se fortalecen las competencias comunicativas mediante el aprendizaje de la lectura y escritura convencional, debidamente aprestadas en el nivel inicial, con el acompañamiento oportuno y pertinente del docente desde un contexto presencial. Sin embargo, esta intervención del docente como facilitador de este proceso se ha visto limitada, producto del confinamiento obligatorio, cierre de escuelas, por la pandemia Covid-19, este grupo de estudiantes inició el aprestamiento a la lecto escritura bajo la modalidad remota.

Como docentes informantes se ha incluido a todas las profesoras de primer y segundo grado del nivel primaria, quienes en su totalidad aceptaron, mostrando disponibilidad e interés en participar del proceso de investigación tanto en la

aplicación de las entrevistas como en la observación de clases. Las informantes tienen como características en común la formación inicial en la carrera de educación primaria con no menos de 4 años de servicio en la institución y a la fecha desarrollan los cursos de las áreas básicas en sus aulas: Comunicación, Matemática, Personal Social, Ciencia y Tecnología y Religión.

A continuación, se presenta la tabla con características generales de las docentes informantes:

Tabla 2. Características generales de las docentes informantes.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS DOCENTES INFORMANTES					
DOCENTE	CÓDIGO	EDAD	GRADOS QUE ENSEÑA	SECCIÓN	AÑOS DE SERVICIO EN LA INSTITUCIÓN
Docente 1	DOC-01	49	Primer grado de primaria	A	23
Docente 2	DOC-02	48	Primer grado de primaria	B	15
Docente 3	DOC-03	44	Primer grado de primaria	C	4
Docente 4	DOC-04	49	Segundo grado de primaria	A	10
Docente 5	DOC-05	38	Segundo grado de primaria	B	6
Docente 6	DOC-06	36	Segundo grado de primaria	C	4

Elaboración propia

1.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Con la finalidad de recoger información que respondan a los objetivos de la investigación se emplearon dos técnicas: a) Entrevista semiestructurada: Cuyos informantes serán las seis docentes que conforman el primer y segundo grado de primaria; b) Observación: Se procedió a observar seis sesiones de Comunicación, tres del primer grado y tres del segundo grado de primaria, una sesión de 90 minutos por cada docente.

Se aplicó la técnica de la entrevista puesto que, como afirma Kvale (2011), permite captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos, desde sus propias perspectivas y en sus propias palabras, lo que para nuestra investigación constituye significativo ya que se buscan las concepciones que tienen los profesores sobre la retroalimentación adquiridas desde su formación y su práctica y ejercicio docente. Para esta técnica se utilizó el guion de entrevista de tipo semiestructurada, considerando un guion con preguntas previstas, pero también se deja abierta la posibilidad de las repreguntas durante la conversación que se entabla en la entrevista, lo que permite la profundización del tema a indagar (Díaz y Sime, 2009).

La otra técnica empleada fue la observación, que permite recoger información a partir de los hechos observables, complementando información para la investigación respecto al desarrollo de la retroalimentación in situ, en un contexto específico (Van Dalen y Meyer, 1981). El tipo de observación aplicada es la observación no participante (Ynoub, 2011), tal como lo define la autora, el rol del investigador es distante, no interviene en la situación observada, sino que recoge información desde fuera, sin intervenir en el grupo al cual se observa; esto lo aplicamos al observar las sesiones de aprendizaje que se ha determinado como muestra de la presente investigación. El instrumento que se utilizó fue la guía de observación, la cual permitirá recoger información de manera sistemática sobre el objeto de estudio de interés a partir de indicadores previstos.

1.5.1. Diseño y validación del instrumento

Se elaboraron los objetivos para cada una de los instrumentos utilizados, en función a las categorías y subcategorías de la investigación.

Tabla 3. Categorías, subcategorías y tópicos del guion de entrevista semiestructurada y de observación.

<p style="text-align: center;">CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y TÓPICOS DEL GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADO Y DE OBSERVACIÓN</p>

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÓPICOS ENTREVISTA	TÓPICOS OBSERVACIÓN
Retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Definición de la retroalimentación	Concepción sobre retroalimentación en la práctica docente.	-----
	Importancia de la retroalimentación	Concepción sobre el papel e importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Concepción sobre la importancia de la retroalimentación para el estudiante. Concepción sobre la importancia de la retroalimentación para el docente. 1.	-----
	Características de la retroalimentación	Concepciones sobre las características de la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Concepciones sobre la aplicación de una retroalimentación en la modalidad virtual y presencial.	-----
Estrategias de retroalimentación en la práctica educativa	Momentos de retroalimentación	Concepciones sobre el momento en que se aplica la retroalimentación en la práctica educativa.	Instante en que el docente aplica la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Modo de retroalimentación	Concepciones sobre el modo en que se aplica la retroalimentación en la práctica educativa.	Formas en que el docente desarrolla la retroalimentación durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Hacia quién va dirigida la retroalimentación durante el proceso enseñanza-aprendizaje.
	Niveles de retroalimentación	Concepciones sobre Considera hacia dónde el	Hacia dónde el docente focaliza la

		docente dirige y/o focaliza la retroalimentación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.	retroalimentación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.
--	--	--	---

Elaboración propia

A partir de los tópicos identificados se construyeron las preguntas para el guion de entrevista semiestructurada y los ítems para la guía de observación. Los instrumentos pasaron por una validación de experto y un piloto, la validación de experto estuvo a cargo de la Mg. Lileya Manrique Villavicencio y el piloto fue validado en una sesión de aprendizaje por las propias tesis.

Para la validación del experto se envió una carta de presentación y solicitud respecto a la validación de los instrumentos, documento que además incluía: la matriz de consistencia, los diseños de ambos instrumentos y el formato de validación del experto.

Los criterios que se consideraron para validar los instrumentos, fueron:

Claridad: Las preguntas y/o ítems muestran claridad y son comprensibles.

Coherencia: Las preguntas y/o ítems responden a los objetivos de la investigación.

Suficiencia: Las preguntas y/o ítems son suficientes para recoger información sobre las subcategorías de la investigación.

Este proceso tuvo una duración de una semana aproximadamente entre el envío del documento y la devolución del mismo por parte de la experta a través del correo electrónico. Los aportes de la experta contribuyeron a replantear algunas preguntas e ítems en relación a la información que se necesitaba recoger a través de las preguntas y/o observar en cada una de las sesiones. En el guion de la entrevista la mayor parte de las observaciones se centró en relación a cambiar el uso de algunos términos, agregar preguntas donde se solicitaba mayor descripción del contexto, cambiar el orden de las preguntas en función al propósito de la subcategoría.

Asimismo, la experta en su comentario general, respecto al instrumento, sugiere considerar como información que se recoge de la retroalimentación la experiencia desde una educación remota vivida y la actual práctica presencial. En tal sentido se agregó la pregunta dentro de la subcategoría: Características de la retroalimentación: ¿Qué diferencias encuentras en realizar la retroalimentación en modalidad presencial y en modalidad remota?, quedando un total de 14 preguntas para el guion de entrevista.

En la guía de observación, las observaciones de la experta estuvieron en razón de hacer anotaciones respecto a frases, exclamaciones o palabras que la docente utiliza en el momento que brinda la retroalimentación. Así como, los gestos que pueden acompañar esas frases: Por ejemplo, levanta el entrecejo, ello puede ayudar en la forma cómo se brinda la retroalimentación.

Para la validación del piloto, se aplicó la guía de observación en una sesión de Comunicación de primer grado del nivel primaria, la cual tuvo una duración de 90 minutos. Al aplicar la guía de observación se encontró dificultad en la redacción respecto a los momentos de la retroalimentación mejorando los ítems a observar.

A partir de la información recibida de la validación de instrumentos: validación del experto y validación del piloto, se realizaron los ajustes respectivos obteniendo los instrumentos finales para ser aplicados (Apéndice 2 y Apéndice 3).

Contando con el formato final de los instrumentos se procedió a codificar a las informantes para los guiones de entrevista y para las guías de observación.

Tabla 4. Codificación de las entrevistas y sesiones observadas.

CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y SESIONES OBSERVADAS			
DOCENTE	CÓDIGO DE LA ENTREVISTA	SESIÓN OBSERVADA	CÓDIGO DE LA SESIÓN OBSERVADA
Docente 1	DOC-01	Sesión 1	SESDOC-01
Docente 2	DOC-02	Sesión 2	SESDOC-02

Docente 3	DOC-03	Sesión 3	SESDOC-03
Docente 4	DOC-04	Sesión 4	SESDOC-04
Docente 5	DOC-05	Sesión 5	SESDOC-05
Docente 6	DOC-06	Sesión 6	SESDOC-06

Elaboración propia

1.5.2. Aplicación del instrumento

Como primer paso para aplicar los instrumentos se solicitó permiso a la Directora de la Institución Educativa, a quién se le explicó el propósito de la investigación. Posteriormente se coordinó con las docentes las fechas de las entrevistas presenciales, que se realizaron según su disponibilidad, algunas se realizaron dentro del horario laboral y otras al final de la jornada de trabajo. Asimismo, se coordinó las observaciones de las sesiones, de manera presencial, considerando el horario de clases donde se desarrolla el curso de Comunicación. Las docentes firmaron el consentimiento informado donde accedían por voluntad propia a ser entrevistadas, además, de otorgar el permiso para ser observadas al desarrollar su sesión de clase. Se utilizó el modelo del protocolo del consentimiento informado del Comité de Ética de la investigación de la PUCP la cual se modificó en base a la naturaleza de nuestra investigación.

Tabla 5. Fecha y duración de las entrevistas y observaciones

FECHA Y DURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES				
DOCENTE	FECHA DE LA ENTREVISTA	DURACIÓN DE LA ENTREVISTA	FECHA DE LA OBSERVACIÓN	DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN
DOC-01	25/05/2022	40 minutos	25/05/2022	Dos horas pedagógicas, cada una de 45 minutos.
DOC-02	06/06/2022	30 minutos	03/06/2022	
DOC-03	31/05/2022	32 minutos	24/05/2022	
DOC-04	30/05/2022	40 minutos	01/06/2022	

DOC-05	01/05/2022	30 minutos	27/05/2022	
DOC-06	01/06/2022	28 minutos	01/06/2022	

Elaboración propia

1.6. PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Después de haber aplicado los dos instrumentos de recojo de información: guion de entrevista y guía de observación, se procedió primero, a transcribir las entrevistas en la plataforma happyscribe, considerando las cuestiones de precisión y fidelidad que señala Kvale (2011) sin omitir el contexto en las cuales fueron aplicadas, estas transcripciones permitirán la lectura y relectura de la información recogida las veces que fueran necesarias para el posterior análisis de las mismas; segundo, se procedió a vaciar las anotaciones hechas en las observaciones de las sesiones de clase.

Posteriormente, se procedió a la elaboración de matrices que nos permitieron organizar y analizar la información recogida sobre las concepciones de los docentes y las estrategias de retroalimentación que aplican los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se elaboraron dos tipos de matrices, una que permite visualizar la información obtenida en las entrevistas y otra respecto a la información recogida en las observaciones de las sesiones. La elaboración de las matrices responde a las categorías, subcategorías y objetivos de los instrumentos de la investigación:

- Matriz de análisis de las entrevistas sobre las percepciones de los docentes del nivel primaria; el sentido, las características y la importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como identificar las estrategias de retroalimentación utilizadas por los docentes en su práctica educativa (Apéndice 4).
- Matriz de análisis de las observaciones sobre las estrategias de retroalimentación utilizadas por los docentes en su práctica educativa (Apéndice 5).

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis que nos permitió visualizar el nivel de correspondencia entre lo que expresan conocer los docentes sobre retroalimentación y cómo la ejecutan.

1.7. PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Un aspecto primordial que cualquier investigación debe considerar es el aspecto ético en el desarrollo de la investigación, por ello nuestra investigación se desarrolló en base a los principios establecidos por el Comité de Ética de la PUCP, considerando la autonomía y el bienestar de los entrevistados, actuando con equidad y responsabilidad, manejando adecuadamente la información recogida. Un documento que avala la ética de la investigación es el consentimiento informado, del cual se hace mención líneas arriba, con el propósito de que la información recogida sea utilizada estrictamente para los fines que la investigación lo requiera, lo cual es respetado por las investigadoras asumiendo el papel que le da Kvale (2011) al investigador, quien debe poseer la sensibilidad de reconocer un problema ético y actuar con responsabilidad.

Es importante mencionar que las entrevistas y las observaciones de clase se dieron respetando los tiempos de las docentes informantes. En algunas ocasiones se tuvieron que hacer algunas reprogramaciones por actividades imprevistas de las docentes informantes, pero siempre fueron informadas con la debida anticipación, llegando a acuerdos para su debida reprogramación.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas y observación de sesiones de clases presenciales a seis docentes de un colegio parroquial de Lima. La información recogida da cuenta sobre las percepciones de los docentes sobre la retroalimentación y las estrategias que utilizan en la aplicación de la misma dentro de su proceso enseñanza-aprendizaje.

Para el proceso de análisis e interpretación es preciso tomar en cuenta que con las percepciones de los docentes se forma un marco de referencia que se va construyendo de manera constante a partir de la experiencia de vida, de sus saberes académicos y de su formación continua y que, por lo tanto, le va a permitir tomar decisiones (Pidgeon, 1998 en Calixto y Herrera, 2010) que conducen a acciones concretas, en este caso, sus percepciones en relación al tema de retroalimentación y a las estrategias que pone en práctica sobre este elemento en su quehacer pedagógico.

Consideramos importante señalar que, al realizarse el estudio en un contexto de

pandemia, se debe tener en cuenta que la información recogida de los docentes sobre sus percepciones y estrategias que utilizan pudieran estar influenciadas por la migración de prácticas educativas totalmente virtuales, durante dos años, a una presencialidad con eventuales retornos a la virtualidad cuando se llegan a sospechar y/o confirmar casos de contagios por el Covid-19 en las aulas de la institución.

El análisis e interpretación de los resultados están organizados en razón de las dos categorías y sus subcategorías respectivamente, previstas en el trabajo de investigación, no se ha presentado ninguna categoría emergente en la información recogida.

2.1. LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Esta categoría hace mención al conjunto de concepciones que el profesor tiene respecto al proceso de retroalimentación y que en muchas ocasiones puede orientar su práctica docente. Estos conocimientos están constituidos por diversos tipos de saberes o concepciones, obtenidos durante su formación como profesional de la educación y también a partir de su propia experiencia laboral en su campo de acción (Contreras y Zúñiga, 2015).

2.1.1. Definición de la retroalimentación

En las entrevistas se ha identificado dos formas en la que las docentes definen la retroalimentación. Como primera definición, las docentes, en su mayoría, expresan que la retroalimentación es un proceso que busca asegurar el logro del aprendizaje, es decir, si el estudiante aprendió o no utilizando la pregunta y la repregunta como estrategia para identificar el logro: *“Retroalimentar es recordar el tema anterior y ver qué tanto ha aprendido [...] La retroalimentación para mí es buena cada momento acotar lo que van aprendiendo, lo que vas enseñando. Es afianzar lo que aprendimos, reforzar” (DOC-03).* *“La retroalimentación es una forma de cómo el docente puede evidenciar lo que el estudiante ha podido aprender” (DOC-05).*

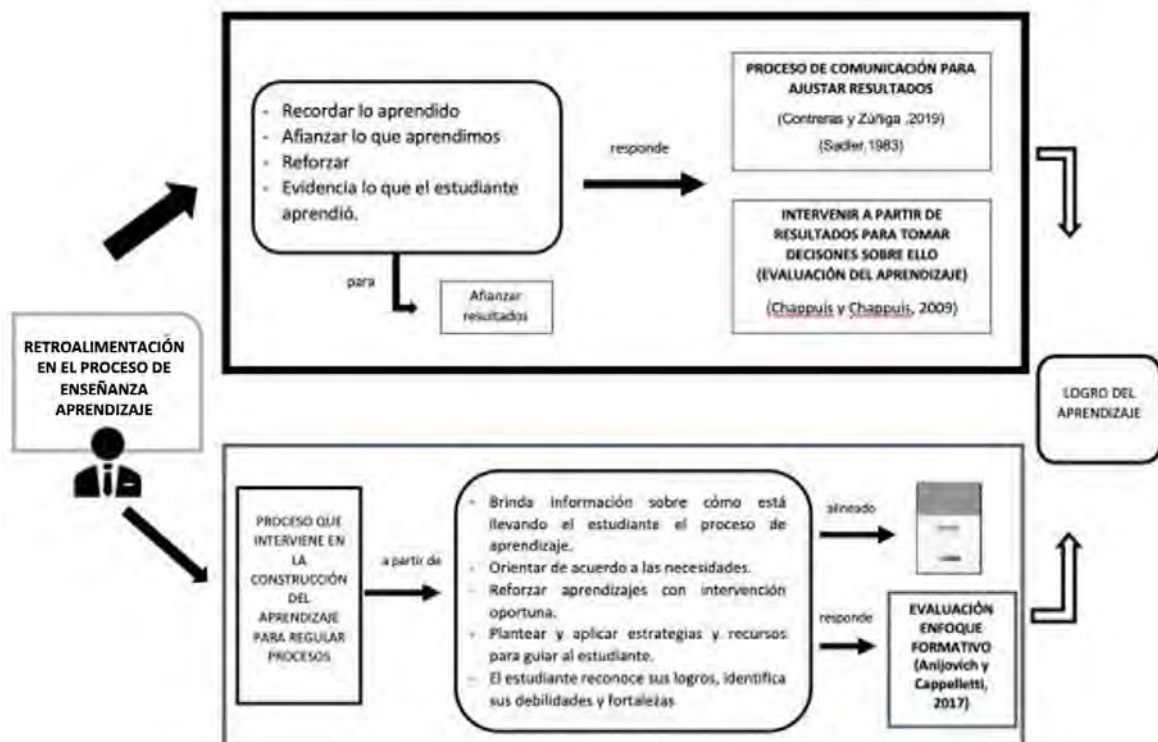
Esta percepción de retroalimentación se alinea a una de las primeras definiciones que se le da al término de retroalimentación, como un elemento que hace referencia a un proceso de comunicación para ajustar resultados, ofreciendo información sobre la brecha entre un estado real y un estado de referencia (Contreras y Zúñiga (2019) y Sadler (1983)). Esta forma de intervenir a partir de los resultados obtenidos para tomar decisiones sobre ellos, estaría enmarcada desde un enfoque de evaluación sumativa, a veces denominada, evaluación del aprendizaje, la cual tiene como propósito documentar cuánto aprendizaje ha ocurrido en un momento dado para, posteriormente, hacer algún tipo de juicio y/o tomar decisiones (Chappuis y Chappuis, 2009).

La segunda definición identificada en un grupo minoritario de docentes, la definen como un proceso que interviene en la construcción del aprendizaje, para regular procesos y que, además, permite plantear nuevas estrategias y recursos hacia el logro de los aprendizajes: *“Me va a permitir saber si el niño está llevando bien su proceso, o se está quedando en el inicio o está avanzando en comparación al grupo [...] Para ello tengo que buscar muchas estrategias para guiarlo hacia el logro del aprendizaje” (DOC-01).* *“La retroalimentación es orientar al niño, darle algunas pautas puntuales sobre qué es lo que él necesita de acuerdo a sus necesidades. Es reforzar aprendizajes, te das cuenta que van cometiendo errores propios del proceso de aprender y que con nuestra intervención oportuna pueden superarlos, uno va orientando” (DOC-04).* Esta definición de retroalimentación se enmarca en un enfoque de evaluación formativa la cual conceptúa a la evaluación como un proceso donde los estudiantes ponen en juego sus saberes, reconocen sus logros, aprenden a identificar sus debilidades y fortalezas (Anijovich y Cappelletti, 2017).

A partir de la información recogida en referencia a la subcategoría: definición de la retroalimentación, la Figura 1 describe gráficamente las definiciones sobre la retroalimentación que expresan los docentes. Así visualizamos que en la primera definición sobre la retroalimentación no guarda congruencia con el proyecto educativo institucional el cual concibe a la retroalimentación como un componente fundamental en el desarrollo del proceso reflexivo del estudiante en la construcción de su aprendizaje, congruencia que sí se identifica con la segunda definición declarada por el grupo minoritario de docentes.

Por otro lado, guarda relación con la definición que le otorga el Currículo Nacional (Minedu, 2016) a este elemento, al señalar que una retroalimentación produce el efecto esperado cuando el docente interviene de manera pertinente y oportuna al identificar logros, errores recurrentes y aspectos que pueden requerir mayor atención de partes de los estudiantes para lograr su aprendizaje. Aun cuando existan dos grupos diferenciados para definir retroalimentación, se infiere que el propósito de ambas posturas es alcanzar el logro del aprendizaje.

Figura 1. Análisis sobre la definición de retroalimentación



Elaboración propia

2.1.2. Importancia de la retroalimentación

En relación a la importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje, todas las docentes manifiestan que la relevancia de la retroalimentación es que les permite conocer si el estudiante logró o no logró el aprendizaje, además de poder mejorarlo en relación al propósito prescrito: *“La retroalimentación es importante porque podemos indicarle al estudiante lo que debe mejorar [...] entonces se le puede decir: mira, en esto puedes mejorar. (DOC-04). Es importante en mi trabajo porque es una evidencia para que el docente verifique cómo el estudiante ha podido construir ese conocimiento” (DOC-05).*

Asimismo, solo una docente añadió que es muy importante la frecuencia con la que se ejecuta la retroalimentación: *Para el estudiante es muy importante que la retroalimentación se dé en cada momento, el niño va recordando y afianzando sus aprendizajes. (DOC-03).* Según lo expresado podemos señalar que para la docente la importancia de la retroalimentación también está en razón a la continuidad con la que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, a mayor presencia de este elemento en el proceso se tendría como resultado aprendizajes más afianzados.

Cabe destacar que, a partir de lo que expresan las informantes respecto a la importancia de la retroalimentación se ha identificado dos discursos, uno en razón al uso significativo de la retroalimentación para el docente y otra para el estudiante. Respecto a los docentes, la importancia de la retroalimentación es que las docentes podrán tomar decisiones gracias a la información que retorna, esto es posible cuando hacen uso de las preguntas y/o observación de las evidencias. Decisiones que les permitirá replantearse estrategias, utilizar recursos adicionales con la finalidad de obtener mejores aprendizajes:

Me permite saber si nosotros estamos realizando un buen trabajo, también me proporciona ideas de cómo perfeccionar y mejorar las estrategias utilizadas en mi clase. [...]Revisando nuevamente esta misma actividad, se puede mejorar también el material utilizado. [...]cuando observo que un niño no

aprendió, propongo actividades extras para poder reforzar [...] también elaboro fichas extras para poder afianzar su aprendizaje [...]. si nosotros estamos haciendo bien nuestro trabajo” (DOC-02).

Es importante porque a través de este proceso puedo reformular la estrategia, a veces se me ha presentado el caso en que yo le explico de una manera, pero de pronto escuché como lo explicó otro niño y entonces, utilizo sus palabras para que el resto lo comprendan mejor o de repente lo entiendan mejor, eso rescato cuando observo cómo se comunican y cómo trabajan en grupo. No hay ningún problema en modificar estrategias, porque uno plantea el propósito a lograr, así como una serie de actividades, pero en el camino a veces se crea la necesidad de modificarlas para reforzar a los niños” (DOC-04).

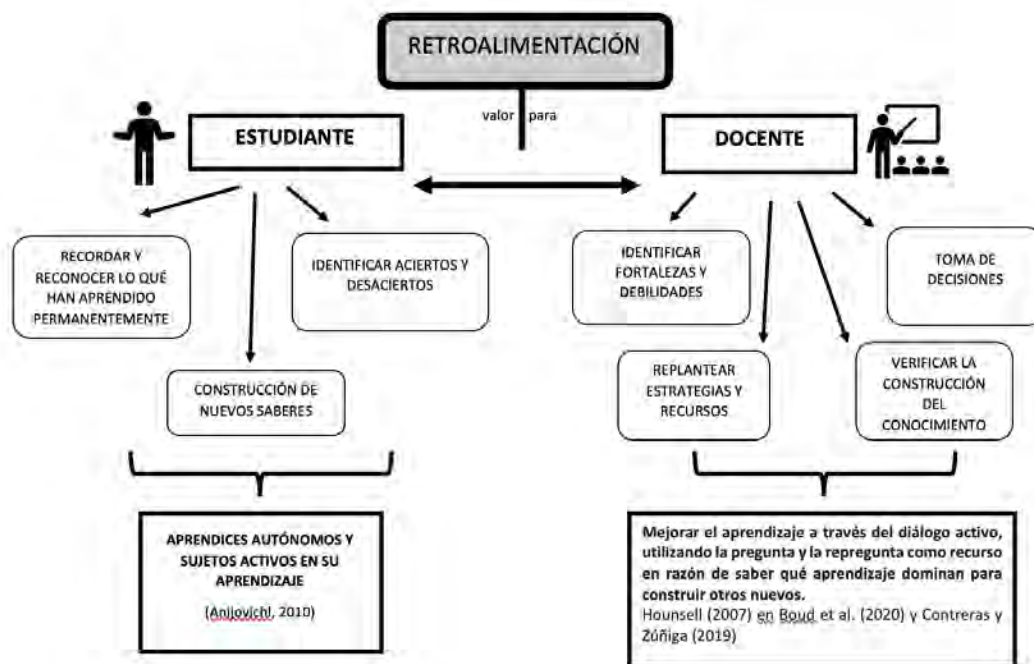
Respecto a la importancia de la retroalimentación significativa para los estudiantes señalan que, este proceso, les permite identificar sus fortalezas y debilidades en su aprendizaje. A través del ensayo y error, van a ser capaces de recordar y reconocer qué han aprendido para construir sus nuevos saberes. En este contexto es importante también desarrollar la conciencia de que si se les corrige en algún momento es porque están en proceso de aprendizaje y las observaciones brindadas por el docente o por un compañero, más que anularlos, deberían servir para obtener mejores resultados.: *“Se le indica al estudiante que realiza muchas cosas positivas, y que hay otras que debes mejorar, todos tenemos fortalezas y debilidades, cada día vamos aprendiendo bien. [...] es un proceso que ayuda al estudiante a ser consciente de su propio aprendizaje” (DOC-04). “Es importante porque es una forma de cómo el estudiante va a ir*

recordando, construyendo, recapitulando, integrando los conocimientos” (DOC-05). “Una actividad muy importante, es trabajar en pares, en el que se recuerda lo que se ha trabajado, ahí se observa como un pequeño ayuda a su compañero o compañera que de repente no entendió o que algo le falta complementar “(DOC-02). La Figura 2 describe gráficamente las impresiones de las docentes sobre la importancia de la retroalimentación en beneficio de los estudiantes a fin de lograr estudiantes autónomos, a partir de una participación activa en su aprendizaje.

En relación a esta subcategoría: importancia de la retroalimentación, lo declarado por las docentes entrevistadas guarda directamente relación con las ideas de Hounsell (2007) en Boud et al. (2020) y Contreras y Zúñiga (2019), que la relevancia de la retroalimentación radica en mejorar el aprendizaje a través del diálogo activo, utilizando la pregunta y la repregunta como recurso en razón de saber qué aprendizaje dominan para construir otros nuevos. Ser conscientes de sus necesidades y reconocer sus habilidades en la resolución de una tarea son elementos que les permitirán convertirse en aprendices autónomos y sujetos activos en su aprendizaje (Anijovich, 2010). La Figura 2 muestra en forma gráfica el valor que le dan los docentes a la retroalimentación a fin de mejorar el aprendizaje utilizando diversos recursos para ello.

Se debe sostener la idea de que si se interviene no es únicamente para observar el error, es sobre todo para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, lo que se debería cuidar son las formas de cómo uno se acerca para retroalimentar, esta idea encierra en su conjunto los aportes de la retroalimentación no solo en los procesos de pensamiento, sino también de comportamiento, un factor decisivo en la motivación de los aprendizajes (Anijovich, 2017).

Figura 2. Análisis sobre la importancia de la retroalimentación



Elaboración propia

2.1.3. Características de la retroalimentación

En las entrevistas, las docentes le acuñan diferentes atributos al proceso de la retroalimentación en una modalidad presencial, señalando: *“Es pertinente. Quiero decir que se debe dar de forma oportuna, la información debe retornar cuando el estudiante lo necesite, de esa manera nos va a permitir llevar adecuadamente el proceso de aprendizaje”* (DOC-01). Lo declarado se relaciona a las ideas de Boud & Molloy (2013) al señalar que la información de la retroalimentación debe llegar al estudiante en el tiempo prudente, considerando el intervalo de tiempo entre la primera y segunda tarea a fin de que se evidencie el nivel de progreso. La pertinencia también iría en razón de proporcionarle información útil al estudiante, tal como lo señalan Hattie y Timperley (2007) y Sadler (1989), retroalimentar es entregar información relacionada directamente con la tarea o proceso de aprendizaje que acorte la brecha entre lo que se ha comprendido y lo que se supone debe comprender.

Otra característica que identifican las docentes es que la retroalimentación debe responder a un propósito, el cual debe ser claro y definido: *“Tener muy claro el propósito, saber cuál es a fin de identificar si se está logrando o no”* (DOC-06).

“Nuestra observación debe ser objetiva, que tengamos claro lo que decimos, lo que estamos enseñando, lo que están aprendiendo, lo que queremos lograr y no ir por las ramas. No debo perder el propósito, la meta, el objetivo, diversos caminos me pueden llevar a la misma meta, pero el propósito no cambia” (DOC-04). Esta característica se alinea a una de las características que le otorgan Contreras y Zúñiga (2018) a la retroalimentación al mencionar que la retroalimentación debe centrarse en aspectos prioritarios para el aprendizaje que se evalúa y lo que se evalúa está en función al propósito que se quiere evidenciar como logro.

Adicionalmente, las docentes le otorgan a la retroalimentación las características de clara, precisa y sencilla: *“La información que se brinda debe ser una explicación clara, precisa y simple considerando lo que estoy trabajando, sin dejar información relevante que me aleje del propósito”* (DOC-02). Para Contreras y Zúñiga (2018) estos atributos corresponden a la primera etapa en la práctica de la retroalimentación al señalar que la comunicación de la información que se le entrega al estudiante debe utilizar un lenguaje claro y compartido, es decir, el docente debe utilizar el mismo lenguaje que usa el estudiante.

Una última característica que declaran las docentes, hace referencia a una retroalimentación que invita a la reflexión: *“El estudiante en realidad tiene que ser consciente de lo que hace, qué superó, qué le falta superar. Entonces yo creo que esta constituye una característica muy importante para que el estudiante pueda ser consciente de las cosas que también tiene qué mejorar”* (DOC-05). Esta característica hace posible que la retroalimentación permita el desarrollo de habilidades de autoevaluación para enfrentar una tarea: Incluso respondería a logros más personalizados trazados por los mismos estudiantes, involucrando procesos cognitivos, de pensamientos y sentimientos (Zimmerman (2000) en Hattie y Timperley (2007)), característica propia de una retroalimentación enmarcada desde un enfoque formativo.

En su conjunto, los atributos que declaran las docentes caracterizan a una retroalimentación dentro del enfoque formativo donde los estudiantes cumplen un papel central y activo en todos los procesos de retroalimentación a partir de la

información pertinente, clara y sencilla que reciben de los docentes durante la construcción de su aprendizaje, lo que hace implícita su participación activa en el monitoreo y la regulación de su propio desempeño, en relación con los logros esperados (Nicol & Macfarlane-Dick 2005).

Además de lo anteriormente expuesto respecto a las cualidades de la retroalimentación en una modalidad presencial, las docentes hacen referencia de las características que presenta una retroalimentación desde una modalidad virtual y consideramos importante mencionarlas dentro de este acápite. Las docentes señalan que lo que caracterizaba a la retroalimentación virtual es que la información que retornaba al estudiante se refería únicamente al producto y/o evidencia, además estas acotaciones se entregan al estudiante mucho después de haber resuelto la actividad: *“En la virtualidad, mi proceso de retroalimentación se enfocaba en comprobar si el estudiante me entendía y si había entregado o no la tarea” (DOC-01).* *“Todo se corregía, me amanecía, lo dejaba escrito en el documento virtual devuelto al estudiante y eso demoraba más, siempre daba una indicación al final” (DOC-04).* Este atributo que le asignan las docentes a la retroalimentación virtual tiene como foco de atención evidenciar si el estudiante había entendido o no y esto se comprobaba en el producto presentado.

Otra característica que distinguen las docentes es que en esta modalidad la información que se entregaba con la retroalimentación no garantizaba su utilidad en relación al logro real del aprendizaje ya que este último se presentaba condicionado a múltiples situaciones: intervención inadecuada de las familias, problemas de conexión, problemas de salud, entre otros: *“Por más que puedas utilizar diferentes herramientas no logras evidenciar totalmente lo aprendido por el estudiante” (DOC-02).* *“En la virtualidad el papá estaba ahí, tú hacías retroalimentación, pero no había seguridad si el estudiante lo había realizado o no, a veces era el papá el que respondía”.* (DOC-03). *En la virtualidad cuando se hacía alguna pregunta la autonomía del estudiante para responder se veía limitada frente a la intervención del papá o mamá (DOC-6).*

Esta característica que identifican las docentes en una retroalimentación virtual no se alinea a lo señalado por Nicol & Macfarlane-Dick, (2005) al señalar que la

retroalimentación desde un enfoque formativo hace posible que los estudiantes ocupen un papel central y activo en todos los procesos de retroalimentación, participando de manera activa regulando su “propio” desempeño, lo que también significa autorregular su proceso de aprender.

En la modalidad virtual ello no fue totalmente posible lograr, por las razones antes mencionadas y porque además, por las características del grupo etario, existía la necesidad de que un adulto acompañe el proceso de enseñanza, sin embargo, la intervención del adulto en muchos casos no fue la más asertiva, lo que dificultaba el desarrollo de la autonomía en el estudiante, lo cual si es posible a partir de las actividades propuestas desde una modalidad presencial en el contexto escolar.

2.2 ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Esta categoría hace referencia a las acciones que desarrolla el docente al ejecutar la retroalimentación considerando el instante en el que interviene, la forma en que la ejecuta y hacia dónde va su foco de atención al momento que la aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1. Momentos de retroalimentación

Todas las docentes informantes coinciden en afirmar que la retroalimentación debe darse de forma permanente durante todo el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, se muestra en la Figura 3: “*Se desarrolla en todos los momentos. No necesito un momento específico. Creo que uno va retroalimentando todo, en cada parte de la sesión de aprendizaje que uno plantea*” (DOC-01). “*Se aplica la retroalimentación de manera permanente, puede ser al inicio, puede ser intermedio o al final para asegurar si el estudiante logró los aprendizajes esperados*” (DOC-02). Estas apreciaciones coinciden con lo expresado por Brookhart (2008), Nicol & Macfarlane-Dick (2005) Shepard, (2006), Bould & Molloy (2013) quienes reconocen el valor de la retroalimentación que se ofrece de manera inmediata o ligeramente diferida, es decir, la que se da justo después de que el estudiante haya respondido a una actividad, resuelto un problema o entregado una tarea durante todo el proceso que demande su

construcción.

Asimismo, las docentes manifiestan que esta presencia permanente de la retroalimentación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje permite: *“Observar que tanto avanzan y que tanto no. Hacerlo solo al final de nada me serviría” (DOC-01). “Cuando intervengo de forma permanente en el proceso observo que el estudiante sí mejora, ya que va tomando en cuenta lo que le digo. Los pequeños logros en el proceso van a sumar al logro final presentado en la evidencia” (DOC-04).*

Estos beneficios que resultan de aplicar una retroalimentación permanente e inmediata se relacionan a lo expresado por Nicol & Macfarlane-Dick, (2005), Gibbs y Simpson (2009) citado en Canabal y Margalef (2017) y Bould & Molloy (2013) quienes señalan que la información brindada de manera oportuna será útil al estudiante durante el proceso de resolución de la tarea permitiéndoles realizar modificaciones en función al propósito del aprendizaje y con la posibilidad de usarla también en tareas posteriores.

Además, cabe señalar que algunas docentes hacen hincapié que el momento más relevante para aplicar la retroalimentación se da en el cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje, visualizado de forma gráfica en la Figura 3 como CP y sombreado de forma más oscura respecto a los otros procesos de la sesión: inicio de la sesión (IP) y durante la sesión (DP), : *“El momento más idóneo para aplicar la retroalimentación es el cierre porque ahí puedo comprobar si el estudiante realmente logró o no el aprendizaje” (DOC-02). “El momento más idóneo de aplicar la retroalimentación es al cierre de la sesión. Para ver en que necesito ayudarlo y afianzar en la próxima clase” (DOC-03).*

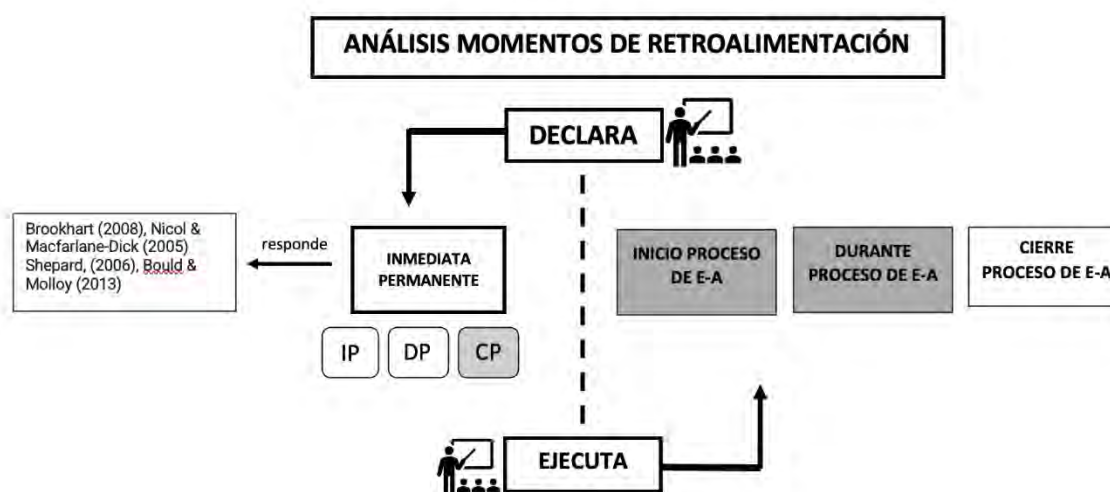
Sin embargo, este discurso de las docentes en las entrevistas no se refleja totalmente en lo observado en las sesiones de clase. En su mayoría las docentes retroalimentan solo en los momentos de inicio de la sesión y construcción del aprendizaje, ello se visualiza en la Figura 3, en el campo que señala “ejecuta”, lo sombreado de color más oscuro (IP-DP). Al inicio de la sesión la docente retroalimenta, a través de preguntas, lo desarrollado en la clase anterior: *“¿Qué trabajamos ayer?, ¿quiénes eran los personajes?, ¿qué hacía el personaje*

principal?, ¿cómo identificamos el sonido nuevo?, ¿en qué otras palabras podemos identificar ese sonido?” (SESDOC-02). La docente recuerda lo trabajado el día anterior, revisando el producto elaborado: “¿Qué hicimos ayer? ¿qué entregaron? ¿sobre qué fue?”. Los estudiantes responden a las preguntas. (SESDOC-04). También se observa que durante el proceso de construcción del aprendizaje las docentes intervienen retroalimentando de forma permanente utilizando como recurso la pregunta y la repregunta: “¿Qué estamos haciendo?, lee lo que has escrito, ¿qué significa lo que has escrito?, ¿tienes el significado de lo que has escrito?” (SESDOC-01). “¿Por qué usaste la mayúscula?, ¿debes usar la mayúscula para esa palabra? Recuerdas las situaciones sobre cuándo usar la mayúscula” (SESDOC-05).

Solo en algunas sesiones observadas se evidencia que la docente hace uso de la retroalimentación al momento del cierre de la actividad. La docente recuerda las actividades realizadas en la sesión: “¿Cuándo se utiliza la mayúscula y minúscula?, espera la respuesta de los estudiantes y repregunta: ¿Cuándo se usa la mayúscula? y con la participación acertada de algunos estudiantes refuerza el concepto” (SESDOC-04). La docente y los estudiantes recuperan información respecto a los pasos realizados para el uso de mayúsculas en el texto: “¿Qué debíamos hacer para usar la mayúscula?” (SESDOC-05). La retroalimentación al momento del cierre del proceso es poco observable, lo que se pone de manifiesto en la Figura 3 al no estar debidamente sombreada en comparación a los otros momentos.

En relación a los momentos de la retroalimentación encontramos una dicotomía entre lo que declaran las docentes y lo que se observa en su práctica educativa. Las docentes en su discurso manifiestan la importancia de aplicar la retroalimentación en todos los momentos del proceso de aprendizaje con la finalidad de asegurar aprendizajes, sin embargo, ello no fue posible visualizar en las sesiones de clase observadas, en su mayoría desarrollan la retroalimentación al momento de inicio y construcción del aprendizaje muy poco se observa en el cierre de la sesión, aun cuando algunas docentes aluden que es el momento más importante para aplicarla porque es en ese momento donde pueden verificar el logro del aprendizaje.

Figura 3. Análisis sobre los momentos de la retroalimentación



Elaboración propia

2.2.2. Modo de retroalimentación

En referencia al modo en que desarrollan la retroalimentación, en su discurso, las docentes señalan hacerlo en forma oral, escrita y/o gestual, véase Figura 4. Además, declaran que brindan una retroalimentación de manera individual o grupal dependiendo de las necesidades que presente el grupo de estudiantes.

Respecto a lo declarado líneas arriba todas las docentes manifiestan que generalmente aplican la retroalimentación de manera oral a partir de preguntas dirigidas y/o inopinadas durante el proceso de aprendizaje: *“Siempre utilizo la retroalimentación de manera oral y puede ser con preguntas orales, intervenciones de los estudiantes. Para desarrollar estas formas de retroalimentación también utilizo como recursos: preguntas y anotaciones”, (DOC-02). Uso preguntas, participación oral, intercambio de ideas entre ellos. Escojo esa modalidad en razón a la necesidad de los estudiantes y los propósitos de aprendizaje del grado” (DOC-05).*

Asimismo, la importancia de utilizar la retroalimentación de forma oral respondería a la necesidad del grado, donde el docente busca que el estudiante ponga atención a los sonidos del habla como elemento primordial para la apropiación de su lenguaje: *“Solicito que repitan el sonido del fonema /s/ que ya había pronunciado antes, pregunto: ¿cómo lo hago?, muestro palabras donde no se*

encuentre la s y les pregunto: ¿qué sonido hace falta?” (DOC-03). “Coloco palabras conocidas, señalo el fonema que ya hemos trabajado y solicito que lo reconozcan a través de la pronunciación de su sonido, es decir, que lean la palabra incluyendo al nuevo fonema” (DOC-01).

De igual manera, las docentes mencionan que retroalimentar de manera oral permite guiar y corregir aquellos aspectos que van apareciendo en la adquisición y dominio de su lengua castellana: *“Se iba retroalimentando a partir del texto construido, haciendo las correcciones, por ejemplo, con el uso de mayúsculas: Al inicio de la oración, ¿este lo corregiste con mayúscula?, ¿por qué? Porque era un nombre propio (DOC-04). Después de mostrar un texto, cada estudiante participa de forma oral y de manera libre a partir de lo aprendido, esto lo hace para reconocer adecuadamente el uso de las mayúsculas en dicho texto (DOC-05).* Por el enfoque del área de comunicación y por los estándares de aprendizaje a desarrollar y alcanzar en este III ciclo de la EBR las docentes hacen mayor uso del recurso oral, con la finalidad de guiar el aprendizaje de la lectura y escritura convencional, a partir de un soporte oral.

Este discurso de las docentes se ve reflejado en todas las observaciones de las sesiones de clase, ello se visualiza en la Figura 4 al ser ambos sombreados del mismo tono, lo que declara y lo que el maestro ejecuta. A través de preguntas y/o comentarios la docente utiliza con mayor frecuencia el recurso oral para retroalimentar: *“¿Cuántas letras tiene la palabra?, recuerden el sonido del fonema /s/, ¿qué palabras puedo formar combinando el sonido /s/, /m/ y vocales?” (SESDOC-01). “¿Está bien, corrige, ¿estás seguro?” (SESDOC-03). “Aprovecha los productos de los grupos pequeños para retroalimentar a toda el aula, retroalimenta con preguntas y repreguntas: ¿qué es lo que tienes qué hacer?, ¿por qué se escribe con mayúscula tal o cual palabra?” (SESDOC-04).*

Además, algunas docentes también refieren hacer uso de la retroalimentación gestual: *“Utilizo las manos haciendo checks y asiento con la cabeza como señal de que el estudiante desarrolló bien la actividad” (DOC-04). “Utiliza aplausos, agarro las cabezas, y con mi mano hago el gesto de aprobación (pulgares levantados)” (DOC-03).* Sin embargo, lo señalado líneas arriba no coincide con las observaciones de las sesiones de clase, ya que todas las docentes hacen un uso

mínimo del recurso gestual para retroalimentar, es posible visualizar esta relación de manera gráfica en la Figura 4. Lo utilizan para aprobar los resultados esperados: asientan con la cabeza de forma afirmativa. levantan el dedo pulgar hacia arriba, cogen las cabezas de los estudiantes: *“La docente asiente con la cabeza cuando observa lo esperado en el producto del estudiante y cuando ocurre lo contrario el mensaje es a través de una mirada que el estudiante sabe reconocer lo que significa, porque él mismo dice: voy a corregir”* (SESDOC-01). *“Muestra gestos de conformidad en una actividad, asentando la cabeza, solicita a los niños que den aplausos por el trabajo bien realizado de algunos de sus compañeros”* (SESDOC-03). Este tipo de retroalimentación ejecutada por las docentes guardaría directamente relación a lo que expresado por Brookhart (2008) cuando se refiere que retroalimentar de manera oral y/o gestual resulta ser más útil y valioso, debido a que es más adecuada para los estudiantes que no pueden leer bien o que están aprendiendo a leer, características propias de los grados observados.

Por otra parte, todas las docentes declaran hacer uso de la forma de retroalimentación escrita: *“En la retroalimentación escrita verifico si lo que han escrito es correcto encerrando los errores y las respuestas válidas coloco sello de ¡Bien! o ¡Excelente!”* (DOC-01). *“Cuando corrijo cuaderno encierro en un círculo, cuando el estudiante revisa el cuaderno y se da cuenta del círculo me preguntan y yo les digo, ahí dice que te olvidaste la mayúscula, te olvidaste el punto. En la clase también aplico lo mismo: qué pasó, qué dice acá”* (DOC-03).

Cabe mencionar, que solo una docente declara que, al momento de usar la retroalimentación escrita, además de enfocarse al propósito del aprendizaje de la actividad, también aborda otros aspectos relacionados a la formación integral del estudiante: *“A veces escribo en el cuaderno: corrige la tilde, sé más ordenado, mejora tu caligrafía, escríbelo en la otra página o corrige los dictados. Ya saben que lo tienen que corregir con otras oraciones, o lee detenidamente. Y a veces también lo subrayo”* (DOC 4).

Sin embargo, a pesar que todas las docentes declaran hacer uso de la retroalimentación escrita, dos docentes adicionan información respecto a las desventajas que presenta para ellas este tipo de retroalimentación. La primera

desventaja que señala una docente es que utilizar la retroalimentación escrita no favorece directamente al estudiante del grado en razón de que sus estudiantes se están iniciando en el proceso de la lecto-escritura: *“Mis estudiantes aún no leen, por tal razón no escribo muchas cosas, solo coloco check si hizo la tarea y lo hizo bien o encierro donde deberá corregir. Si escribo algo lo leerá el padre de familia, pero mi interés es que el estudiante identifique dónde debe mejorar”*. (DOC-01).

La segunda desventaja estaría en función a la cantidad de estudiantes que tiene la docente a su cargo y que debido a ello se le presenta la necesidad de corregir mucho de los productos fuera de horario, perdiendo la oportunidad de retroalimentar de manera directa al estudiante, sostiene que es una información valiosa que se pierde: *“Lo más ideal es cuando está el niño y puedes decirle el error, lo puedes orientar. Quisiera estar ahí al frente del niño y decirle esto (el error) porque de alguna manera el niño va a corregir esas cosas, pero a veces no siempre se da en el desarrollo de la actividad, muchas veces corrijo después, se me acumulan los cuadernos por la cantidad de niños que manejamos”* (DOC-04).

En relación al tipo de retroalimentación escrita lo declarado por las docentes no se evidencia en las sesiones de clase observadas tal dicotomía se expresa en la Figura 4. El uso de este recurso es mínimo durante el desarrollo de las actividades. Solo algunas docentes utilizan la retroalimentación escrita sobre los productos que van entregando los estudiantes al final de las actividades propuestas: *“La docente utilizó la retroalimentación escrita mostrando el producto del estudiante a todos y va corrigiendo sobre él: “¿está bien escrito? ¿dónde debo corregir? y coloca check si está correcto”*. También utiliza imágenes para retroalimentar aprendizajes previos: *“las imágenes del alfabeto”* (SESDOC-05). *“La docente pasa por las mesas de los estudiantes y coloca check en las fichas de trabajo cuando el resultado es el esperado”* (SESDOC-02). Las evidencias sobre los recursos utilizados en una retroalimentación escrita son mínimas, esto en relación a lo propuesto por Brookhart (2008), quien señala que una retroalimentación escrita puede darse a través de comentarios, preguntas, además, de contar con criterios básicos para su aplicación, siendo claros y precisos con la finalidad que el estudiante lo pueda comprender, respecto a la tarea realizada.

Otras formas de retroalimentar que reconocen todas las docentes es hacerlo de manera individual o grupal. Como primer recurso utilizan la retroalimentación grupal: *“Para retroalimentar utilizo preguntas dirigidas para los grupos o a veces para propiciar intervenciones individuales-voluntarias, quiero que levanten su manito y que digan ahora que hable mi amigo”* (DOC-06). Y si algún estudiante presenta alguna necesidad se inclinan por una retroalimentación individual: *“En un primer momento me interesa retroalimentar a todo el grupo y para ello utilizo tarjetas léxicas, los hago jugar, que lean cada tarjeta y que identifiquen la sílaba según el fonema trabajado: sa, se, si so, su, la indicación es para todos, pero me dedico a darle indicaciones individuales específicamente a los niños que presentan dificultad”* (DOC-02). *“Prefiero dar retroalimentación cara a cara, trabajar de forma individual solo con los estudiantes que realmente necesiten y retroalimentar a todo el grupo solo en un primer momento”* (DOC-01).

Además, una docente le da un valor agregado a la retroalimentación grupal, señalando que esta estrategia permite generar un espacio para intercambiar aprendizajes y reconocer los aciertos y desaciertos entre los propios estudiantes: *“Un ejemplo bueno es cuando realizamos el trabajo grupal, donde todos aportan y todos participan, a partir de sus conocimientos previos o de lo que ellos construyeron como nuevo aprendizaje, entre ellos mismos se van corrigiendo”* (DOC-04).

Lo declarado por las docentes en su discurso no se relaciona con lo observado en las sesiones de clase, en la Figura 4 es posible observar esta relación casi nula respecto a lo que declara de la retroalimentación individual y grupal y el uso que le otorga. Las docentes hacen mayor uso de la retroalimentación individual, la presencia de la retroalimentación grupal es casi nula, sólo es observable al inicio de la actividad como recuperación de saberes previos. Se percibe que el principal interés de las docentes por retroalimentar está en las necesidades individuales que evidencian los niños en el desarrollo de las actividades: *“Las docentes se acercan al grupo de estudiantes, pero se dirige de forma personalizada al estudiante para observar si ha realizado la actividad y señalar si lo ha hecho correctamente en caso no sea así reorienta el trabajo a través de preguntas: ¿Qué palabra es?, ¡Léela!, ¿está escrita correctamente?, ¿qué es lo que has dibujado?, ¿tiene relación con la palabra?”* (SESDOC-01). *“¿Qué es esto?,*

¿entonces cómo escribo?, ¡Está bien!, ¡Muy bien!, ¿esto va aquí?, ¿seguro?”. (SESDOC-03).

El interés de las docentes sobre la retroalimentación individual le permite focalizar el nivel de avance en las tareas esperadas interviniendo con comentarios pertinentes, valiosos y significativos que le permitan al estudiante autorregular su proceso de aprendizaje, sin dejar de considerar los beneficios que brinda una retroalimentación grupal tal como lo señala Anijovich (2019), al mencionar que esta forma de retroalimentar contribuye al desarrollo de habilidades de manera autónoma en los estudiantes a partir de elementos comunes por mejorar identificados previamente por el docente.

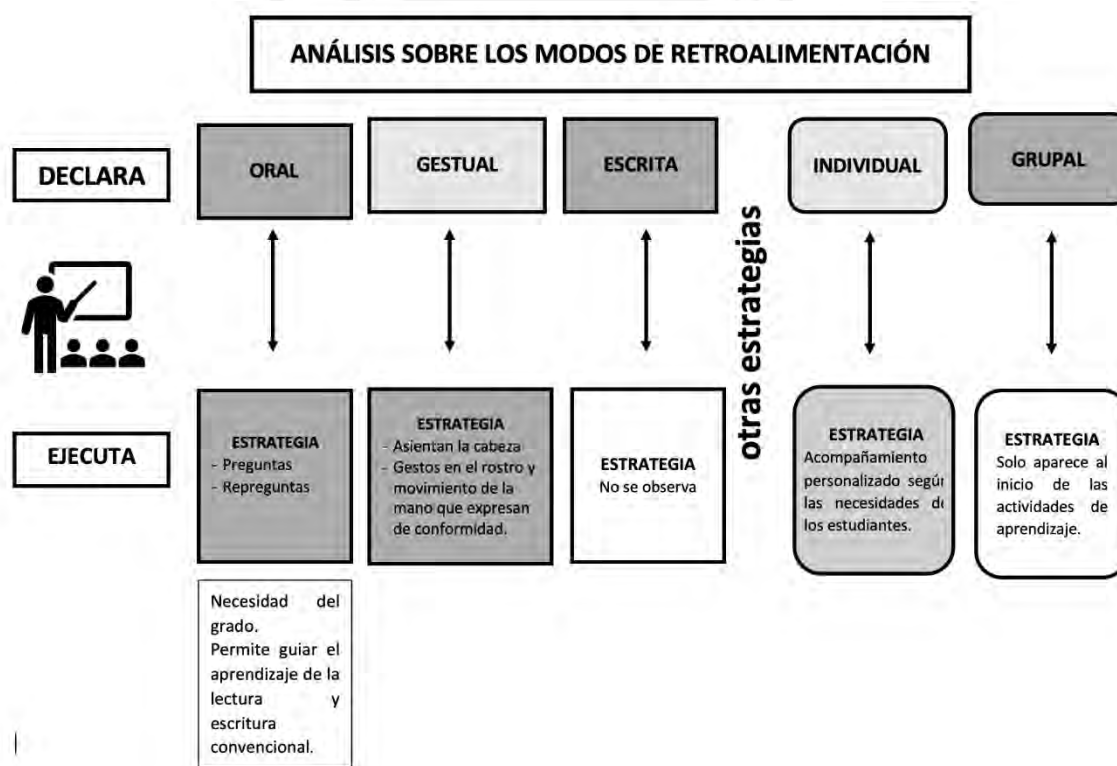


Figura 4. Análisis sobre los modos de la retroalimentación

Elaboración propia

2.2.3. Niveles de retroalimentación

La información que se recoge en este acápite por parte de las informantes está en

relación del discurso de las docentes respecto de hacia dónde dirigen su foco de atención al momento de ejecutar la retroalimentación y cómo es que realmente se evidencia ello al desarrollar las actividades de aprendizaje, esta relación se podrá observar gráficamente en la Figura 5, al final del análisis de la información recogida.

El primero, que surge de un grupo mayoritario de docentes, quienes declaran que orientan la retroalimentación sobre los procesos utilizados para desarrollar una tarea: *“Me interesa priorizar si está entendiendo lo que vamos haciendo, que sepa qué dice o qué significa la palabra, qué están haciendo para alcanzar el propósito a través de la tarea planteada”* (DOC-01). *“Retroalimentación para que él se dé cuenta qué no hizo, qué no aprendió, que sea reflexivo. No considero que su aprendizaje esté basado en el desarrollo de una ficha sino en relación a las estrategias que utilizó, que vean todas las formas posibles que tiene para aprender. Me detengo en la construcción de aprendizaje”* (DOC-05). Estas expresiones se relacionan al segundo nivel de retroalimentación propuesto por Hattie & Timperley (2007) denominado *Procesamiento de la tarea (RP)*, el cual considera aquel retorno de la información sobre los procesos usados para resolver una tarea o construir un producto, lo que se constituye como una herramienta de andamiaje, donde el estudiante desarrolle la habilidad de utilizar estrategias más efectivas en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en las observaciones de las sesiones de clase solo una docente dirigió su retroalimentación hacia el proceso utilizado en el desarrollo de la tarea, hizo reflexionar a los estudiantes a través de preguntas y repreguntas sobre lo que iban ejecutando: *“La docente se detuvo a preguntar: Ahora que hemos usado la mayúscula recordemos: ¿qué es lo primero que hicimos para usar las mayúsculas? ¿dónde podemos utilizarla? ¿por qué debo utilizar la mayúscula aquí? (muestra el texto)”* (SESDOC-04). Esta relación distante entre lo que declara y lo que es posible visualizar en las sesiones de clase se observa de manera gráfica en la Figura 5 (ver leyenda).

Un segundo grupo minoritario de docentes, señalan que orientan la retroalimentación sobre la tarea y/o producto: *“Siempre trato de ver lo que él ha hecho para que salga adelante, me detengo en sus productos, cómo han*

*elaborado sus palabras es así donde intervengo” (DOC-03). “Se retroalimenta la parte conceptual, el contenido, el qué aprendieron. Retroalimentación en base al producto que los estudiantes entregan, es ahí donde me pregunto: ¿Cuál es el motivo por el cual el estudiante no logra aprender?, ¿qué está sucediendo?, ¿qué pasó?” (DOC-2). Estas percepciones estarían relacionadas con el primer nivel de retroalimentación que plantea Hattie & Timperley (2007), denominado *Retroalimentación sobre la tarea (RT)* en la cual la retroalimentación informa sobre los aciertos y errores en un producto o tarea final y, al darse las observaciones únicamente sobre la tarea este aprendizaje no logra ser transferible a otras posteriores.*

La información que se recoge en las observaciones de las sesiones de clase dista de lo expresado por las docentes en sus entrevistas ya que la mayoría de las docentes observadas dirigen la retroalimentación hacia la tarea y/o producto final de la actividad, esta relación distante se aprecia mejor en la Figura 5: *“La docente retroalimenta sobre los productos que los estudiantes van mostrándole. Indica a los estudiantes que realizaron bien la actividad sobre la escritura de palabras con “s”, retoma la pronunciación y reconocimiento del fonema /s/” (SESDOC-01). “La docente retroalimenta sobre los productos del cuaderno: “Bien”, corrige, ¿qué dice?”. (SESDOC-03)*

Asimismo, un grupo reducido de docentes hacen referencia que al retroalimentar utilizan expresiones afectivas, cuidando las formas de cómo se dirigen al estudiante, les interesa mucho que el estudiante no se vea afectado emocionalmente al recibir la retroalimentación: *“Cada vez que voy a retroalimentar empiezo por algo que lo hizo bien: ¡Ah mira, esto está bien, pero acá hay que mejorar! ¡Tienes que escribir de nuevo! ¡Vuelve a leer acá! Siempre debo tener tino para decir ¡Esto debes mejorar! Y cada vez que me sorprenden porque tuvieron la habilidad de hacer las actividades bien utilizó las siguientes palabras ¡Mis campeones! ¡Excelente!” (.DOC-04). “Es importante motivarlos, por ello utilizo frases: ¡Lo has hecho bien! ¡Mira lo has hecho excelente! ¡Tienes un check!” (DOC-03).*

Estos elementos presentes al retroalimentar se alinean al cuarto nivel propuesto por Hattie & Timperley (2007) denominado *Retroalimentación personal del*

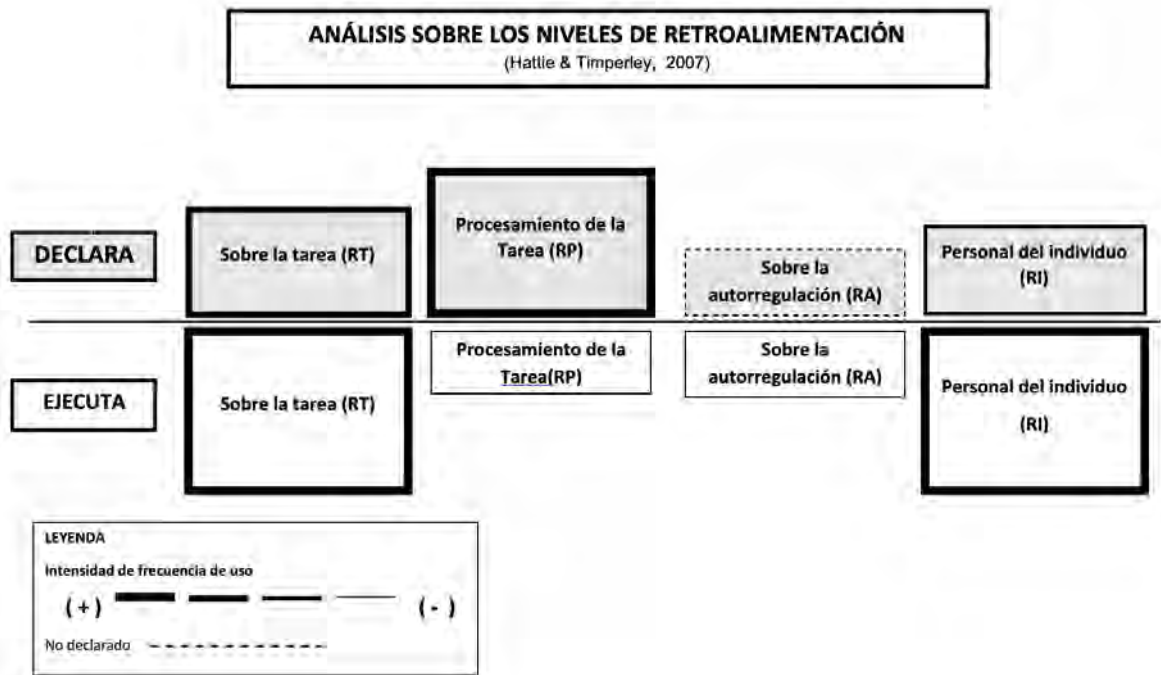
individuo (RI) donde se utilizan expresiones más de tipo actitudinal que al desempeño del estudiante sobre la tarea. Asimismo, las autoras señalan que este tipo de retroalimentación es el más común en las prácticas de retroalimentación, sin embargo, la mayoría de las docentes entrevistadas, no lo incluyen en su discurso cuando se refieren a las estrategias de retroalimentación.

A pesar de que las docentes en su mayoría no mencionan en su discurso el uso de recursos afectivos al momento de dirigir la retroalimentación, esto es observado en todas las docentes durante el desarrollo de las sesiones de clase, claramente observable en la Figura 5. Todas las docentes utilizan expresiones afectivas, cercanas e incluso demostraciones de afecto cuando retroalimentan los aprendizajes: *“La docente utiliza expresiones como: ¡Muy bien! como un juicio de valor positivo frente al resultado del estudiante, se acerca al estudiante y le toca el hombro y en otras oportunidades la cabeza” (SESDOC-01).* *“La docente hace uso de expresiones: ¡Bien hecho! ¡Excelente! ¡Bien! ¡Excelente! ¡Aplausos para ustedes! ¡Muy buen trabajo” (SESDOC-05)!* Este tipo de retroalimentación estaría relacionado al cuarto nivel propuesto por Hattie & Timperley (2007), denominado *Retroalimentación Personal del individuo (RI)*, retroalimentación que va dirigida al estudiante como individuo, utiliza expresiones más de tipo actitudinal que sobre la tarea o proceso contribuyendo al desarrollo de la autoeficacia.

Asimismo, es importante mencionar que dentro los hallazgos obtenidos en la observación de las sesiones de clase, encontramos una práctica de retroalimentación dirigida a procesos de auto-regulación de los aprendizajes de los estudiantes, la cual ninguna informante la declaró como tal en las entrevistas, se aprecia como líneas entrecortadas en la Figura 5: *La docente promueve la participación de los estudiantes realizando preguntas metacognitivas: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo aprendimos? ¿Cómo suena la letra “s” (SESDOC-01)? La docente hace uso de la ficha de metacognición: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo aprendimos? y en grupo utiliza la ficha de coevaluación. (SESDOC-05).* Este tipo de retroalimentación se alinea al tercer nivel de retroalimentación que plantea Hattie & Timperley (2007) denominado *Retroalimentación sobre la auto-regulación (RA)* la cual busca en el estudiante que sea capaz de reconocer, revisar y evaluar sus habilidades, conocimientos y estrategias cognitivas que utiliza al desarrollar

sus actividades de aprendizaje.

Figura 5. Análisis sobre los niveles de la retroalimentación



Elaboración propia

CONCLUSIONES

1. Las docentes del III Ciclo de la EBR evidencian en su discurso definiciones diferenciadas respecto a la retroalimentación. Una de las definiciones identificadas señala a la retroalimentación como un proceso que busca asegurar el logro del aprendizaje solo a partir de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes, esta concepción enmarca a la retroalimentación dentro de una evaluación sumativa. La otra definición identificada alude a la retroalimentación como un proceso que interviene en la construcción del aprendizaje para regularlo, permitiendo además plantear estrategias y recursos hacia el logro del mismo, esta forma de definir a la retroalimentación responde a un enfoque de evaluación formativa, que además se alinea al proyecto educativo institucional y a los lineamientos del Currículo Nacional.
2. Las docentes entrevistadas conciben la importancia de la retroalimentación en relación a dos criterios: la participación activa de los docentes y la participación activa de los estudiantes en el proceso de la retroalimentación. En relación al primero, las docentes reconocen que la importancia de la retroalimentación radica en la posibilidad que esta les brinda para tomar decisiones respecto al manejo de estrategias y recursos con la finalidad de mejorar los aprendizajes. En relación al segundo criterio, los estudiantes, les permitirá identificar sus fortalezas y debilidades para construir nuevos aprendizajes, es decir, contribuye a la autorregulación de sus aprendizajes. La retroalimentación influye como factor decisivo en la motivación de los estudiantes respecto a sus aprendizajes y esto dependerá del vínculo que se genera entre docente y estudiante al momento de brindarla.
3. Las docentes entrevistadas caracterizan a la retroalimentación como: un proceso pertinente, es decir, la información que retorna al estudiante debe darse de manera inmediata; debe responder a un propósito, es decir, debe estar dirigida hacia el logro del aprendizaje prescrito para una determinada actividad; clara, precisa y sencilla, es decir, la información que se le brinda

al estudiante debe utilizar un lenguaje común a él puntualizando en lo que debe mejorar o reforzar y por último; permite el desarrollo de habilidades de autorregulación, es decir, promueve la reflexión a partir de la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades respecto a su proceso de aprendizaje.

4. Las docentes coinciden en señalar que desarrollan la retroalimentación de manera inmediata durante todos los procesos en la sesión de clase (inicio, construcción del aprendizaje y cierre), incluso algunas de ellas consideran relevante aplicar la retroalimentación al momento del cierre de la sesión. Además, consideran que brindar una retroalimentación inmediata permite brindar información útil al estudiante, que le permita intervenir de manera oportuna en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, se evidencia una inconsistencia en la práctica pedagógica ya que no es posible evidenciar la retroalimentación inmediata en todos los procesos tal como lo manifiestan las docentes, en su mayoría solo se logró observar la retroalimentación en los momentos de inicio y construcción del aprendizaje, únicamente dos docentes utilizan la retroalimentación en los tres momentos de la sesión. Es importante indicar que las docentes, en su discurso, no hacen referencia de una retroalimentación retardada, tampoco se observó su uso en las sesiones de clase.
5. Las docentes, en su mayoría, declaran utilizar las formas de retroalimentación oral, escrita, gestual, individual y grupal. En el discurso y en la observación de clases coinciden en utilizar con más frecuencia la retroalimentación oral debido a las características y necesidades propias de los estudiantes. La retroalimentación escrita no cobra notoriedad en su aplicación y, muy por el contrario, aunque no aparece tan recurrente en el discurso de las docentes, la retroalimentación gestual se evidencia en todas las sesiones observadas. Asimismo, se evidencia una inconsistencia entre lo declarado respecto a la retroalimentación individual y grupal, ya que en la práctica educativa prima la retroalimentación individual y la grupal es casi imperceptible.

6. Las docentes en su mayoría declaran que para desarrollar la retroalimentación consideran como foco de atención intervenir sobre los procesos para desarrollar una tarea, con la finalidad de buscar estrategias más efectivas hacia el logro del aprendizaje. Muy por el contrario, la otra minoría de docentes declara tener como foco de interés retroalimentar sobre la tarea y/o producto, es decir, intervenir sobre los aciertos y errores que esté presente restringiendo las transferencias de aprendizaje a otras situaciones. Estas afirmaciones distan de sus prácticas educativas, ya que en las sesiones se observa que en su mayoría se retroalimenta sobre las tareas y/o productos que entregan los estudiantes.
7. Otros dos hallazgos importantes en las observaciones de clase que no han sido declarados en los discursos de las docentes es que encontramos una práctica de retroalimentación dirigida a procesos de autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. La otra retroalimentación identificada es la que va dirigida al estudiante como individuo, en el que se hace uso de expresiones de tipo actitudinal con la finalidad de contribuir al desarrollo de su autoeficacia.

RECOMENDACIONES

A nivel metodológico para la investigación

1. Considerando, además, de que la entrevista y la observación nos ofrece información valiosa se recomienda aplicar la técnica de análisis documental para las sesiones de aprendizaje, la cual permitiría profundizar con mayor análisis el uso de las estrategias de retroalimentación en el aula por parte del docente.
2. Ampliar la muestra en función a la cantidad de docentes y otros grados de educación primaria, en razón a la diversidad de estrategias que pueden ser halladas en la práctica docente respecto a la retroalimentación, puesto que cada ciclo del nivel exige el desarrollo de distintas habilidades en el estudiante condicionando directa e indirectamente la intervención del docente. Asimismo, a partir del incremento de informantes se recomienda la aplicación de la técnica focus group.

A nivel de la práctica docente

1. Se recomienda a la institución informar a las docentes informantes respecto a los hallazgos obtenidos en la investigación, con la finalidad de reflexionar sobre sus percepciones de la retroalimentación y cómo la vienen desarrollando en su práctica educativa a fin de tomar decisiones que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. A partir de la información obtenida se recomienda generar capacitaciones a fin de fortalecer las concepciones sobre la retroalimentación desde un enfoque de evaluación formativa, empoderándolas en la toma de decisiones en base a las diversas estrategias de retroalimentación que deba incorporar en su práctica educativa asegurando el logro de los aprendizajes, alineándose a la propuesta del proyecto educativo institucional y a los lineamientos que establece el Currículo Nacional peruano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2 (1), 31-38. <https://orcid.org/0000-0001-9144-8692>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA
- Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R. y Mottier, L. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. AIQUE Educación.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: Research-based principles to guide classroom practice*. https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning
- Auvieux, N., Bossolasco, M., Enrico, R., Garcia, F., Guzmán, M., Hidalgo, M. y Torres, L. (2020). Secretaría Académica I Universidad Nacional de Tucumán. https://www.facet.unt.edu.ar/facetinforma/wp-content/uploads/sites/9/2020/04/SAUNT_recomendaciones_evaluaciones_virtuales.pdf
- Black, P. (2007). *Formative Assessment: Promises or problems?*. King 's College London.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. DOI:10.1007/s11092-008-9068-5
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2)151-167. DOI: 10.1080/713695728.
- Boud, D., Dawson, P., Henderson, M., Paige, M., Molloy, E. & Ryan, T. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design", *Assessment and Evaluation. Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., Ibarra-Sáiz, M. & Rodriguez-Gómez, G. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(3). DOI:10.1007/s10734-019-00469-2.
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14051/BOYCO_ORAMS_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J. & Gipps, C. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. DOI:[10.13140/2.1.2840.1444](https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444)
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students?* ASCD
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Calvi del Risco, R. (2020). *La retroalimentación y su efecto en la calidad de escritura de los estudiantes de quinto de secundaria*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15657/CALVI_D_EL_RISCO_LA_RETROALIMENTACION_Y_SU_EFECTO_EN_LA_CALIDAD_DE_ESCRITURA_DE_LOS_ESTUDIANTES.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Calixto, R. y Herrera, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072004>
- Chappuis, S. & Chappuis, J. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19. https://www.researchgate.net/publication/228779666_The_best_value_in_formative_assessment
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678004>
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28105267800>
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. *Educação E Pesquisa*, 45, e192953. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). Una mirada a las técnicas e Instrumentos de Investigación. *Blog de la maestría y doctorado de educación*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2009/02/17/sobre-tecnicas-de-investigacion/>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jones, Ch. (2005). *Assessment for learning*. Learning and skills development agency.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata
- Mendivil, L. (2020) El método de estudio de caso. En A. Sánchez (coord.). *Los Métodos de investigación para la elaboración de tesis de Maestría en Educación*. *Blog de la maestría y doctorado de educación*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Resolución Ministerial N.º 531-2021-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2589329-531-2021-minedu>
- Ministerio de Educación. (2022). *Resolución Ministerial N.º 186-2022-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2935399-186-2022-minedu>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Ramírez, J. (2021). *Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19462/Ramirez_Mallqui_Concepciones_docentes_%c3%a1rea%20de%20comunicaci%c3%b3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Shepard, L. (2006) *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado.
- Shute, V. (2007). *Focus on Formative Feedback*. Educational Testing Service.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- UNESCO (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- UNICEF (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe Revisión documental, guías y herramientas*. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- UNICEF (2020). *El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales. 5 desafíos, 5 propuestas*. <https://www.unicef.org/argentina/media/8736/file/6%20-%20EI%20Reencuentro%20en%20la%20vuelta%20a%20las%20clases%20presenciales.pdf>
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Paidós.
- Verano, N. (2021). *La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19462/Ramirez_Mallqui_Concepciones_docentes_%c3%a1rea%20de%20comunicaci%c3%b3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vogliotti, A. (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.evelia.unrc.edu.ar>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata*, 3(3), 15-44. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/p.r.4080.pdf
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning Argentina.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

PROCESO DE EVALUACIÓN DE TESIS

PROCESO DE EVALUACIÓN DE TESIS		
Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el Taller especial de investigación	Patricia Escobar Jimena Burga Pablo Montalván	30 de setiembre de 2021
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el Taller especial de investigación	Patricia Escobar Jimena Burga Pablo Montalván Alex Sánchez	18 de noviembre de 2021
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el Taller especial de investigación	Patricia Escobar Pablo Montalván	21 de abril de 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el Taller especial de investigación	Patricia Escobar Pablo Montalván	16 de junio de 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Patricia Escobar	01 de agosto, 2022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Patricia Escobar	29/08/2022
Revisión del jurado (aprobación)	Pablo Montalván	16/09/22
	Gimena Burga	26/09/22

APÉNDICE 2

GUIÓN DE ENTREVISTA

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de término:

Docente entrevistado:

Grado y sección a cargo:

Responsable de la entrevista:

Introducción

Buenas tardes profesor (a).

Agradecemos su participación en esta investigación. Las preguntas de la presente entrevista recogen información respecto a las percepciones y prácticas de estrategias en relación a la retroalimentación que desarrolla en el área de Comunicación de su grado.

Antes de dar inicio a la entrevista, se procederá al consentimiento de la grabación de la entrevista. Cabe mencionar que la información será de carácter confidencial y sólo será utilizada para fines del presente estudio. Asimismo, su nombre se mantendrá en reserva.

- Explicar el objetivo de la entrevista en la investigación.
- Explicar que las preguntas van dirigidas a sus percepciones sobre retroalimentación y las estrategias que utilizan en sus prácticas educativas.
- Considerar que posiblemente sea necesario reunirse nuevamente para aclarar algunos aspectos de la entrevista.

PREGUNTAS

1. ¿Cómo define la retroalimentación que aplicas en tu práctica docente? Puede darme un ejemplo de retroalimentación que aplica en su práctica.
2. ¿Qué sentido tiene la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Puede usted mencionar una palabra que asocia a retroalimentación.
¿Por qué escogió esa palabra?
¿Qué relación tiene con su práctica educativa?
3. ¿Qué papel cumple la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Qué importancia tiene la retroalimentación para el estudiante?
5. ¿Qué importancia tiene la retroalimentación para el docente?
6. ¿Qué características presenta una buena retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
7. ¿Qué características de los mencionados(as) toma en cuenta para retroalimentar?
8. ¿Qué diferencias encuentra o ha encontrado en la forma de retroalimentar entre la modalidad virtual y presencial?
9. ¿En qué momento de su práctica educativa aplica la retroalimentación? ¿por qué?
10. Para Ud. ¿Cuál es el momento de la sesión más idóneo para realizar la retroalimentación a sus estudiantes?
11. ¿De qué formas aplica la retroalimentación en las sesiones de aprendizaje?
¿Cuál es la razón de la elección?
12. ¿Qué recursos utiliza habitualmente para desarrollar la retroalimentación? ¿Por qué?
13. ¿Cuál es el objetivo que se traza al momento de realizar la retroalimentación de los aprendizajes?
14. ¿Qué aspectos prioriza cuando retroalimenta a sus estudiantes: la tarea en sí misma, proceso de trabajo, la autorregulación del estudiante o directamente dirigido a la persona a la persona? ¿Por qué?

APÉNDICE 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Código de observación:

Fecha:

Hora de Inicio:

Hora de término:

Título de la sesión observada:

Grado y sección:

Responsable

de

la

observación:



GUÍA DE OBSERVACIÓN

Categoría	Subcategoría	Número de pregunta	Claridad		Coherencia		Suficiencia		Sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Definición de la retroalimentación	1. ¿Cómo define la retroalimentación que aplicas en tu práctica docente? Puede darme un ejemplo de retroalimentación que aplica en su práctica.							
		2. ¿Qué sentido tiene la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Puede usted mencionar una palabra que asocia a retroalimentación. ¿Por qué escogió esa palabra? ¿Qué relación tiene con su práctica educativa?							
	Importancia de la retroalimentación	3. ¿Qué papel cumple la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?							
		4. ¿Qué importancia tiene la retroalimentación para el estudiante?							
		5. ¿Qué importancia tiene la retroalimentación para el docente?							
	Características de la	6. ¿Qué características presenta una buena retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?							

	retroalimentación	7. ¿Qué características de los mencionados(as) toma en cuenta para retroalimentar?							
		8. ¿Qué diferencias encuentra o ha encontrado en la forma de retroalimentar entre la modalidad virtual y presencial?							
Estrategias de retroalimentación en la práctica educativa	Momentos de retroalimentación	9. ¿En qué momento de su práctica educativa aplica la retroalimentación? ¿por qué?							
		10. Para Ud. ¿Cuál es el momento de la sesión más idóneo para realizar la retroalimentación a sus estudiantes?							
	Modo de retroalimentación	11. ¿De qué formas aplica la retroalimentación en las sesiones de aprendizaje? ¿Cuál es la razón de la elección?							
		12. ¿Qué recursos utiliza habitualmente para desarrollar la retroalimentación? ¿Por qué?							
	Niveles de retroalimentación	13. ¿Cuál es el objetivo que se traza al momento de realizar la retroalimentación de los aprendizajes?							
		14. ¿Qué aspectos prioriza cuando retroalimenta a sus estudiantes: la tarea en sí misma, proceso de trabajo, la autorregulación del estudiante o directamente dirigido a la persona a la persona? ¿Por qué?							

Apéndice 4

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

MATRIZ DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS								
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DOC-01	DOC-02	DOC-03	DOC-04	DOC-05	DOC-06	IDEAS FUERZA
Retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Definición de la retroalimentación							
	Importancia de la retroalimentación							
	Características de la retroalimentación							
Estrategias de retroalimentación en la práctica educativa	Momentos de retroalimentación							
	Modo de retroalimentación							
	Niveles de retroalimentación							

APÉNDICE 5

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

MATRIZ DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN									
CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	ASPECTOS A OBSERVAR	ESCALA DE VALORACIÓN				INFORMACIÓN RESALTANTE /ANOTACIONES/DATOS /DATOS A TOMAR EN CUENTA//CONSIDERACIONES/	OBSERVACIONES	RESUMEN
			NUNCA	POCAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE			
Estrategias de retroalimentación en la práctica educativa	Momentos de retroalimentación	1. El docente ofrece retroalimentación al grupo al inicio de la actividad.						SESDOC-01	
								SESDOC-02	
								SESDOC-03	
								SESDOC-04	
								SESDOC-05	
								SESDOC-06	
		2. El docente ofrece retroalimentación al grupo durante la realización de la actividad.						SESDOC-01	
								SESDOC-02	
								SESDOC-03	
								SESDOC-04	
								SESDOC-05	
								SESDOC-06	
		3. El docente						SESDOC-01	

		establece los puntos positivos y debilidades inmediatamente terminada la actividad.						SESDOC-02	
								SESDOC-03	
								SESDOC-04	
								SESDOC-05	
								SESDOC-06	
								SESDOC-01	
		4. El docente ofrece retroalimentación al grupo al finalizar la sesión de clase.						SESDOC-02	
								SESDOC-03	
								SESDOC-04	
								SESDOC-05	
								SESDOC-06	
								SESDOC-01	
	5. El docente señala que realizará comentarios sobre la actividad en la próxima clase.						SESDOC-02		
							SESDOC-03		
							SESDOC-04		
							SESDOC-05		
							SESDOC-06		
							SESDOC-01		
	Modo de retroalimentación	6. El docente retroalimenta a los estudiantes de manera individual.						SESDOC-02	
							SESDOC-03		
							SESDOC-04		
							SESDOC-01		

									SESDOC-05
									SESDOC-06
		7. El docente retroalimenta a los estudiantes de manera grupal.							SESDOC-01
									SESDOC-02
									SESDOC-03
									SESDOC-04
									SESDOC-05
									SESDOC-06
		8. El docente retroalimenta de manera oral sobre la actividad que está realizando el estudiante.							SESDOC-01
									SESDOC-02
									SESDOC-03
									SESDOC-04
									SESDOC-05
									SESDOC-06
		9. El docente retroalimenta de manera escrita los trabajos académicos de los estudiantes.							SESDOC-01
									SESDOC-02
									SESDOC-03
									SESDOC-04
									SESDOC-05
									SESDOC-06
		10. El docente, a través							SESDOC-01

		de señas o gestos, ofrece alguna indicación favorable o desfavorable de la actividad que está realizando el estudiante: levanta el entrecejo, gestos positivos o negativos, ademanes, entre otros.						SESDOC-02		
								SESDOC-03		
								SESDOC-04		
								SESDOC-05		
								SESDOC-06		
Niveles de retroalimentación	11. El docente indica los logros y aspectos por mejorar sobre la evidencia/producto concreto entregado.							SESDOC-01		
								SESDOC-02		
								SESDOC-03		
								SESDOC-04		
								SESDOC-05		
								SESDOC-06		
	12. El docente reflexiona con los estudiantes sobre los procesos o pasos que está desarrollando durante la actividad de aprendizaje.								SESDOC-01	
									SESDOC-02	
									SESDOC-03	
									SESDOC-04	
									SESDOC-05	
	13. El docente promueve en los estudiantes, a								SESDOC-06	
									SESDOC-01	
									SESDOC-02	

		través de preguntas, la reflexión de su propio aprendizaje.						SESDOC-03	
								SESDOC-04	
								SESDOC-05	
								SESDOC-06	
		14. El docente emite juicios de valor (positivos/negativos) sobre el estudiante o el grupo durante la actividad realizada.						SESDOC-01	
								SESDOC-02	
								SESDOC-03	
								SESDOC-04	
								SESDOC-05	
								SESDOC-06	

