

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Percepciones de docentes de inglés sobre sus prácticas
de retroalimentación formativa en educación secundaria.
Un estudio en dos instituciones de Jornada Escolar
Completa.**

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

Autora:

Liz Betsabeth Lagos Araujo

Asesora:

Mag. Dany Marisol Briceño Vela

Lima, 2023

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Dany Marisol Briceño Vela, 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 docentes de inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria en dos instituciones de Jornada Escolar Completa** de la autora **Liz Betsabeth Lagos Araujo**.

dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 22/05/2023.

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, 22 de mayo de 2023.

Apellidos y nombres de la asesora: Briceño Vela, Dany Marisol	
DNI: 09129834	
ORCID: 0000-0003-1544-2373	

RESUMEN

La investigación realizada nace con el propósito de indagar sobre ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana?

Como objetivo general de la investigación se planteó analizar las percepciones de docentes de Inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa JEC de Lima Metropolitana. Los objetivos específicos fueron: i) describir cómo perciben la construcción de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de Inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana y ii) describir cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de Inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y sin optar por un método específico. Para ello se entrevistó a cuatro docentes del área de Inglés, dos por institución educativa, que disponen de 5 horas pedagógicas para la enseñanza del inglés en comparación con instituciones educativas públicas regulares que tienen 2 horas pedagógicas a la semana para el área.

Entre los resultados obtenidos se ha identificado que los docentes consideran la retroalimentación formativa como un proceso de acompañamiento a los estudiantes, que implica brindar orientaciones y plantear preguntas para llegar a respuestas propias, autónomas. Entre las estrategias y habilidades desarrolladas señalan el uso de códigos, trabajos en equipo y retroalimentación entre pares, pensamiento creativo, crítico y reflexivo para el desarrollo de las competencias del área de Inglés: Se comunica, lee y escribe diversos tipos de textos en inglés. Asimismo, el reconocimiento de las propias percepciones sirve, a su vez, para que el docente reflexione y mejore su práctica de retroalimentación en el aula.

ABSTRACT

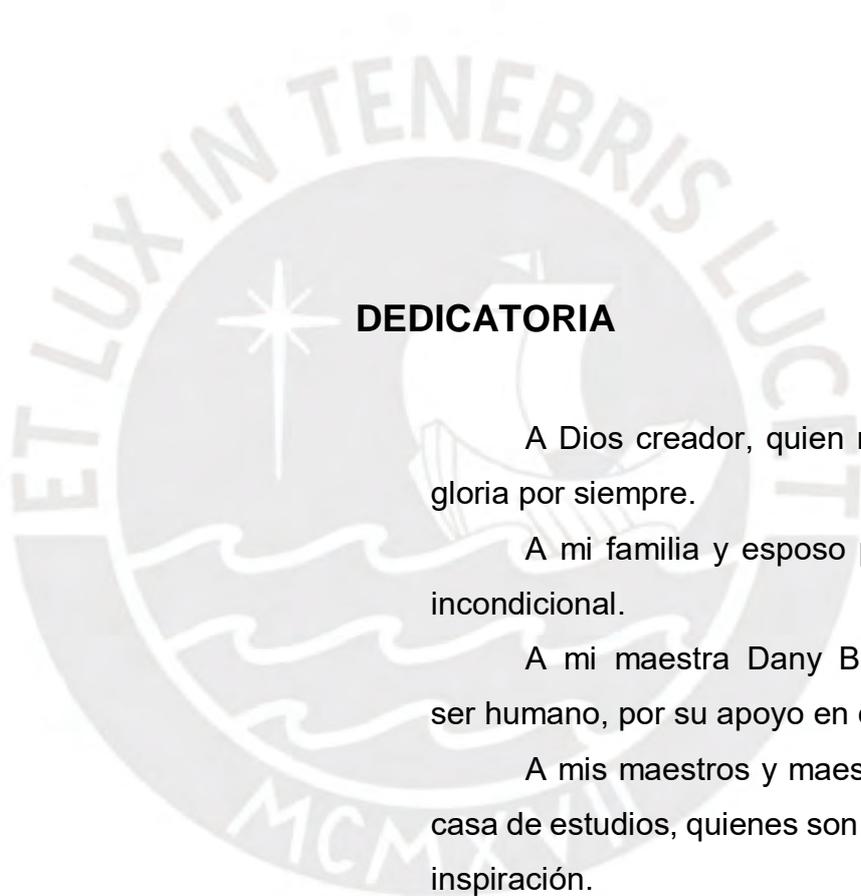
This research is aimed to explore how teachers view the process of supporting students' learning in the English subject. Therefore, the following question was raised: What are English teachers' perceptions of their formative feedback practices in two JEC (Full School Day) high schools in Lima Metropolitana?

The general objective is to analyze English teachers' perceptions of their formative feedback practices in two JEC high schools in Lima Metropolitana. The specific objectives are i) to describe how English teachers from two JEC high schools in Lima Metropolitana perceive the conceptualization of their formative feedback practices, and ii) to describe how English teachers from two JEC high schools in Lima Metropolitana perceive the actual development of their formative feedback practices.

The study was carried out under a qualitative approach, without any specific type of research. We did not seek to exhaustively research, but rather naturally explore, the perceptions of formative feedback. For this reason, we conducted semi-structured interviews with four participating teachers.

Among the results, it has been found that teachers perceive formative feedback as support given to students by providing clarification and making questions to allow students to come up with the answers autonomously. Among the strategies employed by them is the use of codes, teamwork, and peer feedback to develop students' creative, critical and reflective thinking. Likewise, we believe that these perceptions allow teachers to reflect on and improve their feedback practices in class.

Keywords: Formative feedback, teachers' perceptions, formative evaluation.



DEDICATORIA

A Dios creador, quien merece toda gloria por siempre.

A mi familia y esposo por su amor incondicional.

A mi maestra Dany Briceño, gran ser humano, por su apoyo en este reto.

A mis maestros y maestras de esta casa de estudios, quienes son mi fuente de inspiración.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	5
CAPÍTULO I: APROXIMACIONES SOBRE PERCEPCIONES DOCENTES	5
1.1. Percepciones y prácticas sociales	5
1.2. Percepciones, creencias y teorías implícitas de docentes	6
CAPÍTULO II: ALCANCES SOBRE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA.....	8
2.1. Transitando hacia una evaluación formativa.....	8
2.2. Definiciones de evaluación formativa.....	9
2.3. Tipologías de retroalimentación.....	10
2.3.1. Tipología de retroalimentación según MINEDU	10
2.3.2. Tipología de retroalimentación según Tunstall y Gipps.....	11
2.4. Retroalimentación formativa como parte de la evaluación formativa.....	12
2.5. Definiciones de retroalimentación formativa	15
2.6. Estrategias de retroalimentación formativa.....	16
2.6.1. Momento y tiempo de retroalimentación	16
2.6.2. Cantidad de retroalimentación.....	17
2.6.3. Comunicación de expectativas.....	17
2.6.4. Tratamiento del error.....	17
2.6.5. La retroalimentación formativa y la autoestima del estudiante	18
2.6.6. La retroalimentación, la autorregulación y la motivación.....	18
2.6.7. La comunicación de la retroalimentación formativa.....	19
2.6.8. Preguntas.....	21
2.6.9. Diálogos descriptivos	21
2.6.10. Diálogos reflexivos y andamiaje	22
2.7. Tipos de retroalimentación formativa.....	22
2.7.1. Retroalimentación individualizada	22
2.7.2. Retroalimentación áulica o grupal	23
2.7.3. Retroalimentación entre pares	23
2.7.4. Retroalimentación escrita.....	25
2.7.5. Retroalimentación oral	25
SEGUNDA PARTE: MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	26

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL	26
1.1. El área de inglés en el currículo nacional de educación básica y la realidad peruana	26
1.2. Modelo de escuelas de jornada escolar completa.....	27
1.3. El área de inglés en las escuelas de jornada escolar completa	28
TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	31
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	31
1.1. Enfoque metodológico de la investigación	31
1.2. Problema de la investigación.....	32
1.3. Objetivos de la investigación	32
1.4. Categorías y subcategorías de estudio	32
1.5. Método de investigación.....	33
1.6. Diseño, validación y aplicación del instrumento de recojo de información	34
1.7. Selección de informantes	35
1.8. Procedimientos para asegurar los principios éticos de la investigación ..	35
1.9. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida.....	35
1.10. Aspectos limitantes de la investigación.....	38
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	39
2.1. Construcción de la práctica de retroalimentación	39
2.1.1. Sentido o significado otorgado al proceso de retroalimentación formativa.	39
2.1.1.1. La retroalimentación como oportunidad para brindar	39
aclaraciones.	39
2.1.1.2. La retroalimentación como repaso de aprendizajes anteriores.....	40
2.1.1.3 La retroalimentación como oportunidad de reflexión.	41
2.1.2. Sentido o significado otorgado a los agentes de la retroalimentación formativa desde su práctica docente.....	41
2.1.2.1. Docente como agente que brinda soporte emocional.....	41
2.1.2.2. Docente como motivador para el aprendizaje.....	44
2.1.2.3. Estudiante en su rol como agente autónomo.....	45
2.1.3. Proceso de la adquisición de la práctica de retroalimentación formativa desde su práctica docente.	46
2.1.3.1. Influencia recibida durante la formación escolar y universitaria.	46
2.1.3.1.1. Acompañamiento con rasgos de retroalimentación formativa	47
2.1.3.1.2. Retroalimentación correctiva.....	48

2.1.3.2. Construcción propia del docente.	49
2.1.3.2.1. Construcción a través de la reflexión del maestro.	49
2.1.3.2.2. Construcción a través de la retroalimentación brindada por los estudiantes.	49
2.1.3.2.3. Construcción a través de la experiencia del maestro.	49
2.1.3.2.4. Construcción a través de la formación continua.	50
2.2. Realización de la práctica de retroalimentación formativa	51
2.2.1. Satisfacción e insatisfacción de las estrategias de aprendizaje y enseñanza usadas en la retroalimentación formativa.	51
2.2.1.1. Formulación de preguntas.	51
2.2.1.2. Uso de aclaraciones	52
2.2.1.3. Uso de códigos y círculos para la revisión	53
2.2.1.4. Tratamiento del error	54
2.2.1.5. Brindar la respuesta correcta.	54
2.2.1.6. Estrategias para la competencia “Se comunica oralmente en inglés”	55
2.2.1.7. Estrategias para la competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés”	56
2.2.1.8. Estrategias para la competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés”	57
2.2.1.9. Aprendizaje en equipo	59
2.2.1.10. Uso del andamiaje.	60
2.2.1.11. Comunicación de propósitos y criterios de evaluación.	60
2.2.1.12. Uso de códigos y círculos para la revisión.	62
2.2.1.13. Uso de rúbricas.	64
2.2.2. Satisfacción e insatisfacción de las estrategias metacognitivas usadas en la retroalimentación formativa.	65
2.2.2.1. Promoción del pensamiento crítico y reflexivo.	65
2.2.2.2. Promoción del pensamiento creativo y del descubrimiento.	66
2.2.2.3. Fortalecimiento de la autonomía y la autorregulación.	67
2.2.3. Satisfacción e insatisfacción de los elementos y condiciones tomados en cuenta en la retroalimentación formativa.	68
2.2.3.1. Retroalimentación entre pares.	68
2.2.3.2. Criterios para realizar la retroalimentación grupal o individual	68
2.2.3.3. Elección del momento para retroalimentar.	70
2.2.3.4. Consideración del componente actitudinal del estudiante.	70

2.2.3.5. Priorización de estudiantes con mayor necesidad de acompañamiento.....	70
CONCLUSIONES.....	72
RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
Apéndice 01: Seguimiento de evaluaciones.....	81
Apéndice 02	
Guión de entrevista semiestructurada.....	82
Apéndice 03	
Ficha de validación del instrumento para juicio de expertos	84
Apéndice 04	
Matriz de consistencia del instrumento.....	87



INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación 28044, en su artículo 9, propone como uno de los fines de la educación peruana la formación integral de los estudiantes para ejercer su rol como ciudadanos en su contexto cercano y en el mundo globalizado. En ese sentido, el medio en el que se desenvuelve el estudiante no solo es su localidad geográfica, sino que, ahora más que nunca, su campo de acción trasciende fronteras. Por otro lado, se sabe que el vertiginoso avance de la información requiere el aprendizaje de otros idiomas, por lo que desde el Currículo Nacional se promueve el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria de la Educación Básica Regular.

De este modo, es necesario que los estudiantes escolares tengan un dominio adecuado del idioma inglés. Sin embargo, surgen las interrogantes: ¿Cómo pueden los estudiantes poseer un dominio del idioma con la reducida cantidad de horas de enseñanza que establece el Currículo Nacional? ¿Qué estrategias o procesos debe usar el docente del área de Inglés para maximizar el aprendizaje del idioma? ¿Cómo aporta la retroalimentación formativa al aprendizaje del inglés?

Anijovich (2019) señala que existe una falta de claridad en la concepción y aplicación de la retroalimentación formativa que se evidencia en un énfasis marcado en ser correctiva sin dar oportunidad al estudiante de comprender con mayor detalle cómo mejorar su respuesta. La autora señala que la retroalimentación formativa permite construir el conocimiento de manera reflexiva, lo que redundaría en la mejora del aprendizaje.

Por ello, la investigación realizada planteó la interrogante: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana?

Como objetivo general de la investigación se planteó analizar las percepciones de docentes de inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana. Los objetivos específicos son i) describir cómo perciben la construcción de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés

de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana, y ii) describir cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

Con respecto a los antecedentes sobre retroalimentación formativa, se indagó en repositorios de universidades peruanas y extranjeras y se consultó bases de datos como Eric, Scielo, Redalyc, entre otras. En la búsqueda se identificó lo realizado por Abbasnasab (2016), doctora en filosofía de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda, quien, a partir de grupos focales, recogió que la retroalimentación formativa permitía que el estudiante tuviera información específica acerca de su desempeño, fortalezas y debilidades. Asimismo, señaló que existía una concepción equivocada respecto a los elogios brindados al estudiante en la retroalimentación, pues no resultaban efectivos si no especificaban lo que el estudiante había logrado.

Lozano y Tamez (2014) destacan la importancia que otorgan los docentes al uso de fichas de autoevaluación para que los estudiantes respondan las preguntas “¿Hacia dónde voy?”, “¿Cómo voy?” y “¿Qué sigue después?”. Asimismo, los datos recogidos a través de foros de discusión indicaron que la retroalimentación formativa impulsa el aprendizaje autorregulado. Por otro lado, otro grupo de docentes señaló que sus percepciones acerca de la retroalimentación formativa habían cambiado con el tiempo a raíz de las capacitaciones recibidas y los modelos observados.

Por su parte, Perumanathan (2014), en su tesis doctoral, señala que existen diferencias marcadas a nivel procedimental y conceptual entre los docentes que solo tienen un conocimiento teórico acerca de la retroalimentación formativa y los docentes que se esfuerzan por llevarla a la práctica. Estos últimos comprenden y explican la retroalimentación desde sus propias experiencias.

Con respecto a las percepciones y creencias de los docentes, se entiende que estas influyen de forma decisiva en su práctica y se modifican en función del contexto, de los programas a enseñar y de las interacciones. De igual forma, la ejecución de la retroalimentación formativa puede ser limitada en función de sus perspectivas y experiencias.

Con respecto a la línea de investigación, el estudio realizado se sitúa en el Diseño y Desarrollo Curricular y se circunscribe en el eje de la “Participación del Docente en el Diseño y Desarrollo Curricular”. Las percepciones del docente sobre sus prácticas de retroalimentación inciden directamente en la aplicación del currículo y en el modo cómo interviene en dicho proceso.

Asimismo, se considera que la investigación es relevante, ya que ha permitido ahondar y comprender las percepciones de los docentes del área de Inglés sobre cómo perciben sus prácticas de retroalimentación formativa y cómo influyen en su aplicación en el aula. De la misma forma, se estima que el estudio constituye un aporte al conocimiento del tema en el área curricular indicado y, en particular, en las instituciones educativas JEC.

Por estas razones, la investigación sirve de antecedente en temas relacionados con la retroalimentación formativa en el área de Inglés y, de tal modo, amplifica el conocimiento de los docentes sobre sus percepciones y prácticas pedagógicas, así como el logro de los aprendizajes de los estudiantes de secundaria.

La investigación posee un enfoque cualitativo, utilizándose la técnica de entrevista semiestructurada y la guía de entrevista semiestructurada con diez preguntas.

El informe de investigación se divide en tres partes. La primera presenta el marco teórico, organizado en dos capítulos. El primer capítulo detalla las aproximaciones sobre percepciones de los docentes, mientras que el segundo capítulo aborda los alcances sobre retroalimentación formativa. La segunda parte presenta el marco contextual de la investigación, que aborda aspectos en relación con el área de Inglés en el Currículo Nacional y el área de Inglés en las escuelas de Jornada Escolar Completa. En la tercera parte se detalla el diseño metodológico y el análisis de los resultados, teniendo el diseño metodológico como primer capítulo, y el análisis y la interpretación de los resultados como parte del segundo capítulo.

Entre los hallazgos más significativos de la investigación se tiene que los docentes perciben la retroalimentación formativa como apoyo o acompañamiento a los estudiantes al brindar sugerencias o pistas o plantear preguntas para que estos últimos lleguen a las respuestas haciendo uso del pensamiento creativo y crítico. Entre las estrategias y los elementos que los docentes señalan como necesarios están el uso de códigos, el uso de círculos y la retroalimentación entre pares. De

igual forma, los docentes del área de Inglés entrevistados señalan haber construido el significado y la práctica de retroalimentación a través de su experiencia, puesto que en su formación inicial universitaria recibieron una retroalimentación parcial debido a la falta de manejo del tema. Finalmente, indican que las capacitaciones fortalecen el manejo de la retroalimentación, pero en menor grado comparado con la experiencia y la reflexión de su propia práctica.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: APROXIMACIONES SOBRE PERCEPCIONES DOCENTES

1.1. PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES

La percepción es la forma como un sujeto interpreta la realidad. Esta información es recibida y procesada a través de los sentidos y las funciones mentales tales como el pensamiento, las emociones, entre otras. Las percepciones recogen información de las creencias, prácticas culturales, costumbres, experiencias de la niñez o juventud.

Vargas (1994) señala que las percepciones son resultantes de procesos mentales, formas de concebir la realidad desde una cultura, ideología, grupo social, entre otros. La percepción no es estática, sino que varía en función de las interacciones y experiencias que vive la persona de forma consciente o inconsciente.

Por tanto, las percepciones influyen de manera significativa en las actuaciones de los sujetos y su comunidad.

En el campo de la educación, las percepciones docentes son las nociones que los maestros acumulan a través de su formación y quehacer docente, de sus relaciones profesor-estudiante, recopilando de forma subjetiva la visión acerca de su práctica educativa (Tobón, 2016).

De igual modo, las percepciones docentes son decisivas al realizar las actividades en clase, cómo es su trato con el estudiante, cómo evalúa y lleva a cabo la retroalimentación. En ese sentido, el docente puede proponer en su planificación, llevar a cabo una retroalimentación de cierta manera, pero en la práctica lleva a cabo lo que está de acuerdo con su percepción, esta influye de forma notoria en su actuar.

Asimismo, las teorías implícitas del docente también asumen un papel importante en la percepción docente, ya que son las perspectivas de las teorías pedagógicas y cómo las aplican en su accionar en situaciones específicas. A su vez, las teorías

implícitas son difíciles de modificar si no hay una comprensión completa de la nueva metodología o concepto (Cossío y Hernández, 2016). Ello explica por qué algunos de los cambios que el Ministerio de Educación ha propuesto tienen pocos resultados. Por tanto, es necesario que el Minedu las tome en cuenta cuando plantea un cambio en el currículo, de modo que se alcance el mayor provecho de la inversión en capacitaciones, materiales, presupuesto, entre otros recursos.

1.2. PERCEPCIONES, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES

Las percepciones parecen estar nutridas por las creencias y las teorías implícitas. Diez (2017) afirma que las creencias consideran como ciertos o relativamente ciertos conceptos o verdades subjetivas. Las creencias influyen en las actitudes con que responden los sujetos. “Del mismo modo que el conocimiento guía nuestras acciones, del mismo modo funcionan las creencias” (Diez, 2017, p. 139).

Con respecto a la temporalidad, las creencias requieren gran esfuerzo para ser modificadas y, muchas veces, no cambian (Solís, 2015). Para Ferreyra (2009), los maestros construyen sus creencias sobre la base de los rasgos de los estudiantes y de sus vivencias como cuando alumnos.

Sobre las teorías implícitas, Cossío y Hernández (2016) afirman:

Son constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales. Pero, además, estas tienen un cierto papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y contextos (p. 1139).

Por otro lado, las teorías explícitas provienen de investigaciones académicas y rigurosas realizadas por especialistas usando el método científico (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En ese sentido las teorías explícitas se diferencian de las implícitas en que van más allá de la subjetividad personal, sino que los conocimientos pueden ser generalizados o verificados en otros contextos.

La Teoría de constructos señala que las personas elaboran representaciones mentales de objetos y situaciones concretas o abstractas. Asimismo, adoptan un criterio frente a situaciones para darle un significado (Kelly, 1955). De igual forma, el docente a través de sus interacciones, experiencia e información adquirida adopta una visión de su práctica y cómo debe actuar en cada situación.

En un primer nivel (declarativo) las personas usan la teoría de una forma impersonal a través de lo que expresan verbalmente. En un segundo nivel (pragmático) los sujetos llevan a cabo su accionar. Estas a su vez son definidas por sus experiencias anteriores y la interacción con su medio (González, 2004). Así entonces, no siempre lo que el docente afirma es lo que lleva a la práctica. Su accionar está delimitado por sus construcciones y lo que él considera que funciona para cada situación en el aula.

En ese sentido, la presente investigación permite comprender las percepciones de los docentes del área de Inglés sobre sus prácticas de retroalimentación; es decir, entender de qué manera las verdades subjetivas, creencias y experiencias conducen a tales docentes a actuar de determinada forma, llevándolos a reproducir los estilos de enseñanza que sus profesores emplearon para formarlos, en algunos casos, y a adoptar estilos de enseñanza que consideran exitosos bajo sus perspectivas, en otros.

CAPÍTULO II: ALCANCES SOBRE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

2.1. TRANSITANDO HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

En un estudio realizado en el año 2012 con profesores de Perú, Colombia, Chile y Uruguay, se analizó las concepciones de dichos docentes sobre la evaluación formativa. Algunos creían que era una evaluación relacionada con las actitudes y la práctica de valores. Otro grupo de docentes asociaba la evaluación formativa con la evaluación previa a la certificación, es decir, antes de que el estudiante fuera evaluado de forma sumativa.

Asimismo, los docentes afirmaban asignar un rol de verificación de los procesos cognitivos mediante el cual comprobaban si el estudiante había comprendido la clase a través de preguntas como “¿Tienes alguna pregunta?” o “¿Quedó todo claro?” (Ravela et al., 2017). Por otro lado, el mismo estudio recogió la impresión de los estudiantes sobre cómo los evaluaban sus docentes.

A continuación, se muestra algunas opiniones de estudiantes de diversos países de América del sur sobre la evaluación.

Tabla 1. Percepciones de estudiantes encuestados en Perú, Chile, Colombia y Uruguay acerca del tipo de evaluación que sus docentes realizaban con ellos.

ALTERNATIVAS	CHILE	COLOMBIA	PERÚ	URUGUAY
Solamente te pone la nota en el trabajo.	59.7	62.6	65.3	50.2
Te marca los errores y cosas que están mal.	86.1	86.2	84.7	85.6
Te escribe un comentario explicando la diferencia entre lo que hiciste y lo que esperaba que hicieras.	39.4	35.3	46.1	36.7
Te dice lo que tienes que mejorar.	55.2	59.2	71.6	49.8
Te dice que debes esforzarte y estudiar más.	64.0	66.7	72.5	61.7
Te da la oportunidad de rehacer o mejorar tu trabajo.	28.6	49.9	52.4	28.8

Tomado de: La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Revista Propuesta Educativa*. Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche, 2014, p.144.

Asimismo, la dependencia del maestro y de las familias con la evaluación sumativa o las notas, es una práctica culturalmente arraigada. En ese sentido, cabe recalcar que la evaluación no será formativa si hay una constante asignación de calificaciones a las actividades realizadas por los estudiantes. Respecto a la reducción del uso de notas, Ravela et al., (2017) señalan: “La primera objeción a esta sugerencia será que las familias y estudiantes “piden” las notas. Es una cuestión cultural. El sistema los ha acostumbrado a ello, necesitamos ahora desacostumbrarlos y crear nuevas costumbres y una nueva cultura” (p. 255).

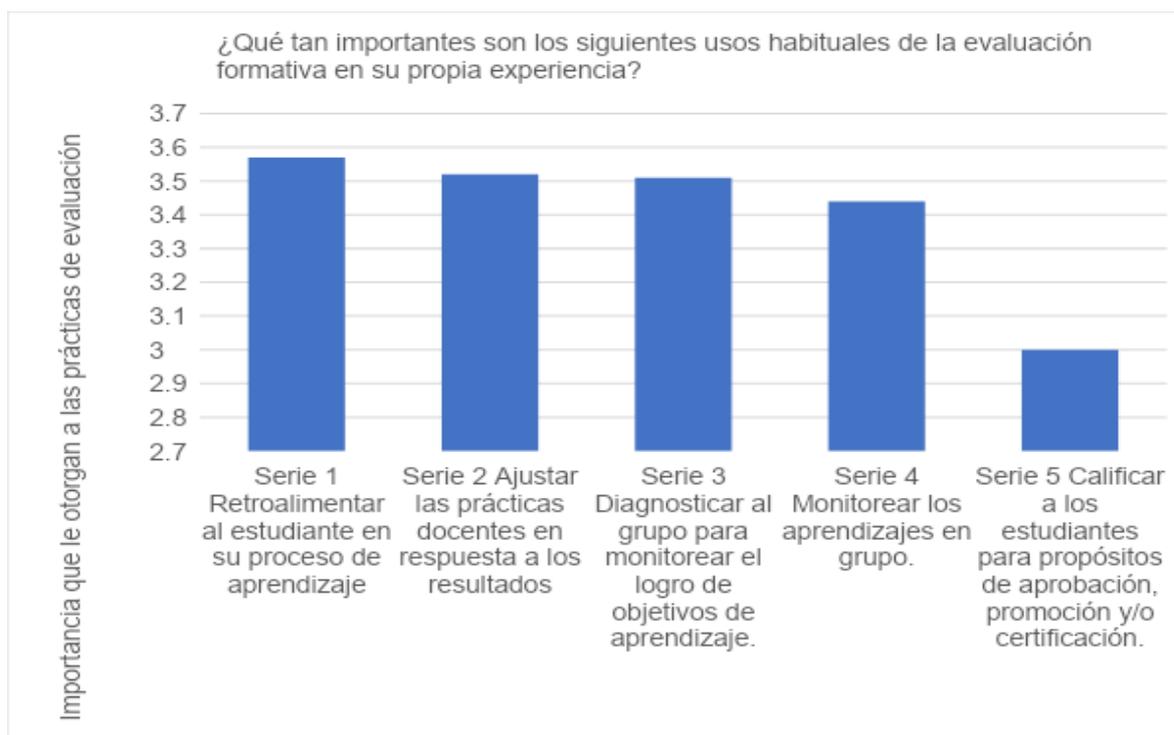
2.2. DEFINICIONES DE EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es el procedimiento mediante el cual se recogen las actuaciones y los desempeños de los estudiantes con el fin de reestructurar las estrategias empleadas en la enseñanza y el aprendizaje (Popham, 2017).

A diferencia de la evaluación sumativa, que está centrada en los resultados, la evaluación formativa prioriza el recojo de evidencias de los aprendizajes adquiridos para su mejora. Asimismo, este tipo de evaluación permite promover la inclusividad y la calidad en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

La Figura 1 que se presenta a continuación, muestra los resultados de una encuesta realizada a maestros para conocer el uso que dan a la información que obtienen de la evaluación formativa y el grado de importancia que le asignan.

Figura 1. Resultado de encuesta a más de 10,300 docentes de 19 países de Latinoamérica acerca de cómo usan la información recopilada a través de la evaluación formativa.



Adaptada de: *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa*, UNESCO, 2020, p. 12.

En la figura se observa que un grupo de docentes ha modificado la concepción de la evaluación solo con el fin de aprobar. Los nuevos estilos incluyen acciones formativas que brindan mayor soporte a los estudiantes: Ajustar prácticas de los docentes, realizar diagnóstico y el monitoreo de lo aprendido.

Se considera que el cambio de percepciones de los docentes acerca de la evaluación formativa es un proceso gradual en el que se abandonan ciertos estilos de evaluación para adoptar aquellos que contribuyan en la mejora de la enseñanza.

2.3. TIPOLOGÍAS DE RETROALIMENTACIÓN

2.3.1. Tipología de retroalimentación según MINEDU

La Figura 2 muestra una breve descripción de los tipos de retroalimentación según el MINEDU en la rúbrica de “Evaluación de desempeño docente” (2018). En ella se hace referencia a la necesidad de que los maestros usen la retroalimentación para

un mejor acompañamiento a los estudiantes a través del monitoreo, promoviendo el descubrimiento y la reflexión.

Figura 2. Mapa de la tipología de la retroalimentación según MINEDU (2018).

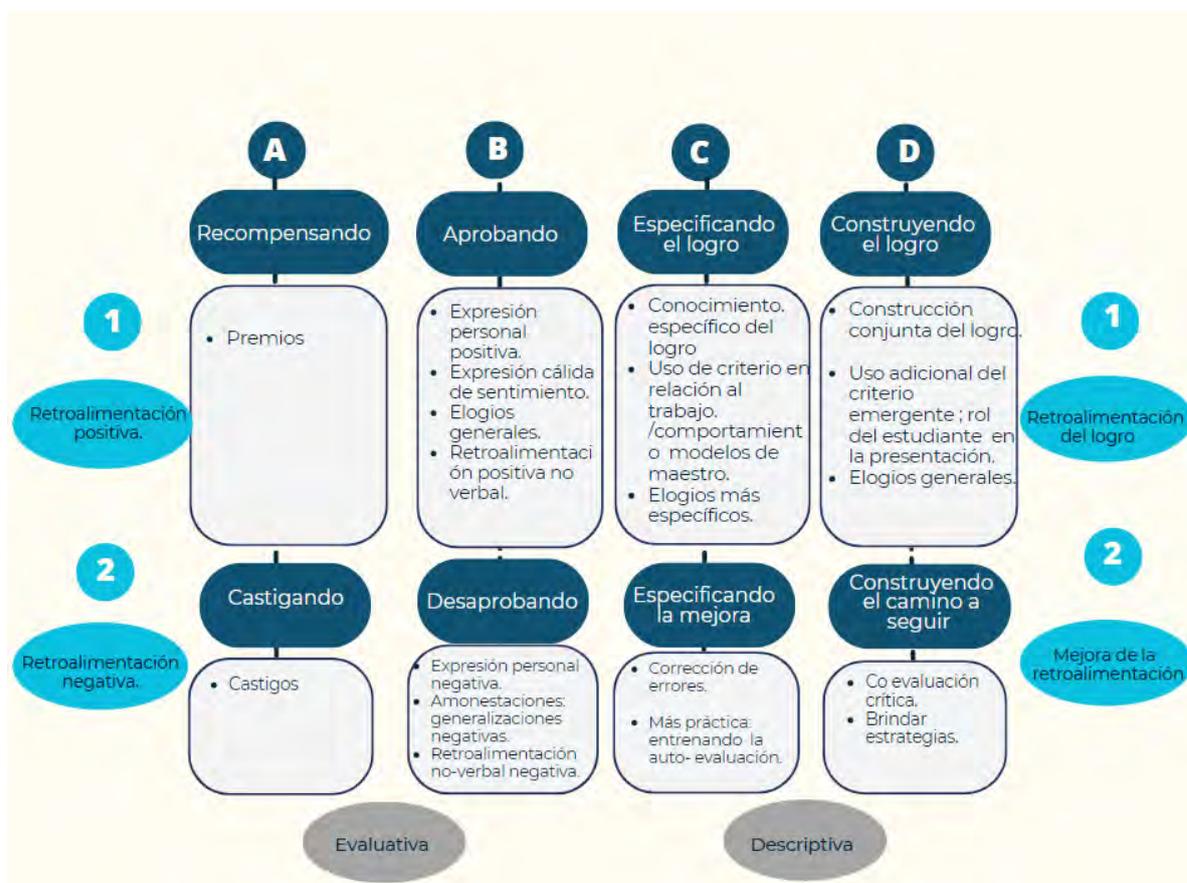


Elaboración propia.

2.3.2. Tipología de retroalimentación según Tunstall y Gipps

Tunstall y Gipps (1996) hacen referencia a la socialización de la retroalimentación, es decir, cómo el maestro comunica las orientaciones, recomendaciones. Asimismo, reconoce en dicha actividad algunos valores como la bondad, la justicia y el compartir en el aula, la diligencia en el trabajo. En ese sentido, las tipologías y sus acciones realizadas por estudiantes y maestros tendrán un impacto en el aprendizaje.

Figura 3. Tipología de la retroalimentación del maestro.



Tomado de Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British educational research journal*. Tunstall y Gipps, 1996, p.394. (Traducción libre)

2.4. RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El término *retroalimentación* fue propuesto por Norbert Wiener en 1940 en un campo diferente al de la educación: uno en el que se estudiaba el comportamiento y la interrelación de los sistemas y las máquinas para brindar información, buscando la optimización de los procesos.

En el campo de la didáctica, el término *retroalimentación* aparece en la década del 70 del siglo XX, pero como parte de la evaluación sumativa, por lo que hacía énfasis en el logro de objetivos y respuestas correctas o en la adquisición de conocimientos memorísticos. A consecuencia de ello, la retroalimentación también era catalogada como evaluativa. Esta última hacía énfasis en los juicios y las correcciones positivas o negativas, y acentuaba el rol de los premios o castigos (Peña, 2019). En ese sentido, la meta de los estudiantes se centraba en tener buenas notas más que en aprender o en mejorar y desarrollar sus capacidades.

Posteriormente, con las investigaciones en el campo de la educación, la evaluación pasó a ser formativa, que se define como el proceso de recoger e interpretar información acerca del rendimiento del estudiante para la modificación de estrategias de tal forma que se contribuya a la mejora de su desempeño (Brookhart, 2020).

La retroalimentación formativa se diferencia de la evaluativa en que es un proceso que busca que el estudiante reflexione acerca de su desempeño en una actividad de aprendizaje, logrando que sea él mismo quien analice su actuación a través de una interacción dialógica con el docente, que le proporciona oportunidades de aprendizaje, con el propósito de optimizar sus experiencias y motivaciones (Anijovich, 2019; Irons, 2008).

Como principio de la retroalimentación formativa se señala que el docente es quien inicia esta práctica para posteriormente llevarse a cabo entre estudiantes o dirigida al maestro; así también, la retroalimentación tiene como fin el progreso del estudiante y recoge información a través de cuestionarios, evaluaciones, rúbricas, entre otros (Cheryl y Piera, 2016).

De igual forma, se considera como principios de la retroalimentación los objetivos de clase, la información del nivel de dominio de las capacidades y las recomendaciones pertinentes (Irons, 2008).

En la retroalimentación formativa se requiere que el docente informe previa y detalladamente los desempeños o las expectativas que espera desarrollar en los estudiantes, a través de una lista de criterios, una ficha de autoevaluación, una rúbrica, para que luego el estudiante compare lo que realizó con lo que debió haber ejecutado (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Anijovich, 2019).

Según Lam (2013), entre los rasgos más característicos de la retroalimentación formativa se encuentran:

- Apoya el desempeño del estudiante y la autoevaluación de su aprendizaje. El docente indica las expectativas de aprendizaje de tal forma que el estudiante tenga la capacidad de autoevaluarse y opinar sobre su propio trabajo de forma reflexiva.

- Promueve el interaprendizaje entre el docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Las opiniones vertidas por el estudiante también transmiten información para la mejora de la práctica docente. La retroalimentación brindada a los estudiantes a través de sus pares puede ser más influyente que la realizada por el maestro.

- Clarifica las expectativas de aprendizaje.

Se requiere que el docente comunique de forma clara cuáles son los aprendizajes que espera de los estudiantes, de tal forma que se oriente las producciones o actuaciones en base a lo requerido.

- Acorta la diferencia entre las expectativas de aprendizajes y los desempeños logrados.

Los docentes brindan información detallada a los estudiantes y sugerencias para contribuir al progreso del aprendizaje.

- Transmite mensajes detallados acerca del desempeño del estudiante, cuidando su extensión o complejidad.
- Hace énfasis en la apertura de los docentes para recibir mejoras a las tareas previas enviadas.
- Provee información valiosa a los docentes para la mejora de las prácticas de retroalimentación.

Por su parte, Anijovich y Cappelletti (2017) señalan como características de la retroalimentación formativa:

- Reorienta los procesos cognitivos y las actuaciones del estudiante.
- Reduce la diferencia entre lo que se aprendió con lo que se debió aprender.
- Influye en la mejora de la autoestima.
- Depende de la comunicación previa de las expectativas de aprendizaje.

2.5. DEFINICIONES DE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

A través de los años, maestros e investigadores del campo de la educación han buscado mejorar el aprendizaje a través de diferentes procesos pedagógicos realizados en el aula, tales como la motivación, la activación de saberes previos, la problematización, la evaluación, entre otros. La retroalimentación formativa, como parte de la evaluación, es un procedimiento en el que se acompaña al estudiante y se promueve la reflexión sobre el aprendizaje para su mejora.

La Tabla 2 muestra las definiciones de retroalimentación formativa de diversos autores que coinciden en algunos puntos o complementan otros, permitiendo tener una visión más integral al respecto: Algunos autores resaltan el rol de la comunicación, otros en el acompañamiento, la reflexión, entre otros.

Tabla 2. Definiciones de retroalimentación formativa de autores representativos.

Autor	Definición de retroalimentación formativa
Shute (2008)	Comunicación que se brinda al estudiante con el fin de mejorar su actuación en función del objetivo de aprendizaje. Esta supone también informar la expectativa de aprendizaje de forma previa y específica. Las características de la retroalimentación formativa y efectiva son las mismas.
Irons (2008)	Información que estimula el aprendizaje, tomando como punto de partida la evaluación formativa. Promueve, además, la motivación y el diálogo entre maestro y estudiante.
Buczynski (2009)	Proceso por el que el docente hace uso de estrategias para involucrar al estudiante en las tareas a realizar. Esta permite también regular, guiar y valorar las actividades y desempeños para el logro de los aprendizajes. Este proceso considera la individualidad de cada estudiante, ya que no hay una medida que evalúe a todos por igual.
Ruiz-Primo y Li (2013)	Proceso guiado por objetivos de aprendizaje que serán comparados con el desempeño del estudiante. Esta concede un rol valioso a las preguntas.
National Council for Curriculum and Assessment (2015)	Proceso que incluye la información de las expectativas de forma previa a los estudiantes y cómo pueden realizar mejoras.
Cheryl (2016)	Procedimiento intencionado en el que se brinda retroalimentación entre pares o a través del instructor y que se caracteriza por ser reflexiva con el propósito de mejorar el desempeño.

Cappelletti (2017)

Práctica permanente que incluye devoluciones con el fin de comunicar a los estudiantes su actuación de forma descriptiva y, a la vez, constituye una canal de ida y vuelta en el que el estudiante asume un rol activo en la mejora de su aprendizaje. Este acto supone un clima de confianza en el aula.

Anijovich (2019)

Proceso en el que se brinda información al estudiante acerca de sus trabajos, permitiendo que este comente las estrategias que usa y reflexione acerca de su desempeño, dando oportunidad de realizar mejoras. Además, facilita la reflexión del docente acerca de las estrategias usadas en clase.

Elaboración propia.

2.6. ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

Implementar la retroalimentación formativa en la práctica docente es un proceso complejo. Los estudios y las experiencias acerca de este tipo de retroalimentación son relativamente recientes, además las prácticas de los docentes formadores durante la formación inicial docente, ponían énfasis en una evaluación y retroalimentación sumativa. Por ello, es necesario que el docente tenga no solo información teórica, sino también entendimiento de cómo llevarla a cabo a través de estrategias viables y pertinentes. De esta manera, se planificarán estrategias de retroalimentación en relación con el momento y tiempo, la cantidad, la forma de comunicación, el uso del error y la inclusión de la dimensión socioemocional del estudiante.

2.6.1. Momento y tiempo de retroalimentación

El maestro debe brindar al estudiante el tiempo suficiente para volver a entregar la actividad de acuerdo con la complejidad que implique. Las tareas más difíciles demandarán comprensión, análisis, síntesis, evaluación, etc. No obstante, habrá actividades cuya devolución sea inmediata, como en el caso de la retroalimentación brindada de forma oral durante las actividades en clase.

En cuanto al momento, la retroalimentación puede ser inmediata o diferida. Se señala que la corrección inmediata del error en la tarea realizada suele ser asimilada mejor por el estudiante. Pero si el propósito del docente es permitir la fluidez del alumno, por ejemplo, en una exposición, lo mejor es no interrumpir, sino postergar la retroalimentación. Por ello se concluye que la retroalimentación

inmediata es conveniente cuando se hace incidencia en la tarea, mientras que la retroalimentación diferida es más adecuada cuando se hace énfasis en los procesos (Hattie y Timperley, 2007). Por otro lado, se afirma que la retroalimentación diferida es más apropiada si se trata de una tarea en la que se está realizando transferencia, es decir, en la que se requiere aplicación a situaciones nuevas (Schroth, 1992).

2.6.2. Cantidad de retroalimentación

En cuanto a la cantidad de retroalimentación, se recomienda brindar la información al estudiante de forma gradual y concentrada, sin que ella deje de ser específica para que no pierda relevancia; se señala que información muy compleja reduce la motivación en los estudiantes (Shute, 2008).

2.6.3. Comunicación de expectativas

La retroalimentación formativa supone la comunicación de los aprendizajes que se espera alcanzar y sus criterios de evaluación. Esto se puede brindar a través de rúbricas o documentos donde se muestre los estándares de forma resumida (Lam, 2013). Por otro lado, la comunicación de las expectativas incrementa la autonomía en los estudiantes, ya que los criterios son asumidos como retos, y permite que el aprendiz monitoree su avance (Hattie y Timperley, 2007).

2.6.4. Tratamiento del error

En la evaluación tradicional, el maestro intenta evitar que los estudiantes cometan errores, por lo que brinda ayudas adicionales, impidiendo que las producciones o actuaciones de los estudiantes sean auténticas (Guerrero et al., 2013).

En una retroalimentación no formativa, el error es sinónimo de vergüenza y resulta desmotivador, pero en la retroalimentación formativa, el error se convierte en una herramienta que brinda oportunidades valiosas de aprendizaje.

De acuerdo con estudios realizados, existen tres aspectos a tomar en consideración para un mejor tratamiento del error: la percepción de los docentes hacia el error, la actuación del docente frente al mismo, y la concepción del estudiante acerca de la utilidad del error (Marsh et al., 2012).

2.6.5. La retroalimentación formativa y la autoestima del estudiante

Dado que el ser humano es un ser social, el aprendizaje y la retroalimentación se suscitan en un contexto social e inciden en la dimensión psicológica del aprendiz. Por ello, la retroalimentación dada en el aula tiene que ver con las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante. Es así que los estudiantes al percibir un clima de confianza suelen ser más receptivos a la retroalimentación que aquellos que perciben un ambiente adverso (Sutton, 2012).

El momento, la forma y la cantidad de retroalimentación brindada puede tener un impacto favorable o desfavorable en la autoestima del estudiante. El alumno que recibe una retroalimentación puntual y clara estaría más estimulado a corregir o entregar una tarea que el estudiante que recibe una retroalimentación exhaustiva, que enfatiza el número de sus errores.

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta que el elogio en la retroalimentación interfiere en la atención del estudiante en la tarea, quien entonces se enfocará en sí mismo como persona (Kluger y De Nisi, 1991). En ese sentido, un efecto adverso del elogio podría ser que el estudiante sienta que su desempeño ha sido el mejor y que no hay nada que mejorar (Anijovich, 2013).

2.6.6. La retroalimentación, la autorregulación y la motivación

La autorregulación, que es la capacidad de controlarse a sí mismo, aprovecha la retroalimentación brindada para la mejora de los propios desempeños y actuaciones. En ese sentido, la falta de soporte del maestro dificulta el proceso de autorregulación de los estudiantes.

Investigaciones realizadas sobre la autorregulación indican que los estudiantes que sobrevaloran su avance pierden la actitud proactiva o el interés por ahondar en sus conocimientos y, por ello, su aprendizaje resulta afectado. Al respecto se sugiere el uso de herramientas como tablas, en las que se presente los objetivos en forma progresiva para que el alumno haga seguimiento a su avance progresivo (Chou y Zou, 2020).

Con respecto a la motivación del estudiante, esta cumple un rol fundamental en la eficacia de la retroalimentación, ya que el alumno que realiza la tarea solo por la nota estará más interesado en la retroalimentación sumativa que en la formativa. Entonces es necesario que los docentes implementen estrategias de forma

progresiva para que esta concepción equivocada de la retroalimentación se transforme (Anijovich, 2019).

2.6.7. La comunicación de la retroalimentación formativa

Las interacciones dialogadas, también llamadas *modos de retroalimentación*, hacen referencia a las formas como el docente transmite la retroalimentación oral o escrita para constatar las evidencias o los trabajos de los estudiantes, según los propósitos de aprendizaje. De este modo, el docente puede realizar comentarios o preguntas, solicitar ejemplos, entre otros (Anijovich, 2019).

La retroalimentación formativa no se trata de un proceso unidireccional en el que el estudiante es un receptor pasivo que solo escucha e internaliza las recomendaciones brindadas. A continuación, un modelo de diálogo sobre ello:

Docente: *What do we need to know the meaning of words?*

Estudiante: *We need a dictionary.*

Docente: *Correct!*

Como se observa en el ejemplo, la conversación que el docente ha iniciado no da lugar a profundizar en la respuesta. En cambio, el diálogo que promueve la retroalimentación formativa involucra la participación activa del estudiante, buscando ahondar y amplificar en sus respuestas (Nystrand, 1997). Por ejemplo:

Docente: *What do we need to know the meaning of words?*

Estudiante: *We need a dictionary.*

Docente: *Why a dictionary?*

Los maestros preparan y tratan de encaminar los diálogos o interacciones que se producirán a partir de las experiencias de aprendizaje, pero estas comunicaciones se irán configurando de forma espontánea con el fin de atender la diversidad en el aula y las preguntas que se generen, a partir de la participación de los estudiantes (Llanos y Tapia, 2021). En consecuencia, es necesario que la retroalimentación brindada a los estudiantes que tienen dificultades en el dominio de ciertas capacidades no sea muy descriptiva o elaborada, porque podría bloquear al estudiante para la ejecución de próximas tareas (Wingate, 2010).

La comunicación de la valoración permite que el docente aclare y brinde detalles respecto al trabajo, señalando los aciertos de forma sincera y ofreciendo

sugerencias para la mejora del desempeño. Es esencial tomar en cuenta que una retroalimentación muy compleja no será de provecho para el estudiante; el docente debe graduar la exigencia y cantidad de la retroalimentación en función del nivel en que se encuentra el alumno (León et al., s.f.; Shute, 2008).

Los modos de retroalimentar permiten al maestro realizar interrogantes, describir y resaltar los aciertos, dar recomendaciones y brindar soporte (Anijovich, 2019).

A partir de la lectura de la guía *Formative Feedback* del National Council for Curriculum and Assessment - NCCA (2015), se construye el siguiente esquema para identificar y diferenciar una retroalimentación formativa de una retroalimentación no formativa o incompleta.

En la tabla 3 se muestra las diferentes formas de comunicar la retroalimentación según el propósito de la misma.

Tabla 3. Ejemplos de comunicación de retroalimentación formativa y no formativa.

	Comunicación de retroalimentación formativa		Comunicación de retroalimentación no formativa o incompleta
Indagación	<p>¿Me podrías explicar más? ¿En qué consiste?</p> <p>Describe la expresión de su rostro. ¿Qué nos da a entender? ¿Cómo lo sabes?</p>	Elogio	<p>¡Bien hecho!</p> <p>¡Qué hermoso! ¡Buen trabajo!</p> <p>¡Muy bien! Tienes 20.</p>
Ejemplo	<p>¿Cómo llegaste a esa respuesta?</p> <p>¿Cuándo usamos el tiempo <i>present simple</i> para hablar de rutinas, situaciones generales?</p>		<p>Te pondré un sello de cara feliz.</p> <p>¡Hermoso organizador!</p>
Sugerencia	<p>Has dado una descripción muy real de lo ocurrido. Para mejorar trabajo te sugiero incluir algunos términos claves.</p> <p>Fíjate en los ejemplos dados en clase y revisa cuáles no has incluido. ¿Podrías repetir el ejercicio? Inténtalo.</p>	Ánimo	<p>¡Eres el mejor!</p> <p>¡Debes seguir intentándolo!</p>
Reflexiva	<p>¿Qué sucedería si...?</p> <p>¿Por qué piensas que eso es así?</p>	Negativa	<p>¡No te rindas!</p> <p>Esta vez no estudiaste, ¿verdad?</p> <p>¡Buena, pero no como tus compañeros!</p>

Elaboración propia.

Por otro lado, es necesario mantener un lenguaje claro y sencillo acorde con el que los estudiantes manejan, evitando términos demasiado técnicos o desconocidos que afecte a su comprensión.

2.6.8. Preguntas

Son las interrogantes que el maestro plantea para promover la reflexión del estudiante acerca de una cuestión u objeto de estudio.

Una de las cualidades que deben poseer las preguntas es la esencialidad, que hace referencia a su importancia para el aprendizaje. Una interrogante esencial es catalizadora del pensamiento crítico. Este tipo de preguntas no se limita a los conocimientos memorísticos, sino más bien activa un proceso reflexivo donde no solo hay una respuesta única, acepta diferentes puntos de vista, activa un pensamiento de orden superior, provoca otras preguntas, y hace necesaria la fundamentación de las ideas (McTighe y Wiggings, 2013).

Un ejemplo de pregunta no esencial y esencial sería:

Pregunta no esencial: *What does this word mean?*

Pregunta esencial: *Could you tell me an example with this word?*

2.6.9. Diálogos descriptivos

La acción de brindar retroalimentación formativa a los estudiantes requiere de equilibrio en cuanto a la cantidad de comentarios o recomendaciones que se brindan. En ese sentido, la retroalimentación no puede ser ni lacónica ni demasiado exhaustiva, sino informativa en cuanto a los aspectos acertados por los estudiantes y las áreas que el estudiante puede pulir.

Por lo tanto, se debe brindar al estudiante comentarios que promuevan su aprendizaje de manera constructiva. El mensaje debe ser claro y comprensible, haciendo énfasis en las expectativas de logro (Lam, 2013). Es decir, no es necesario dirigir la atención a todos los errores del alumno, solo puntualizar los objetivos propuestos en la planificación.

2.6.10. Diálogos reflexivos y andamiaje

El propósito del diálogo reflexivo en los estudiantes es motivar su participación activa y desarrollar su autonomía y capacidad de aprender a aprender. A través de este diálogo también se potencia las habilidades de análisis de las estrategias para mejorar el aprendizaje (Anijovich, 2019).

La retroalimentación formativa también cumple un rol de andamiaje, ya que permite al estudiante lograr un avance con la ayuda del maestro o un par más experto.

2.7. TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

El docente tiene la responsabilidad de elegir la forma en que llevará a cabo la retroalimentación tomando en cuenta la edad, el nivel de dominio de las competencias, el tiempo disponible, el contexto social, entre otros factores de los estudiantes. La Resolución Viceministerial No. 094-2020 señala:

La retroalimentación brindada por el docente puede darse de manera formal o informal, oral o escrita, individual o grupal y se puede realizar utilizando diferentes instrumentos. En todos los casos, es indispensable que se dé en el momento oportuno, que considere las características de los estudiantes y que sea clara para cada uno de ellos (Ministerio de Educación, 2020, p.16).

2.7.1. Retroalimentación individualizada

Varios maestros experimentan un dilema al decidir entre una retroalimentación descriptiva y personalizada, que emplea una considerable cantidad de tiempo, y una retroalimentación breve, que permita atender a la totalidad de estudiantes.

Asimismo, se menciona cierta presión sobre el docente con respecto a tareas administrativas, como ingresar reportes de notas, brindar informes, entre otros, lo cual reduce el tiempo que pudiera dedicar a espacios de retroalimentación con sus estudiantes (Irons, 2008).

2.7.2. Retroalimentación áulica o grupal

Se ha indicado que el contexto y la cultura de los estudiantes también cuentan en la elección de la retroalimentación áulica o individual. Por ejemplo, la retroalimentación áulica o indirecta es más apreciada por los estudiantes pertenecientes a una cultura donde se valora la colectividad, mientras que en países más individualistas la retroalimentación individual es más favorable (Hattie y Timperley, 2007).

2.7.3. Retroalimentación entre pares

La retroalimentación, además de ser un proceso cognitivo, es también un proceso social, ya que comprende interacción y comunicación.

La retroalimentación entre pares es un procedimiento mediante el cual se reflexiona, valora las producciones de los compañeros sin llegar a poner una calificación. Esta retroalimentación promueve el aprendizaje cooperativo y el uso del análisis (Poot et al., 2019).

Por otro lado, la razón por la que los estudiantes prefieren la retroalimentación entre pares que aquella realizada por el maestro es que se reduce el carácter punitivo, dado que muestran sus producciones en un clima de confianza.

En ese sentido, se sugiere que, antes de entregar la tarea realizada al docente, esta sea revisada en pareja de estudiantes; de ese modo ambos reciben las apreciaciones del compañero, lo que les ayudaría a fortalecer y realizar las mejoras pertinentes.

Por otro lado, Wray (2011) en la pirámide del modelo RISE advierte que los estudiantes no se limiten a recibir o brindar una retroalimentación elemental, que solo se quede en la felicitación o corrección, sino que profundicen llevando la misma a un nivel de análisis y desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Figura 4. Modelo RISE para la retroalimentación de pares.



Tomado de *Rise model for peer feedback*. Wray, 2011, s.p. (Traducción libre).

La pirámide señala en un primer nivel, la reflexión con la que se busca que el estudiante recuerde y relacione. El estudiante puede expresar: “Yo estoy de acuerdo con ... debido a que...”

En el segundo nivel se hace énfasis en las interrogantes y la profundidad de la información. El estudiante puede preguntar a su compañero: “¿Has pensado mirar la situación desde otra perspectiva?” “¿Qué quieres decir con ello?”

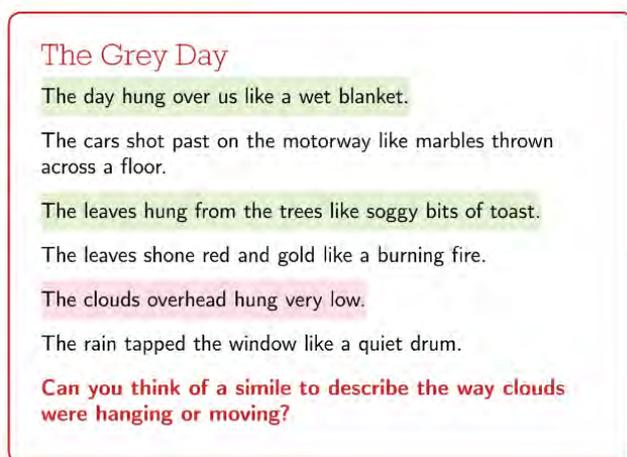
En un tercer nivel se propone sugerir para la mejora. El estudiante puede decir a su par: “Tal vez podrías añadir esta información”

En el último nivel, el superior, los estudiantes son persuadidos a buscar la excelencia en futuras actuaciones o productos. Los estudiantes podrían decir: “¿Qué tal si profundizas o replanteas este punto?”

2.7.4. Retroalimentación escrita

El NCCA (2015) sugiere el uso del resaltado en colores para la retroalimentación escrita. Las respuestas correctas se resaltan en verde, y aquellas partes que requieren mejora se somborean de rosado, introduciendo además comentarios o preguntas según convenga.

Figura 5. Ejemplo de retroalimentación escrita.



Tomado de: *Formative Feedback*, National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), 2015, p.15.

2.7.5. Retroalimentación oral

La retroalimentación en formato oral se constituye como una práctica personalizada y rápida que incluye elementos paraverbales como la entonación, el silencio, el volumen, así como elementos no verbales como los gestos y movimientos corporales, que ayudarán a que el estudiante comprenda el mensaje brindado por el docente o por su par (Pinya et al., 2016).

SEGUNDA PARTE: MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL

1.1. EL ÁREA DE INGLÉS EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA REALIDAD PERUANA

La Ley General de Educación, Ley 28044, señala como uno de los fines de la educación peruana la formación integral de las personas para su participación en la sociedad y en un mundo globalizado (Minedu, 2003). En ese sentido, la educación debe brindar al estudiante herramientas para que se desenvuelva como ciudadano en el lugar donde vive y en otros contextos, lo cual incluye el extranjero o contexto internacional.

El inglés cobra cada vez mayor importancia, ya que los estudiantes están en contacto constante con información en este idioma o interactúan con personas que lo dominan como primera o segunda lengua.

Para muchos estudiantes, la escuela es el primer lugar donde reciben la formación en el idioma extranjero y, por ello, es crucial ofrecerle la mejor enseñanza posible. Sin embargo, en el país, el 57 % del total de estudiantes recién comienza su aprendizaje del idioma cuando llega a la secundaria. No existe un plan implementado para la enseñanza de inglés en el nivel de primaria en las escuelas públicas.

Al encuestarse a 501 personas adultas, 40 % mostró tener un nivel básico de inglés. Esto se debería a la poca cantidad de horas que se dedica para el aprendizaje del idioma en las escuelas públicas de jornada regular. Otro factor que suma a la problemática, es que muchos estudiantes tienen como idioma materno lenguas originarias, y a pesar de no haber terminado de aprender el español, reciben la enseñanza del inglés en dicho idioma (British Council, 2015). Asimismo, la reducida cantidad de horas de enseñanza del idioma constituye una desventaja para que el docente haga uso de estrategias metodológicas variadas y realice la retroalimentación a todos los estudiantes de forma personalizada.

En 2015, el expresidente Ollanta Humala publicó el plan de Perú País Bilingüe 2021, proyecto que abordaba la problemática a través de estrategias como la capacitación de docentes mediante el envío de 550 profesores peruanos al Reino Unido y 200 profesores ingleses al Perú para capacitar a otro grupo de maestros del área de Inglés (British Council, 2015).

En la actualidad no se cuenta con evidencia exacta que detalle los aportes de las capacitaciones en la práctica pedagógica de los docentes de inglés. De igual forma, en el año 2022 se realizaron evaluaciones diagnósticas a través del Oficio múltiple 332-2022 cuyos resultados no han sido publicados. Por lo expresado, se requiere de mayores investigaciones que aborden tal situación.

1.2. MODELO DE ESCUELAS DE JORNADA ESCOLAR COMPLETA

Las instituciones de Jornada Escolar Completa (JEC) se crean mediante Resolución Ministerial No. 451-2014 del Ministerio de Educación, a raíz de la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes debido a los resultados alcanzados por los estudiantes peruanos en el *Programme for International Student Assessment* (PISA), examen internacional que evalúa las competencias de los estudiantes en las áreas de Matemáticas, Lectura y Ciencias. En 2012, el Perú se ubicó en el último lugar.

En 2015 se pusieron en marcha 1000 instituciones JEC, las cuales incrementaron a 2001 instituciones en 2017 a nivel nacional hasta la actualidad. Estas tienen entre sus ejes de intervención, el incremento de la jornada escolar en un 30 %, siendo beneficiadas con mayor cantidad de horas las áreas de Matemática, Comunicación, Inglés, Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Es decir, se añadieron 10 horas de clase en comparación con las instituciones de jornada regular.

Otros de los ejes de intervención de las escuelas JEC es el fortalecimiento de capacidades y competencias de acuerdo con el Marco de Buen Desempeño Docente. Para atender esta necesidad se utilizan dos estrategias: la primera en relación con las comunidades profesionales, y la segunda es el acompañamiento pedagógico. Con estas dos prácticas se busca brindar al docente soporte a través del equipo directivo, de los coordinadores pedagógicos y de las comunidades docentes. Asimismo, se ofrece oportunidades para la profesionalización docente y,

por consiguiente, como lo indica la Resolución N° 326, la mejora de sus prácticas de enseñanza (Ministerio de Educación, 2019).

1.3. EL ÁREA DE INGLÉS EN LAS ESCUELAS DE JORNADA ESCOLAR COMPLETA

Una de las áreas priorizadas en este modelo de jornada es la de Inglés, mediante un incremento de dos a cinco horas, diferenciándose de los colegios de jornada regular donde se dispone de noventa minutos a la semana. Este aumento de horas ofrece tiempo valioso para la interacción entre pares y entre docente-estudiantes, así como para el soporte y la retroalimentación.

Para el área de Inglés, se otorga capacitación permanente a cargo de especialistas, y se cuenta con círculos de docentes del área de instituciones de la misma modalidad para compartir experiencias de la práctica docente. Asimismo, se llevó a cabo el equipamiento de laboratorios, que incluyen una laptop y audífonos por cada estudiante, y se implementó el uso de una plataforma sin conexión a internet, English Discoveries Online (EDO), para que los estudiantes desarrollen ejercicios con el fin de mejorar en las tres competencias según MINEDU (2016): “Se comunica en inglés como lengua extranjera”, “Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera”, y “Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera” (pp. 32-33).

La Resolución ministerial MINEDU N°451-2014 Creación del modelo de servicio educativo: Jornada escolar completa JEC en sus componentes 1 y 3 que corresponde al eje pedagógico y de soporte, respectivamente, señala la aplicación de pruebas diagnósticas de inicio y de proceso para el reforzamiento pedagógico a los estudiantes. En esa misma línea, la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) ha propuesto un plan denominado Modelo de Certificación Múltiple, que en un primer momento se implementa en las instituciones JEC e instituciones técnico-productivas. Este plan busca la certificación de los estudiantes en tres competencias básicas: certificación de competencias técnicas, certificación internacional de inglés y certificación internacional de competencia digital. La certificación incluye la evaluación a docentes y estudiantes.

Por otro lado, Alcázar (2016) realizó un estudio cualitativo con el recojo de evidencias a través de entrevistas, el análisis de información de grupos focales y la observación. Dicho estudio señala las mejoras implementadas en el área de Inglés de las instituciones educativas públicas JEC en relación al mobiliario, equipo y ambientes para el laboratorio de inglés, en comparación a las aulas funcionales de otras áreas curriculares.

En ese sentido, se observa que el área de Inglés se ha implementado de forma más eficiente a nivel nacional, logrando contar con los equipos y materiales requeridos para el desarrollo de las clases.

Tabla 4. Comparación de la implementación de aulas funcionales por áreas en las instituciones JEC a nivel nacional.

Indicador	Aulas implementadas a febrero 2016
La IE ha implementado aula funcional para Matemática	46%
La IE ha implementado aula funcional para Comunicación.	46%
La IE ha implementado aula funcional para CTA.	52%
La IE ha implementado aula funcional para el área de inglés.	97%

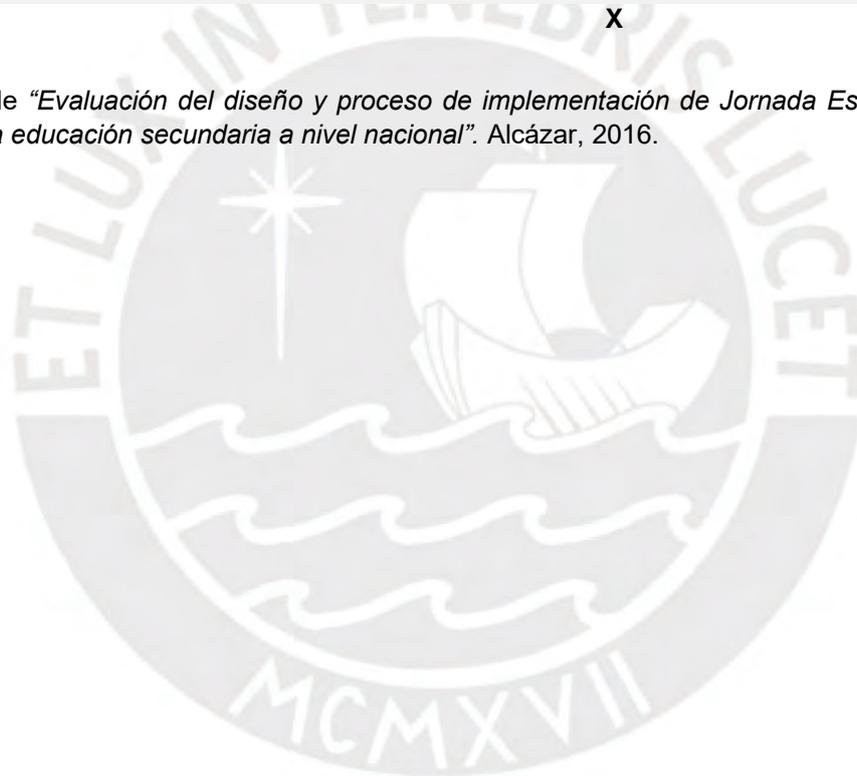
Adaptado de *“Evaluación del diseño y proceso de implementación de Jornada escolar Completa JEC para la educación secundaria a nivel nacional”* (Alcázar, 2016).

Respecto a la capacitación de los docentes del área de Inglés, parecen tener ventaja en relación con las experiencias formativas de los docentes de las otras áreas curriculares que se desarrollan en la educación básica. La tabla que se presenta a continuación, detalla que la mayoría de docentes de otras áreas curriculares, han tenido solo cursos y actualizaciones, mientras que los docentes del área de Inglés tuvieron la oportunidad de postular a becas para desarrollar cursos en el extranjero.

Tabla 5. Programas de formación a las que acceden los docentes por áreas curriculares en las instituciones JEC a nivel nacional.

Áreas curriculares de los docentes	Tipos de programas		
	Diplomado	Cursos y actualización didáctica	Concurso de becas en el extranjero
Coordinador de tutoría	X	X	
Educación para el trabajo		X	
Educación física		X	
Matemática Comunicación Ciudadanía		X	
Inglés		X	X

Adaptado de "Evaluación del diseño y proceso de implementación de Jornada Escolar Completa JEC para la educación secundaria a nivel nacional". Alcázar, 2016.



TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se efectuó a través de uno o más encuentros bajo un enfoque cualitativo, es decir, una investigación que se acerca a una perspectiva subjetiva y relativa en la que se describe la opinión y percepción de las personas, en este caso, docentes del área de Inglés de instituciones educativas JEC. El responsable de realizar el estudio se dirige al campo con ciertos conocimientos previos que va completando conforme se desarrolle el proceso de investigación (Hernández et al., 2014).

En ese sentido, el enfoque cualitativo permitió profundizar en las percepciones del docente del área de Inglés acerca de sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria en dos instituciones educativas públicas de JEC de Lima Metropolitana.

Según Taylor y Bodgan (2002), la investigación cualitativa recoge datos que emergen de la realidad para luego compararlos con las teorías. Estos estudios parten de cuestiones ligeramente organizadas para ser estructuradas de forma más clara al ser contrastadas con el trabajo de campo. En ese sentido las personas cumplen un rol fundamental y, por ello, la tarea del investigador es capturar la experiencia del sujeto y la realidad de la forma más genuina posible.

De igual forma, la investigación cualitativa recoge datos verbales en su mayoría y en cuanto a la organización del proceso, los investigadores identifican y plantean el problema que orienta la indagación, identifican y seleccionan a los sujetos, definen hipótesis tentativas de trabajo a medida que se recogen los datos, lo que no implica comprobación de las mismas, analizan los datos narrativos para finalmente plantear las conclusiones (Fraenkel y Wallen, 1996).

1.2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento antes descrito nos llevó a formular la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar las percepciones de docentes de inglés sobre sus prácticas de retroalimentación formativa en secundaria de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

Describir cómo perciben la construcción de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

Describir cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

1.4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO

Las interrogantes que nos conducen a las categorías de nuestro estudio son las siguientes:

- ¿Cómo perciben docentes de inglés en secundaria la construcción de la práctica de retroalimentación formativa?
- ¿Cómo perciben docentes de inglés en secundaria la realización de la práctica de retroalimentación formativa?

Tabla 6. Categorías y subcategorías emergentes.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías emergentes
<p>Describir cómo perciben la construcción de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.</p>	<p>Construcción de la práctica de retroalimentación formativa.</p>	<p>Sentido o significado que le otorga al proceso de retroalimentación formativa desde su práctica docente.</p> <p>Sentido o significado que le otorga a los agentes de la retroalimentación formativa desde su práctica docente.</p> <p>Proceso de adquisición de la práctica de retroalimentación formativa.</p>
<p>Describir cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.</p>	<p>Realización de la práctica de retroalimentación formativa.</p>	<p>Satisfacción/insatisfacción de las estrategias de aprendizaje y enseñanza usadas en la retroalimentación formativa.</p> <p>Satisfacción/insatisfacción de las estrategias metacognitivas usadas en la retroalimentación formativa.</p> <p>Satisfacción/insatisfacción de los elementos y condiciones tomados en cuenta en la retroalimentación formativa.</p>

Elaboración propia.

1.5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de la investigación se decidió mantenerse en el enfoque cualitativo sin optar por ningún método, dado que se buscaba un punto de equilibrio que permitiera adentrarse en las percepciones docentes del área de Inglés sobre su práctica de retroalimentación formativa. El trabajo de campo se inició con ciertas categorías preliminares basadas en el marco conceptual que, al ser contrastadas con la realidad, pasaron a ser datos emergentes. De igual forma, se ha respetado el principio de imparcialidad, a fin de mantener fidedigna la información recogida y no sesgar los datos.

En un primer momento se contó con la disposición inicial de cinco docentes; sin embargo, uno de ellos desistió de firmar el formato de consentimiento informado. Los cuatro docentes que accedieron a participar voluntariamente en el estudio

mostraron amplia apertura para comunicar sus percepciones y sentimientos respecto al tema en cuestión. Ello corrobora que un estudio cualitativo busca ser integral y se realiza en un contexto específico (Hernández et al., 2014).

1.6. DISEÑO, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Como técnica se eligió la entrevista que es un procedimiento basado en el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado en el que se recogen percepciones de vivencias y significados, ahondando en ellos de forma natural.

Como instrumento se optó por una guía de entrevista semiestructurada la misma que fue sometida al proceso de validación de los instrumentos para lo cual se contó con el apoyo de tres jueces expertos. Los aportes que realizaron permitieron afinar las preguntas de la entrevista, alineando las preguntas a los objetivos de la investigación. De igual manera, las recomendaciones de los jueces permitieron reformular las preguntas con el fin de profundizar en las percepciones de los docentes. A partir de los ajustes realizados se pudo contar con un instrumento claro, coherente, relevante y válido.

La entrevista se desarrolló en un entorno de confianza, con flexibilidad para escuchar las narraciones vertidas por cada informante acerca de sus percepciones, de modo natural, abierto sin desviarse del sentido de la conversación. Desde el rol de investigador se ha tenido en cuenta los objetivos de la investigación para formular la preguntas o repreguntas de ser el caso. La guía de entrevista semiestructurada presentó diez preguntas que se fueron desarrollando a partir de las ideas vertidas por los informantes.

A través de dicha guía, el entrevistador brindó información acerca de la confidencialidad y los principios éticos que se tendrían en cuenta. El lenguaje que se usó en la formulación de las preguntas fue acorde con el contexto del informante (Feria et al., 2020). Cabe indicar que las entrevistas fueron presenciales, lo cual permitió observar el lenguaje no verbal y paralingüístico de los informantes, lo cual también aportó de forma importante a las narraciones vertidas.

Para recoger las experiencias, opiniones, planteamientos de los informantes respecto al objeto de estudio, se plantearon hasta dos encuentros, de modo tal que ello permitiera construir la realidad de forma progresiva y profundizar en los aspectos pendientes en la entrevista previa.

1.7. SELECCIÓN DE INFORMANTES

Para la selección e identificación de informantes, se consideró a cuatro docentes del área de Inglés, contratados y nombrados en ejercicio durante el 2022 que se desempeñaran en las aulas de primero a quinto grado de secundaria de dos instituciones de Jornada Escolar Completa JEC en Lima Metropolitana. Tres de ellos fueron damas. De igual forma, dos docentes tenían más de quince años de experiencia en escuelas públicas y los otros, más años de experiencia en instituciones privadas.

1.8. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LOS PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se realizó bajo los principios éticos de respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad y responsabilidad. De igual forma, se ha mantenido el compromiso de evitar prácticas de coerción e influencia al recoger e interpretar los datos (Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP, 2017).

Estos compromisos se evidenciaron en el respeto por los horarios de los maestros informantes, por la decisión de una maestra de desistir como participante de la investigación, por la transcripción detallada, cuidando la expresión y el sentido de la narración.

1.9. PROCEDIMIENTOS PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

En cuanto a la temporalidad de las tareas para la elaboración de la investigación se procedió con la revisión y aprobación del plan de tesis de marzo a mayo de 2022. De mayo a junio se elaboró el marco teórico. A finales de junio y principios de julio se diseñó el instrumento elegido para ser validado por juicio de expertos. En el mes

de setiembre se llevaron a cabo las entrevistas con los informantes que aceptaron voluntariamente participar en el estudio. En noviembre, se realizó el tratamiento de la información y los resultados. A principios de diciembre se presentó el informe para la revisión del asesor y entrega a la Dirección del Programa.

Con respecto a las tareas realizadas para el procesamiento y análisis de la información recabada de las entrevistas, se tomaron en cuenta los pasos previstos por Dabenigno (2017):

Asignación de códigos: a cada docente participante se generó una nomenclatura que asegurara la confidencialidad y permitiera el tratamiento de la información particular, según la siguiente tabla.

Tabla 7. Codificación de los maestros participantes.

Maestros participantes	Código
Docente Informante 1	DI 01
Docente Informante 2	DI 02
Docente Informante 3	DI 03
Docente Informante 4	DI 04

Organización de los archivos: los archivos de las entrevistas fueron convertidos en formato mp3.

Transcripción: se transcribieron las entrevistas con el apoyo del programa *Sonix* cuya función es convertir de audio a texto con un mínimo de errores y en menor tiempo.

Revisión de las notas: se revisaron las notas de las entrevistas, los borradores, es decir lo que sucedió detrás del telón. Ello incluye registros sobre el lenguaje corporal del entrevistado, la asistencia puntual o fuera de hora a la entrevista, emociones del docente, entre otros detalles.

Lectura de las transcripciones: se dio lectura a las transcripciones y se anotaron las coincidencias, diferencias y otros detalles importantes de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación.

Clasificación por categorías: se elaboró una primera matriz de los códigos encontrados en las transcripciones y se clasificó por categorías.

Tabla 8. Extracto de la transcripción a los docentes informantes.

Categoría: Construcción de la práctica de retroalimentación formativa.	
Subcategoría: Sentido o significado que otorga al proceso de retroalimentación desde su práctica docente.	
¿Desde su experiencia docente qué significa para usted la retroalimentación formativa?	
Hallazgos	Tópicos emergentes
Es quitarle algunas dudas que tiene respecto a un tema, ver su avance, ver si hay alguna falencia, algún cambio en las fortalezas del estudiante y en qué se puede mejorar. Darle a conocer esto que puede mejorar o que salga del mismo estudiante, que salga de un estudiante donde está su error entre comillas y cómo lo puede mejorar (DI 01, p. 3).	Retroalimentación como oportunidad para brindar aclaraciones.
Retomar el tema, preguntar a los chicos que han entendido en el día, retomar algunos aspectos que quedó en el aire o que por ahí tengan dudas. Entonces se retoma un poco de lo que vieron la semana pasada y de lo nuevo que van a ver. Y eso lo hacemos al final de la clase. (DI 02, p. 3).	Retroalimentación como repaso de aprendizajes anteriores.
Son espacios donde él analiza su error y ese es el mejor momento de aprender. Yo pienso que el aprendizaje es formativo, el reflexivo es fundamental y a veces no hay muchos espacios para hacerlo. Pero dentro de lo poco que hay, siempre se trata de encontrar los errores de ellos a través de distintas actividades que hacen y a partir de eso se los devuelve la información correcta. Es más, ellos los van, los van descubriendo. De eso se trata. (DI 03, p. 3).	Retroalimentación como oportunidad de reflexión.
Es fundamental en mi trabajo de docente, lo hago en cada sesión, para mí es bueno porque hace que el estudiante nuevamente regrese al tema que se ha visto para poder de repente fijar algunos puntos y dar inicio a un nuevo tema de aprendizaje (...) Yo pregunto ¿Está bien? ¿Tienes alguna pregunta? ¿Alguna opinión? Doy libertad a aquellos que puedan expresar un poco más, no limitarlos, sino hacer que ellos se expresen. (DI 04, p. 4).	Retroalimentación como repaso de aprendizajes anteriores.

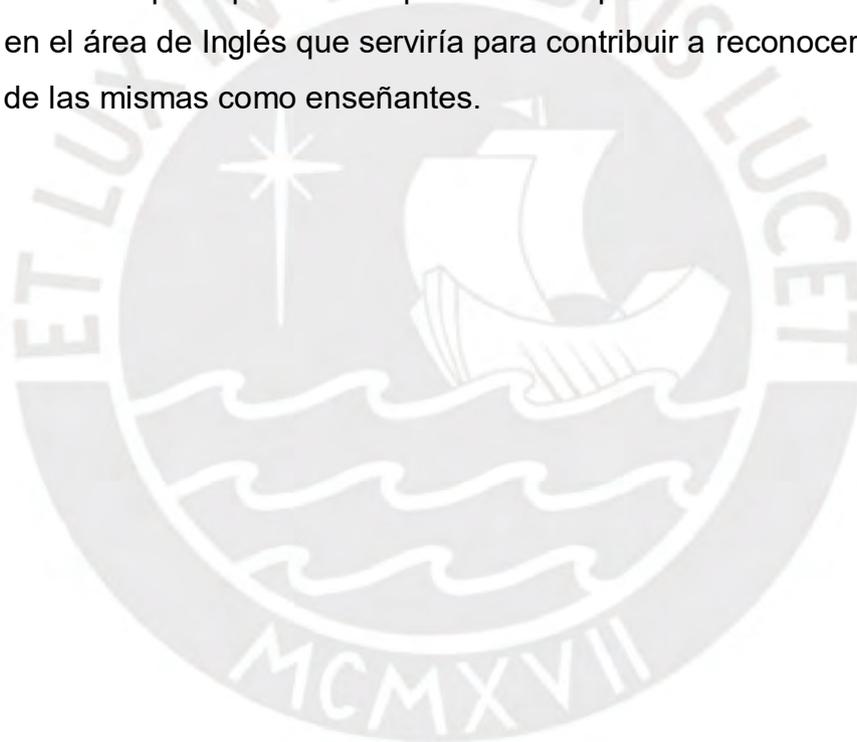
Elaboración propia.

Contrastación: finalmente se contrastaron las citas de las entrevistas con los objetivos de la investigación para plantear las conclusiones e inferencias.

1.10. ASPECTOS LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre las limitantes de la investigación se tuvo el factor tiempo como investigadora, ya que, como docente en ejercicio, debí organizarme para poder llevar a cabo mi trabajo habitual en la escuela, cumplir con las tareas laborales de un empleo de tiempo parcial, y desarrollar el proceso investigativo e informe correspondiente. Entre otras de las limitantes, hubo dificultades para encontrar docentes con tiempo disponible y apertura para participar en el estudio.

Dicho problema se revirtió al explicar a los directivos de las instituciones educativas JEC sobre los beneficios de llevar a cabo la investigación y explicar a los docentes que el estudio como tal no constituía una evaluación, sino un trabajo académico de recoger sobre sus percepciones respecto a sus prácticas de retroalimentación formativa en el área de Inglés que serviría para contribuir a reconocer el proceso y la mejora de las mismas como enseñantes.



CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Profundizar en las percepciones educativas implica un proceso de inmersión en la realidad del docente para conocer sus perspectivas acerca de cómo interpreta la retroalimentación y su práctica.

En este capítulo se detalla el análisis y la interpretación de las narraciones recogidas en los encuentros con los cuatro docentes entrevistados. A partir de los objetivos específicos planteados se desprenden dos temas emergentes, los que a su vez apuntan a cuatro subtemas que se detallan a continuación.

2.1. CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DE RETROALIMENTACIÓN

2.1.1. Sentido o significado otorgado al proceso de retroalimentación formativa

Los docentes informantes otorgan determinadas definiciones al acompañamiento que brindan al estudiante, acentuando una o más características que se describen seguidamente.

2.1.1.1. La retroalimentación como oportunidad para brindar

aclaraciones

Es como (...) quitarle algunas dudas que tiene respecto a un tema, ver su avance, ver si hay alguna falencia, algún cambio (...), darle a conocer ... que puede mejorar o que salga del estudiante dónde está su error (...) (DI 01, p. 3).

(...) retomar algunos aspectos que quedo en el aire o que por ahí [los estudiantes] tengan dudas (DI 02, p. 3).

Zhu y Carless (2018) en su estudio cualitativo, para analizar las percepciones acerca del dialogo en la retroalimentación, señala a la clarificación como uno de sus beneficios. De igual forma, afirma que la clarificación de comentarios, conceptos e instrucciones promueve el involucramiento del que recibe la retroalimentación.

Las aclaraciones permiten al estudiante sentirse más seguro acerca de su aprendizaje y cómo actuar para seguir aprendiendo. Las aclaraciones pueden ser brindadas tanto por el estudiante, otros estudiantes, como por el docente. Las aclaraciones brindadas por el estudiante, permiten al docente comprender el avance del aprendiz.

2.1.1.2. La retroalimentación como repaso de aprendizajes anteriores

Los hallazgos evidencian que dos docentes conciben la retroalimentación como oportunidad para recapitular los temas o asuntos abordados en clases anteriores.

(...) Entonces, se retoma un poco lo que vieron la semana pasada y lo nuevo que van a ver. Y eso lo hacemos al final de la clase (DI 02, p. 3).

[La retroalimentación] es fundamental en mi trabajo de docente, la hago en cada sesión. Para mí, es buena porque hace que el estudiante nuevamente regrese al tema que se ha visto para poder, de repente, fijar algunos puntos y dar inicio a un nuevo tema de aprendizaje (DI 04, p. 4).

Los docentes interpretan la retroalimentación como un procedimiento que les permite brindar ayuda a los estudiantes a traer a mente aprendizajes anteriores, que sirven de base para asegurar los conocimientos nuevos. En este procedimiento los docentes realizan preguntas o comentarios sin mencionar la información previa o respuesta de forma directa.

2.1.1.3 La retroalimentación como oportunidad de reflexión

Son espacios donde él [el estudiante] analiza su error y ese es el mejor momento de aprender. Yo pienso que el aprendizaje es formativo, reflexivo (...) y a veces no hay muchos espacios para hacerlo. Pero dentro de los que hay, siempre se trata de encontrar los errores a través de distintas actividades y, a partir de eso, se les devuelve la información correcta. Es más, ellos los van descubriendo. De eso se trata (DI 03, p.3).

(...) ¿Estás seguro? ¿Cómo era esto? (...) ¿Y por qué no? ¿Porque no ira el otro? [la otra respuesta] (DI 01, p.4)

Al respecto, Hepplestone et al., (2010) de la Universidad de Sheffield Hallam, resaltan la relación entre la retroalimentación y la reflexión del estudiante, señalando que esta última permite que los estudiantes reconozcan sus oportunidades de mejora y desarrollen sus capacidades. De igual forma, tal ejercicio permite profundizar en los conocimientos y habilidades propias. Estas aseveraciones coinciden en señalar que la retroalimentación también activa la capacidad reflexiva y auto regulatoria del estudiante.

2.1.2. Sentido o significado otorgado a los agentes de la retroalimentación formativa desde su práctica docente

Los docentes entrevistados coinciden en afirmar que el maestro es uno de los principales agentes para llevar a cabo la retroalimentación formativa con los estudiantes.

2.1.2.1. Docente como agente que brinda soporte emocional

Durante los años 2020 y 2021, los estudiantes recibieron educación virtual, y parte de las interacciones se realizaron con cámaras apagadas. La docente informante 04 (DI 04) señaló que la maestra anterior a ella, mantuvo las clases a distancia en los primeros meses del año 2022 debido a problemas de salud. Como

consecuencia, cuando comenzó a trabajar en la institución, los estudiantes hicieron mención al distanciamiento docente y cómo tal hecho influyó en sus aprendizajes.

Lo expresado coincide con la hipótesis del filtro afectivo que Krashen (1981) plantea. El referido autor reconoce la importancia de variables relacionadas con las emociones de los estudiantes para la adquisición de lenguas. Entre ellas, la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Los factores mencionados afectan de manera directa e inversamente proporcional en los sentimientos de los estudiantes.

(...) el estudiante no se siente quizás valorado o importante para los docentes, porque (...) [durante] dos años no han tenido contacto con el docente, entonces como que son todavía un poquito inmaduros, me he dado cuenta. Y cuando hay la motivación de que tú los tienes allá al frente, o cuando salen a exponer, o cuando van a desarrollar cada competencia y yo suelo darles el *feedback* luego de que ellos salen, reconocen los errores que han tenido y los mejoran. Entonces yo pienso que no se sienten importantes, reconocidos o no se sienten valorados cuando no tienen a la docente ahí (DI 04, p. 4).

Desde la perspectiva del docente informante, existe una considerable relación entre la autoestima del estudiante y la confianza brindada por el profesor, para que el aprendiz supere el temor al fracaso y al error. En ese sentido, el docente demuestra empatía con las emociones de los estudiantes al realizar estos, una tarea nueva o retadora.

Bastante cuidado también de hacerlos sentir [mal]: “Has hecho mal”. No, no, bastante cuidado, dándoles ejemplos, centrándolos, ayudándoles (DI 04, p. 7).

No es que le decimos: “Mira, te equivocaste”. Eso está supermal (DI 02, p. 5).

Espero que terminen, no les corto. No, no se puede hacer eso. Se espera que terminen y luego ya vemos (...). Salen varios grupos y al final vamos viendo ciertos errores que tienen, por ejemplo, la pronunciación, algunas palabras que voy escribiendo (DI 01, p. 3).

Me hacía sentir con más confianza. (...) no era tan bueno con el idioma, pero sí sentía que la profesora estaba ahí para responder (DI 03, p. 6).

Yo pienso que es muy positivo, porque como repito, ellos, cuando ven que están comunicándose (...) de la forma esperada, se sienten seguros. Yo creo que eso los anima a continuar respondiendo. De eso se trata. Ahora, también hay otro tema que es respecto a retroalimentar en el *speaking*. (...) dicen que a los chicos no se les debe interrumpir mientras hablan. Yo creo que (...) es importante tener un criterio propio (...). Yo sí lo interrumpo donde hay cuestiones muy graves (...) y con la interrupción le ayudo, pero él puede continuar. (...) pero hay estudiantes [a los] que sí les cuesta desarrollar oraciones y, si se les interrumpe, les va a costar más (DI 03, p. 7).

Las opiniones vertidas por los docentes informantes se relacionan con lo expresado en un estudio por los investigadores Pitt y Norton (2017) de la Universidad de Kent, quienes entrevistaron a estudiantes de la Facultad de Educación sobre cómo se sentían con la retroalimentación de sus trabajos calificados con notas. Los estudiantes señalaron que la retroalimentación del docente con comentarios

positivos hacía que recibieran de mejor manera los comentarios acerca de los desempeños que no habían sido correctos. Asimismo, el estudio señaló que los estudiantes con mejor autoestima recibían de mejor manera la retroalimentación. Por otro lado, los docentes entrevistados también concuerdan en afirmar que el docente cumple un rol de consejero.

Entonces varios chicos me dicen: “Pero, profesor, el *listening* es complicado”. “Pero si te pones a escuchar podcasts o varias cosas en inglés, qué sé yo, muchas cosas en inglés, sin que te des cuenta vas a familiarizarte con la pronunciación de las palabras” (DI 03, p. 11).

Yo les decía: “Muy aparte de estas clases, pueden practicar también en casa. Usen su internet, escuchen los audios”. (...) tengo chicos que con la forma de trabajo (...) veo que sí responden, y son bastante rápidos también. Pronuncian, practican y siempre quieren más puntos. “Miss, ¿por qué él tiene más?”. “Tú también puedes, hay que reforzar ese lado (...)”. (DI 02, p. 10).

2.1.2.2. Docente como motivador para el aprendizaje

En su rol de motivador, el docente busca que los estudiantes perciban los conocimientos como necesarios y útiles. Asimismo, trata de hacer concordar los contenidos y aprendizajes desarrollados o promovidos y las recomendaciones, con los gustos e intereses de los estudiantes, para hacer el aprendizaje más atractivo y efectivo.

Lo interesante es relacionar su vivencia, (...) sus intereses que están relacionados a todo lo que es música, todo lo que es media, películas, etcétera, relacionar todo ello con el uso del idioma (DI 03, p. 3).

(...) cuando son lecturas muy extensas, a los chicos eso como que no les gusta. Ellos prefieren leer algo pequeño, algo que les parezca sencillo. Sobre todo, con aquellos que dicen: “Definitivamente no, no me gusta el inglés”, o “No entiendo, yo soy malo para eso”. (...). Pero si ellos ven que es algo sencillo, que les sale y que pueden resolver, les ayuda bastante porque les da más confianza y ellos mismos dicen: “Salió, me salió mejor” (DI 02, p. 8).

(...) bastante cuidado también de hacerles sentir: “Has hecho mal”. Dándole ejemplos, centrándolos, ayudándolos. (DI 04, p. 6)

2.1.2.3. Estudiante en su rol como agente autónomo

A partir de las opiniones vertidas, se evidenció que tres docentes resaltan el rol autónomo de los estudiantes. En ese sentido, expresan que como docentes buscan brindar a los estudiantes la mejor retroalimentación posible, pero que ello no resultaba ser completamente eficaz si es que el estudiante no hacía uso de sus estrategias propias o no tomaba decisiones orientadas hacia el logro de sus aprendizajes.

Se les pide que traigan diccionarios, no es que yo les digo todas las palabras en clase. Yo les digo: “No se trata de que les diga todo, busquen en sus diccionarios” (DI 02, p. 8).

Entonces varios chicos me dicen: “Pero, profesor, el *listening* es complicado”. “Pero si te pones a escuchar podcasts o varias cosas en inglés, qué sé yo, muchas cosas en inglés, sin que te des cuenta vas a familiarizarte con la pronunciación de las palabras” (DI 03, p. 11).

¿Pero qué es esto? ¿De qué se trata? Entonces el uso de mi diccionario y eso es lo que yo les ha dado a trabajar a ellos. Por qué

el traductor es fácil, facilísimo. Yo les digo a los estudiantes: “Traigan su diccionario. Vamos a trabajar” y ya saben, algunos ya manejan el diccionario. (DI 04, p.10).

Lo expresado coincide con Anijovich y Cappelletti (2017), quienes señalan que es necesario impulsar el desarrollo de la autonomía a través de diálogos con el docente para que el estudiante pueda hacer frente a los retos de aprendizaje, tomando decisiones acerca su propio proceso y modo de aprender.

Asimismo, otra de las docentes entrevistadas señala que la autonomía tuvo un rol esencial en su etapa de formación.

Yo agarraba el texto o mi libro y deducía: “Pero ella [la profesora] dice esto, dice lo otro. Entonces acá voy a encerrar esta palabra. No la entiendo, la voy a buscar en el diccionario (...)”. Se puede decir que construí mi propio aprendizaje, cosa que yo al día siguiente, (...) me sentía con más confianza de poder participar (DI 04, p. 10).

2.1.3. Proceso de la adquisición de la práctica de retroalimentación formativa desde su práctica docente

Este apartado describe cómo los docentes experimentaron la retroalimentación en su etapa de educación básica como de formación inicial docente, es decir, las estrategias y recomendaciones que usaron sus maestros para ser acompañados, animados a aprender. Asimismo, se detalla la adquisición de la práctica o modo de cómo los docentes informantes construyeron su propia manera de acompañar y retroalimentar a los estudiantes.

2.1.3.1. Influencia recibida durante la formación escolar y universitaria

A través de las entrevistas realizadas se buscó indagar cómo los docentes recibieron retroalimentación en sus centros de formación básica como superior para determinar si estas influyeron en la manera cómo ahora en su condición de maestros brindan el acompañamiento a sus estudiantes.

2.1.3.1.1. *Acompañamiento con rasgos de retroalimentación formativa.* Dos docentes entrevistados señalan haber recibido un acompañamiento con ciertos rasgos de retroalimentación formativa durante su etapa de formación escolar y universitaria. Entre dichos rasgos están la confianza que el maestro les brindaba, la promoción del pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.

En la universidad, cuando alguien se equivocaba, lo que hacía el profesor era sacarnos a la pizarra y nos decía: "Todos observen en la pizarra la oración ¿Está correcta? ¿Hay algún error?". Todo lo que hacíamos era mirar detenidamente para ver si encontrábamos un error o no en la oración (DI 02, p. 6).

En la universidad, rescato bastante a varios docentes muy buenos en los distintos cursos que he llevado. En el caso de Fonología, por ejemplo, llevamos con una profesora que se preocupaba bastante porque pronunciáramos bien. Nos hacía repetir las cosas correctamente, (...) cómo ubicar la lengua, la comprensión. Tenía bastante paciencia. Otro docente, en los cursos de Inglés, se preocupaba bastante para que aprendiéramos. También me acuerdo de una profesora que nos enseñó *writing*, creo que fue, y nos explicaba muy bien el proceso de la escritura, todos los pasos. Y yo rescato bastante su entrega, (...), su compromiso (DI 03, p.5).

Me hacía sentir con más confianza, más confianza. (...) en mi caso yo, no era tan bueno con el idioma, pero sí sentía que la profesora estaba ahí para responder a mis preguntas (DI 03, p. 6).

2.1.3.1.2. *Retroalimentación correctiva.* Por otro lado, dos docentes informantes señalan haber recibido una retroalimentación correctiva que hacía énfasis en los errores o en el desempeño como estudiantes, sin dar lugar al pensamiento crítico y a la reflexión para la mejora del aprendizaje.

Ellos nos daban la información. Antes no había mucha retroalimentación. Tenías que aprender de memoria, y si estaba bien, bien, si no, ya te desaprobaba. (...)

No recuerdo mucha retroalimentación que diera. En todo caso, ha sido la básica, la elemental, donde decía “está bien”, “está mal” y tu nota.

(...) No nos decían: “¿Y por qué...? ¿Cómo sería si...?” (DI 01, p. 2).

En la formación de colegio honestamente no he visto retroalimentación. No hubo. Comparada con la educación de ahora, era muy clásica, solo era tu nota, está bien o mal tu respuesta. No se promovía el pensamiento crítico, como ahora en el colegio (DI 04, p. 9).

Las opiniones de los docentes coinciden con lo expresado por Kulhavy (1997), quien señala que, en los inicios históricos de la retroalimentación, esta consistía en afirmar si las respuestas eran correctas o incorrectas. Asimismo, el autor expresa que las bases de este tipo de retroalimentación se encuentran en el paradigma conductista.

De igual forma, Skinner (1968) indica el rol de las máquinas de enseñar, cuya función era revisar las respuestas de los estudiantes, dándoles una retroalimentación inmediata. Por otro lado, este tipo de retroalimentación se relaciona también con el paradigma cognitivo, en el que se concibe al estudiante como procesador de información (Leiva, 2005).

2.1.3.2. Construcción propia del docente

Los datos recogidos muestran que los maestros eligen algunas estrategias para hacerlas parte de sus prácticas de retroalimentación. Respecto a ello, se encontró que los maestros hacen uso de la reflexión, en algunos casos, o toman en cuenta los comentarios de los estudiantes, en otros casos; en otras situaciones, abrazan las acciones que les dan resultado a través de la práctica diaria y, en otras, los docentes adoptan aprendizajes producto de la formación continua.

2.1.3.2.1. Construcción a través de la reflexión del maestro. Es la propia experiencia. Uno, con el pasar de los años, (...) analiza por qué es que el estudiante está fallando en esta parte y ahí te vas dando cuenta. Te vas dando cuenta de que, si sigue cometiendo los errores, [es] porque de repente no le estás devolviendo la información correcta. Y de manera espontánea han ido surgiendo algunas ideas que yo estoy recogiendo (DI 03, p. 4).

Como se aprecia, el docente hace uso de la capacidad de valorar y autoevaluar su actuar para modificarlo y mejorarlo en siguientes oportunidades.

2.1.3.2.2. Construcción a través de la retroalimentación brindada por los estudiantes. Para mí es ganar una estrella cuando el estudiante me dice: “Maestra, lo comprendí, lo hice por usted (...)”. Entonces me motiva y (...) analizo qué estuvo bien en esa sesión: el pensamiento crítico, la motivación, la retroalimentación. Y si veo lo que funciona, lo sigo dando (...) a pesar de que ellos vienen cargados de problemas, de cosas (DI 04, p. 14).

La opinión vertida por la docente informante coincide con lo señalado por Hood (2020) en su tesis de doctorado de corte fenomenológica en la Universidad de La Verne. Ella considera que los docentes toman en cuenta las recomendaciones de los estudiantes a manera de *stakeholders* o participantes interesados para visualizar sus necesidades reales, reevaluar sus prácticas y mantener buenas relaciones con sus estudiantes.

2.1.3.2.3. Construcción a través de la experiencia del maestro. Todavía estoy en ese proceso de aprender a utilizar la retroalimentación. Estábamos trabajando la escalera de Wilson. Y empezamos el año pasado con la

virtualidad en lo que se podía, porque a veces tú le escribías al estudiante y te respondía después o al día siguiente o a las horas (. ...). No es igual cuando tú estás en contacto directo presencial (DI 01, p. 4).

(...) te vas dando cuenta de que si sigue cometiendo los errores porque de repente no le estás devolviendo la información correcta. Y de manera espontánea han ido surgiendo algunas ideas que yo estoy recogiendo. Como te digo, es parte de la experiencia, en la misma práctica (DI 03, p. 4).

[Con lo que no funciona] lo dejo dormido y luego lo despierto (DI 04, p. 14).

Como se puede observar, los docentes hacen uso de la heurística, probando así qué estrategia es pertinente y favorable para los grupos con los que trabaja. De esa manera adquiere, a través de la experiencia, la mejor forma de realizar la retroalimentación, según las necesidades de sus estudiantes o del contexto.

2.1.3.2.4. Construcción a través de la formación continua. Una maestra entrevistada hace referencia a que las capacitaciones han sido un factor importante para comprender y fortalecer el ejercicio de la retroalimentación. Los demás maestros no señalan los cursos de formación como elemento que aporte en la construcción del significado y la práctica de retroalimentación.

El año pasado hubo una capacitación sobre retroalimentación. (...) me inscribí. Si bien es cierto que ya tengo años enseñando, no era algo que estaba tan marcado (...). Sin embargo, ahora dentro del proceso que hacemos, consideramos ese aspecto ¿en qué momento la vamos

a dar? ¿qué puede ser al inicio o al final? ¿qué tipo de preguntas? (DI 02, p. 4).

2.2. REALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

El presente estudio recoge las descripciones y emociones de los docentes acerca de cómo llevan a cabo la retroalimentación. En ese sentido, las entrevistas también recogen emociones que experimentan los entrevistados acerca de las estrategias de aprendizaje y de metacognición que propician en los estudiantes, así como sus narraciones respecto a los elementos y las condiciones que consideran están presentes en el proceso de acompañamiento al estudiante. Por otro lado, la investigación también recoge cómo aprecian la comunicación que mantienen con el estudiante al realizarse la retroalimentación.

2.2.1. Satisfacción e insatisfacción de las estrategias de aprendizaje y enseñanza usadas en la retroalimentación formativa

Los docentes refieren en sus narraciones acerca de diversas estrategias que hacen uso para brindar retroalimentación formativa a los estudiantes y que se detallan a continuación.

2.2.1.1. Formulación de preguntas

Tres de los docentes informantes expresan su satisfacción acerca del uso de las preguntas o interrogaciones en el acompañamiento a los estudiantes. La formulación de preguntas posibilita que se cuestione, auto cuestione y reconozca el proceso, los resultados, aciertos y errores en su aprendizaje. Beneficia en el desarrollo de habilidades metacognitivas y otras capacidades tales como el pensamiento crítico, la autorregulación y la autonomía.

Le pregunto [al estudiante] cómo lo hizo: “¿Pero estás seguro de que es así?”, “¿Te acuerdas de cómo se formaba de una oración?”, “¿Para qué nos servía esto?”, de tal manera que se diera cuenta (DI 01, p. 4).

Les preguntas: “¿Estás seguro?”, “¿Cómo era esto?”, “¿Te acuerdas cuál era la regla para esto?”. Y ellos dicen: “Ah, verdad, me equivoqué,

me equivoqué”. [Les respondes]: “Un pequeño detallito (...). ¿Pero cuál es?” (DI 01, p. 5).

La pregunta del por qué es importante. O sea, si te dijo una respuesta, ¿por qué? ¿Por qué sí o por qué no? Es importante que fundamente lo que dice. Eso es importantísimo. Yo creo que esa estrategia ha funcionado para distintos casos (DI 03, p. 10).

“¿Te acuerdas de esto?“, “¿De qué hablamos?” “Mira, estás hablando de él y de ella”. Y aquí el estudiante reflexiona (DI 04, p.7).

Un estudio realizado por Draper (2009) acerca de cómo los estudiantes interpretan la retroalimentación, resalta que el uso de las preguntas promueve el pensamiento crítico, reflexivo y la autonomía. Entre estas, los investigadores consideran a preguntas tales como: ¿Crees que has hecho lo suficiente para mejorar tu desempeño?, ¿Cómo comprendes este criterio de evaluación?

2.2.1.2. Uso de aclaraciones

El uso de aclaraciones en las interacciones permite una mejor comprensión de lo que el docente ha expresado o recomendado. Asimismo, desde el punto de vista del docente, también aporta al entendimiento de las respuestas del estudiante.

Les digo a los alumnos: “La próxima semana, (...), vamos a llegar a nuestro producto final, que es... ¿Quién me dice?”. Entonces ... levantan la mano y participan. (...) “Vamos a hablar de peruanos y peruanos que aportan con sus acciones a la comunidad”. Y otros me dicen: “Vamos a hablar de aportes...”. “¿Pero tuyo o de otras personas?” Entonces ahí volvemos a retroalimentar (DI 04, p. 6).

2.2.1.3. Uso de códigos y círculos para la revisión

Tres de los docentes informantes dieron a conocer que apoyan su acción de retroalimentación a través de símbolos como círculos, gráficos e iniciales. Ellos aducen que no proporcionan al estudiante la respuesta de forma explícita con el fin de promover el pensamiento reflexivo, el descubrimiento y la autonomía.

Yo la encierro en un círculo y ahí es donde falta reforzar. [Ellos piensan]: “[En] algo me equivoqué ¿Qué me faltó acá?”. (...) ellos saben que cuando identifican eso es porque algo les faltó, escribieron una letra de más o de repente dejaron en blanco. Solo marco para que ellos vean.

(...) sí se dan cuenta: “Miss, me faltó una letra”. Pasa que ellos me piden una ficha, por ejemplo, y se olvidan mayormente una T o me agregan una letra S en las palabras y de ahí cuando tienen fichas con ejercicios similares, me dicen: “¡Ay, ya me di cuenta!”. Por eso ellos ya saben que la marquita de encerrar es para que ellos detecten qué pusieron ahí, qué pusieron de más o qué quitaron (DI 02, p. 5-9).

En la competencia “Lo que es escribe”, yo tengo un código de revisión (DI 03, p. 7).

Cuando trabajo ese tema y veo los errores, lo que yo hago es encerrar en círculo lo que está mal. De igual forma, veo en qué palabras es y en qué palabras no, entonces también viene el *feedback*.

(...)

Muchos de ellos tienen vergüenza. Hay otros que sí que son directos y les digo: “Bien, ustedes se preguntarán: “¿Por qué este encerrado? ¿Qué ha pasado aquí?””. Entonces les explico por qué (DI 04, p. 7).

2.2.1.4. Tratamiento del error

Los maestros resaltan la importancia de saber manejar el error de los estudiantes a nivel personal como grupal, en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Los informantes lo conciben como oportunidades de aprendizaje, reflexión y soporte emocional a los estudiantes.

Es muy importante. Es más, yo creo que esa es la parte en la cual el estudiante aprende más, porque son espacios donde él analiza su error y ese es el mejor momento de aprender. (...) Yo pienso que el reconocimiento del error es un aprendizaje formativo, es reflexivo, es fundamental y a veces no hay muchos espacios para hacerlo. Pero dentro de lo poco que hay, siempre se trata de encontrar los errores a través de distintas actividades y, a partir de eso, se les devuelve la información correcta. Es más, ellos los van, los van descubriendo. De eso se trata (DI 03, p. 3).

Tulis et al., (2016) señalan que los errores poseen la capacidad de brindar oportunidades de aprendizaje siempre que se tome en cuenta factores relacionados con la dimensión socioemocional del estudiante y su contexto. Aunque también es necesario señalar reconocer y remarcar los aciertos o fortalezas del estudiante con su aprendizaje.

2.2.1.5. Brindar la respuesta correcta

Una de las docentes entrevistadas hace mención de la necesidad de solo brindar la respuesta correcta cuando se agotan otras opciones para lograr que el estudiante descubra la respuesta acertada.

Llega un momento cuando (...) les pregunto, y por más que les hago una mímica, una seña, veo que no hay respuesta; es ahí que sí les digo la respuesta correcta (DI 02, p. 9).

A continuación, se muestran estrategias de retroalimentación que los docentes informantes valoran como satisfactorias en relación con las tres competencias del área de Inglés planteadas por el Ministerio de Educación en el Currículo Nacional (2016).

2.2.1.6. Estrategias para la competencia “Se comunica oralmente en inglés”

Los docentes entrevistados señalan su conformidad con el uso de estrategias para la retroalimentación en relación con la comprensión y expresión oral. Entre estas estrategias resaltan el dejar que el estudiante culmine de expresarse sin ser interrumpido para recibir corrección, solicitar la opinión de los compañeros para brindar recomendaciones, propuestas de mejora, promocionar la autonomía, entre otras.

Espero que terminen, no les corto. No, no se puede hacer eso. Se espera que terminen y luego ya vemos, también en grupo puede ser. Salen varios grupos y al final vamos viendo ciertos errores, por ejemplo, la pronunciación, algunas palabras que voy escribiendo. Por ejemplo, los tiempos de los verbos, cómo los han utilizado (DI 01, p. 3).

Los chicos tienen que dar su punto de vista. “¿Qué les pareció?” Y ahí te dicen [sobre la presentación de sus compañeros]: “Pues estuvo bien”, o “No se escuchó muy bien”, o “Sugerencia: que levante la voz”, o “Por ahí hay unos verbos que están mal”. Entre ellos (...) se van corrigiendo (DI 01, p. 9).

Entonces varios chicos me dicen: “Pero, profesor, el *listening* es complicado”. “Pero si te pones a escuchar podcasts o varias cosas en inglés, qué sé yo, muchas cosas en inglés, sin que te des cuenta vas a familiarizarte con la pronunciación de las palabras” (DI 03, p. 11).

2.2.1.7. Estrategias para la competencia “Lee diversos tipos de textos en inglés”

Los docentes entrevistados muestran su complacencia con las prácticas relacionadas con la comprensión de textos. Entre ellas se encontraron la promoción de la autonomía y la retroalimentación entre compañeros.

Por cuestiones de tiempo. (...) yo les doy 15 minutos para que resuelvan la ficha. Por lo general, califico sobre 18, y 20 cuando son más ejercicios. Y a veces ellos dicen: “Miss, yo quiero sacarme 20 hoy día”. Entonces, yo digo: “Ya, 20, pero todos concentraditos”. Resuelven solos, se quedan calladitos, ya que la mayoría quiere sacar su 20. Así he hecho unas tres o cuatro veces y he intercambiado (DI 02, p. 10).

(...)

Y ellos [los estudiantes] se han autoevaluado (...). Siempre mando al azar, no saben quién les va a tocar. Entonces voy colocando en la pizarra mientras voy preguntando: “*Number one*”. Y van dando su respuesta, y con un lapicero rojo, así les digo para que vean. Y si hubiera un error, igual que encierren el error, entonces de esa forma ellos van ayudando y van calificando a otros. Y también colocan las notas: si hay errores, 17; si está correcto, sacan 20. Y después, de

hecho, devuelven las prácticas a los chicos y van pegadas en el cuaderno (DI 02, p. 10).

Por ejemplo, [en] lo que es la competencia “Lee textos”, lo que suelo trabajar es que, después que hacemos distintos *tests* o *quizzes* de lecturas, yo coloco en la pizarra las oraciones que tienen errores (DI 03, p. 3).

2.2.1.8. Estrategias para la competencia “Escribe diversos tipos de textos en inglés”

Los maestros informantes muestran su satisfacción al aplicar algunas estrategias para la competencia en cuestión. Así por ejemplo se destaca: la cercanía con el estudiante para generar confianza en una etapa posterior a la educación remota, uso de instrumentos de autoevaluación, uso de códigos de revisión tales como círculos, resaltado, entre otros. Por otro lado, los docentes también reconocen dar indicaciones claras al asignar una tarea y hacer uso de preguntas al revisar las producciones escritas para promover la reflexión en el estudiante.

De forma presencial, por la fluidez, estás en el momento, en el aula, a no ser que a veces después te pregunten. Te buscan y te dicen: “¿Está bien?”. O te escriben también, porque ahora como tenemos ese medio, también a veces me dicen: “Miss, estoy haciendo esto, ¿qué tal?”. “Bien, bien, pero puedes mejorar en esto”. La satisfacción es cuando ellos mismos se dan cuenta y te dicen: “Gracias”, y lo corrigen y lo mejoran (DI 01, p. 4).

Unos dos o tres meses atrás, se entrega a los chicos un cuadrito donde [a] ellos se les dice que van a autoevaluarse. (...) Entonces

decían: “Siempre”, “A veces”, “Un poco”, “Nada”. (...) Muy aparte de que ellos se autoevaluaban, [yo] verificaba con la revisión de ejercicio por ejercicio si lo habían cumplido o no (DI 02, p. 5).

Cada docente maneja rúbricas o nuestros registros. Consideramos, por ejemplo, [si] el alumno al momento de hacer un cartel, considera los imperativos. Vemos si completó, llegó a cuatro imperativos; si llegó a tres, lo vamos calificando y cuánto alcanza de acuerdo a lo que se pide en la rúbrica. Así hacemos saber cuánto alcanzaron ellos (DI 02, p. 4).

En el caso del *Google Classroom*, tienes muy buenas herramientas para que tú hagas la retroalimentación, y tiene opciones de resaltado de comentarios. Se hacen una serie de cosas (DI 03, p. 6).

Por otro lado, el docente entrevistado hace referencia al uso de símbolos al brindar retroalimentación sobre las producciones escritas en inglés de sus estudiantes.

Círculo, rectángulo, ya tienen significados, es decir, que esta palabra está mal. El *spelling* está mal aquí.

(...)

Yo lo [el uso de los símbolos] he adaptado a mi manera. De esa manera, (...) no se le devuelve la información literal, porque si no, no tendría ningún esfuerzo de él. Tiene que analizar en qué falló (...) y por ahí también yo creo que la retroalimentación está funcionando (DI 03, p. 7).

Es necesario aclarar, sobre todo en la gramática, qué se va a usar, pues todo tiene que estar bien cuadrado, presentado, para que ellos sepan.

(...)

“Está bien. Lo que has hecho es aceptable, los verbos en pasado, pero mira acá...” Y retrocedemos: “¿Te acuerdas de esto? ¿De qué hablamos? Mira, estás hablando de él y de ella”. Y aquí el estudiante reflexiona (DI 04, p. 6).

Corpuz (2011), en su tesis de maestría realizada en la Universidad Tecnológica de Queensland, señala que la retroalimentación y corrección de las actividades escritas permiten generar un mejor conocimiento por parte de los estudiantes y los ayudan a ser más independientes. Así también el mismo estudio cualitativo-etnográfico se identifica como desventajas de la corrección y retroalimentación de actividades escritas, el consumo de tiempo, el que algunos de los estudiantes no entienden la retroalimentación si es que el docente no brinda información previa de cómo los aprendices pueden comprender y usar la retroalimentación recibida.

2.2.1.9. Aprendizaje en equipo

Los maestros enfatizan la importancia que posee el trabajo en equipo como apoyo a la retroalimentación en el aula.

Tomo diez oraciones con errores y las asigno por grupo. Asigno dos o tres oraciones [para] que en grupos ellos vean dónde está el error, y luego vienen y escriben de forma correcta al costado de la pizarra. Yo creo que eso es importante, porque les hace el espacio a que ellos discutan. Entonces, en ese momento es donde surge el aprendizaje, y no que tú pongas la respuesta correcta, sin esfuerzo (DI 03, p. 3).

Lo que yo hago es que en grupos discutan y encuentren los errores. Por ejemplo, el otro día trabajaba una lectura y había puesto

preguntas de inferencia. Los chicos cometieron varios errores y yo les dije que por grupos identifiquen por qué esa es la respuesta correcta y ahí es donde ellos empezaban a anotar (DI 03, p. 9).

Yo les he dicho a ellos que se sienten en grupo de a seis. Pero he observado que algunos le estaban resolviendo la ficha a otro y se estaban prestando.

(...) “Van a trabajar”, les dijimos en el grupo de los chicos. “A ver, apóyense, discutan entre ustedes: ¿Por qué? ¿De qué? Cualquier duda, los voy a ver”. Y sí, sí, sí, ha funcionado (DI 04, p. 11).

2.2.1.10. Uso del andamiaje

Delmastro (2008) menciona que el andamiaje interviene en el proceso de retroalimentación permitiendo acompañar y brindar apoyo al estudiante hasta el logro de las capacidades de forma progresiva.

Para presentar el producto final, por ejemplo, tenías que hacer un afiche sobre la corrupción. Entonces, necesitas saber cuáles son las acciones buenas que hemos tratado sobre ciudadanía, acciones buenas de un ciudadano o de un estudiante, las acciones malas. En cada sesión, cada semana, había un pequeño producto, quizás una pequeña redacción, completar oraciones, un texto y eso ya te servía para que cuando elabores tu material, ya tengas todo de dónde sacar. No tienes que buscar recién (DI 01, p. 7).

2.2.1.11. Comunicación de propósitos y criterios de evaluación

Tres de los docentes entrevistados aseguran que, al asignar las tareas es importante brindar indicaciones claras y precisar los criterios con los que serán evaluados para un mejor desempeño de los estudiantes.

En ese caso, cada docente maneja rúbricas o nuestros registros. Consideramos, por ejemplo, si el alumno al momento de hacer un cartel, considera los imperativos. Vemos si completó, llegó, a cuatro imperativos; si llego a tres, lo vamos calificando y cuánto alcanza de acuerdo a lo que se pide en la rúbrica. Así hacemos saber cuánto alcanzaron ellos (DI 02, p. 4).

En la competencia “Lo que es escribe”, yo tengo un código de revisión (DI 03, p. 7).

Círculo, rectángulo, ya tienen significados, es decir, que esta palabra está mal. El *spelling* está mal aquí.

(...)

[De] la palabra que subrayo pongo al costado “SP” que significa *spelling*. Entonces el chico tiene que averiguar cuál es la forma correcta del deletreo (DI 03, p. 7).

Ellos ya van comprendiendo, van encaminándose [sobre] qué ruta es la que debemos de seguir. Esa es la estrategia que a mí me funcionó. Y [sobre] los retos... En la primera sesión presento la situación significativa (...).

(...) el propósito al que tú vas a llegar. Esto es lo que vas a hacer. Entonces, por ejemplo, cuando yo les hablo de la competencia “Se comunica”, ellos ya saben que van a tener que salir a exponer o que van a hacer trabajos orales en grupo. Entonces, ellos [dicen]: “¡Ya, vamos a exponer!” (DI 04, p. 5).

2.2.1.12. Uso de códigos y círculos para la revisión

Tres de los docentes informantes señalan su conformidad con el uso de códigos, círculos y otros símbolos para brindar retroalimentación de las actividades que atienden la competencia sobre comprensión escrita y producción.

En ese sentido, detallan que, con el fin de promover un pensamiento creativo y reflexivo, no brindan la respuesta correcta al estudiante, sino códigos y símbolos a manera de pistas para que el estudiante pueda llegar a la respuesta correcta.

Yo la encierro en un círculo y ahí es donde falta reforzar (DI 02, p. 5).

Sí se dan cuenta: "Miss, me faltó una letra". Pasa que ellos me piden una ficha, por ejemplo, y se olvidan mayormente una T o me agregan una letra S en las palabras y de ahí cuando tienen fichas con ejercicios similares, me dicen: "¡Ay, ya me di cuenta!". Por eso ellos ya saben que la marquita de encerrar es para que ellos detecten qué pusieron ahí, qué pusieron de más o qué quitaron (DI 02, p. 9).

Círculo, rectángulo, ya tienen significados, es decir, que esta palabra está mal. El *spelling* está mal aquí (DI 03, p.7).

Yo lo [el uso de los símbolos] he adaptado a mi manera. De esa manera, (...) no se le devuelve la información literal, porque si no, no tendría ningún esfuerzo de él. Tiene que analizar en qué falló (...) y por ahí también yo creo que la retroalimentación está funcionando (DI 03, p.8).

Cuando trabajo ese tema y veo los errores, lo que yo hago es encerrar en círculo lo que está mal. De igual forma, veo en qué palabras es y en qué palabras no, entonces también viene el *feedback*.

(...)

Muchos de ellos tienen vergüenza. Hay otros que sí que son directos y les digo: “Bien, ustedes se preguntarán: “¿Por qué este encerrado? ¿Qué ha pasado aquí?”. Entonces les explico por qué (DI 04, p.7).

Corpuz (2011), en su tesis de maestría de la Universidad Tecnológica de Queensland, señala que los docentes pueden usar dos tipos de correcciones. La primera es la explícita: el docente dará a conocer las respuestas correctas. Sin embargo, las correcciones implícitas suelen ser efectivas si los estudiantes tienen una información previa de cómo interpretar la retroalimentación brindada por el docente.

Por otro lado, Quintanilla et al., (2018), investigaron acerca de cómo los docentes corregían los errores en la escritura en inglés y recogieron algunas de las estrategias y códigos usados por los docentes en la revisión de las producciones escritas. Entre ellas se encuentran las que se presentan a continuación.

Figura 6. Códigos para la revisión de las producciones escritas.

Error Type	Error code used
Grammar	Gr/Gram/G/
Agreement	Agr/AG
Wrong word	WW/W/w.w/
Punctuation	Punct/ P/
Preposition	P/Pr/Prep
Pronoun	Pr
Tense	T/WT/ VT
Article	A/ art
Spelling	S/Sp/Spel
Missing word	M/MW
Missing subject	Subject/MS

Tomado de: *How do Chileans Pre-Service teachers correct errors in writing? Revista Brasileira de lingüística aplicada*. Quintanilla, Kloss y Salcedo, 2018, p.10.

2.2.1.13. Uso de rúbricas

Los docentes expresan su aprobación con respecto al uso de rúbricas para lograr que el estudiante tenga una mejor comprensión sobre en qué será evaluado y la razón de los resultados que obtenga.

En ese caso, cada docente maneja rúbricas o nuestros registros. Consideramos, por ejemplo, si el alumno al momento de hacer un cartel, considera los imperativos. Vemos si completó, llegó a cuatro imperativos; si llegó a tres lo vamos calificando y cuánto alcanza de acuerdo a lo que se pide en la rúbrica. Así hacemos saber cuánto alcanzaron ellos (DI 02, p. 4).

Después su compañero dijo: “Ah, ya me pasó a mí, yo sabía que era así [los criterios de evaluación]” (DI 02, p. 6).

Las opiniones recogidas evidencian lo planteado por la resolución viceministerial 094-2020 MINEDU que señala que la finalidad de las rúbricas es determinar en qué medida los estudiantes desarrollan el logro de sus aprendizajes, a través de las valoraciones de los criterios. Además, establece la necesidad de que el estudiante se familiarice con el instrumento de evaluación desde el inicio de su proceso de aprendizaje.

2.2.2. Satisfacción e insatisfacción de las estrategias metacognitivas usadas en la retroalimentación formativa

En el presente apartado se analiza la conformidad de los docentes con el uso de las estrategias metacognitivas en la retroalimentación formativa, a partir de tres aspectos.

2.2.2.1. Promoción del pensamiento crítico y reflexivo

Los docentes entrevistados refieren su interés por desarrollar un pensamiento crítico en sus estudiantes.

“¿Y por qué no? ¿Por qué no ir al otro?”. Antes de avanzar a la siguiente pregunta. “¿La otra no era mejor?”. “No”, [responde el estudiante]. Y ya van dando sus frutos.

(...) “¿Por qué no está bien esa?”. “No, porque ahí le faltaba tal cosa”, “No, porque eso no encaja”, [los estudiantes responden] (DI 01, p. 5).

La pregunta del por qué es importante. O sea, si te dijo una respuesta, ¿por qué? ¿Por qué sí o por qué no? Es importante que fundamente lo que dice. Eso es importantísimo. Yo creo que esa estrategia ha funcionado para distintos casos (DI 03, p. 10).

“Está bien. Lo que has hecho es aceptable, los verbos en pasado, pero mira acá...” Y retrocedemos: “¿Te acuerdas de esto? ¿De qué hablamos? Mira, estás hablando de él y de ella”. Y aquí el estudiante reflexiona (DI 04, p. 6).

“Bien, ustedes se preguntarán: “¿Por qué este encerrado? ¿Qué ha pasado aquí?””. Entonces les explico por qué. (...), cuando ya veo que hay bastante errores, lo hago de manera general, la corrección con

los ejemplos. Entonces les digo: “La siguiente clase o la siguiente sesión vamos a reforzar más esos puntos, ¿qué les parece? (DI 04, p. 7).

López (2021), en el estudio cualitativo realizado a través de observaciones a docentes brindando retroalimentación, encontró que los profesores tienden a tener todo planificado y adherirse a ello. Al mismo tiempo, identificó que el docente habla más que el estudiante y, como resultado, los estudiantes discuten poco y tienen una expresión de opinión limitada. De igual forma, la poca práctica del análisis, síntesis, entre otros procesos mentales, redundaba en un reducido pensamiento crítico. Frente a ello, el investigador recomienda el equilibrio en la cantidad de intervenciones del docente, uso de preguntas para promover el razonamiento, entre otros.

2.2.2.2. Promoción del pensamiento creativo y del descubrimiento

Los docentes entrevistados hacen énfasis en que la creatividad promueve nuevas soluciones a los problemas.

Asimismo, afirman que para el estudiante es más significativo llegar a la respuesta a través de su proceso, que recibir la respuesta correcta de forma explícita.

Me pasó también en la mañana, cuando los chicos habían puesto una letra de más y me dijeron: “Miss, yo creo que está bien. ¿Cuál era el error?”. Ellos ya saben que están marcados. Entonces otro de sus compañeros (...) le dijo: “Pero mira, no es con “y”, sino con la “i”. Después su compañero dijo: “Ah, ya me pasó a mí, yo sabía que era así” (DI 02, p. 6).

Pero dentro de lo poco que hay, siempre se trata de encontrar los errores a través de distintas actividades y, a partir de eso, se les

devuelve la información correcta. Es más, ellos los van, los van descubriendo. De eso se trata (DI 03, p. 3).

No les pongo, no les pongo [la respuesta correcta]. Por eso, como le digo, cuando ya veo que es demasiado, que hay bastante [error], a veces no me alcanza el tiempo, entonces en la clase siguiente: “Ustedes se preguntarán por qué tienen círculos”. Y algunos dicen: “Sí...”. “Revisen, revisen chicos. Vamos a ver” (DI 04, p. 11).

2.2.2.3. Fortalecimiento de la autonomía y la autorregulación

Los docentes expresan su satisfacción con la práctica de autonomía por parte de los estudiantes.

Se les pide que traigan diccionarios, no es que yo les digo todas las palabras en clase. Yo les digo: “No se trata de que les diga todo, busquen en sus diccionarios” (DI 02, p. 8).

Yo agarraba el texto o mi libro y deducía: “Pero ella [la profesora] dice esto, dice lo otro. Entonces acá voy a encerrar esta palabra. No la entiendo, la voy a buscar en el diccionario. Ah, sí, acá quiere decir esto”. Se puede decir que construí mi propio aprendizaje, cosa que yo al día siguiente, ya estaba lista, ya sabía qué es lo que quería, qué es lo que decía que no, entonces ya me sentía con más confianza de poder participar.

(...) Y, ahora, en la universidad, también me costó adaptarme, porque ahí se presentaban temas y también de igual forma uno tenía que ser autónomo (...), tenías que descubrir por ti (DI 04, p. 10).

Moreno (2021) hace énfasis en la importancia de promover en los estudiantes la autonomía y la autorregulación en forma gradual, de acuerdo con las capacidades logradas. El autor recomienda adaptar el tipo de retroalimentación según el nivel en que se encuentren los estudiantes: principiantes, proceso o avanzado.

2.2.3. Satisfacción e insatisfacción de los elementos y condiciones tomados en cuenta en la retroalimentación formativa

2.2.3.1. Retroalimentación entre pares

Los docentes señalan que los estudiantes se muestran más seguros al recibir consejo o acompañamiento por parte de sus pares.

Los chicos tienen que dar su punto de vista. “¿Qué les pareció?” Y ahí te dicen [sobre la presentación de sus compañeros]: “Pues estuvo bien”, o “No se escuchó muy bien”, o “Sugerencia: que levante la voz”, o “Por ahí hay unos verbos que están mal”. Entre ellos (...) se van corrigiendo. “¿Hay algo que faltó? ¿Les faltó quizás utilizar las imágenes, o solamente han leído? Y en los siguientes grupos ya no tienen que cometer el mismo error que ya ustedes han dicho. ¿Cómo vamos a mejorar? Para mejorar no pueden hacerlo igual” (DI 01, p.3).

En la tesis de maestría realizada por Naranjo (2016), a través de entrevistas a estudiantes mexicanos, se precisa que estos se sentían bien al brindar ayuda a sus compañeros y que lo hacían de forma pausada y con palabras sencillas para que pudieran ser comprendidas por el oyente. Así también, que el estudiante que enseñaba a sus compañeros reconocía que comprendía mucho mejor lo que enseñaba.

2.2.3.2. Criterios para realizar la retroalimentación grupal o individual

Los docentes seleccionan las situaciones en las que es más conveniente hacer uso de la retroalimentación individual frente a la grupal, y viceversa. En general, los

docentes señalan que realizan una retroalimentación grupal tomando en cuenta los errores comunes y el manejo del tiempo limitado, mientras que, en caso de dudas muy particulares y graves, prefieren dar una atención más personalizada.

Generalmente cuando ves que hay algo en común, hay una falencia por ahí en común, en la mayoría, con un buen grupo. Entonces mejor hacerlo así, en forma grupal, y entre todos va saliendo la respuesta y se va dando. Y vuelven a hacerlo y es mejor. Cuando es algo distinto, ya personalmente hablas con el estudiante (DI 01, p. 3).

Por cuestión de tiempo. Por lo general, lo hago grupal; muy rara vez puedo trabajar de forma individual con los chicos. Por lo general terminamos, pero después ya me toca otro salón y el otro profesor no lo deja salir, entonces es muy limitado el tiempo que pasas con ellos. Pero cuando son los retos, la versión final, para asegurarme de que hagan buenos retos, que cumplan con las pautas, con las rúbricas, por lo general se hace un repaso (DI 02, p. 7).

Algunas veces lo hago de forma oral, otras veces lo hago con ejemplo en la pizarra, hacemos un alto en la pizarra, o cuando veo de repente que en una actividad hay varios, varios errores y veo que la mayoría se equivocó, entonces ahí es donde hago uso de la pizarra (DI 04, p. 7).

En resumen, los docentes suelen hacer retroalimentación grupal en el área de Inglés, en actividades orales, y también con respecto a producciones escritas cuando el error es continuo o repetitivo. Además, el factor tiempo es determinante al momento de elegir entre una retroalimentación colectiva o una individual.

2.2.3.3. Elección del momento para retroalimentar

Los maestros entrevistados muestran su conformidad acerca de saber elegir el momento conveniente para brindar retroalimentación a los estudiantes.

Ahora, dentro del proceso que hacemos, consideramos ese aspecto:

¿En qué momento lo vamos a dar? ¿Qué puede ser al inicio o al final?

¿Qué tipo de preguntas? ¿Dónde despertamos las ideas de los chicos para que nos puedan responder y ver qué tanto lograron en el día?

(DI 02, p.4).

2.2.3.4. Consideración del componente actitudinal del estudiante

El componente actitudinal es influido por las vivencias emocionales del estudiante que, a su vez, reducen o incrementan la motivación por recibir la retroalimentación con buena disposición.

[Sobre la distracción] Son aspectos más familiares, ¿no?, familiares, que están con los ánimos bajos. Están pensando en otras cosas o su mente está en otra cosa (DI 03, p.3).

2.2.3.5. Priorización de estudiantes con mayor necesidad de acompañamiento

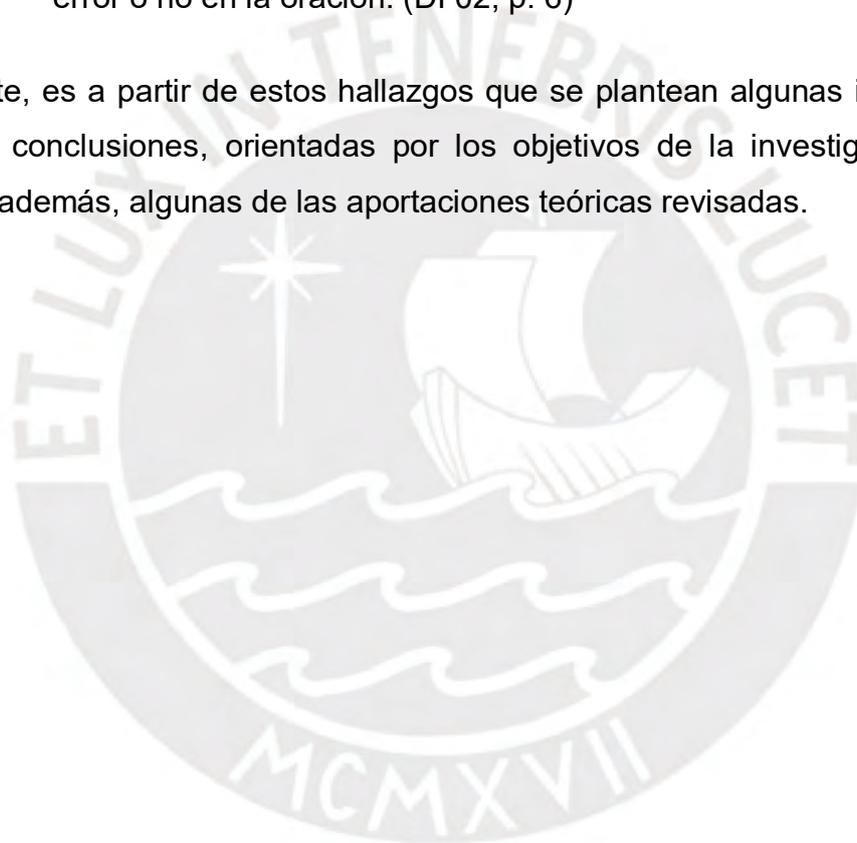
Con respecto a la necesidad de acompañamiento, los docentes subrayan la necesidad de priorizar a aquellos estudiantes que requieren mayor atención, tomando en cuenta la diversidad en los procesos y ritmos, condiciones de los aprendices.

A raíz del tiempo que tenemos en el área, no puedo realizar retroalimentación a los 35 estudiantes al mismo tiempo, pero donde

encuentro un estudiante que tiene más, más errores, vamos a decir: “Hay más atención” (DI 01, p. 4).

Bueno, en la universidad cuando alguien se equivocaba (...) lo que hacía era sacarnos a la pizarra y nos decía: “Todos observen en la pizarra la oración”, “¿está correcta?”, “¿hay algún error?”. Todo lo que hacíamos era mirar detenidamente para ver si encontramos un error o no en la oración. (DI 02, p. 6)

Finalmente, es a partir de estos hallazgos que se plantean algunas inferencias a modo de conclusiones, orientadas por los objetivos de la investigación y que recogen, además, algunas de las aportaciones teóricas revisadas.



CONCLUSIONES

1. Desde la percepción de los docentes del área de Inglés, la retroalimentación formativa constituye un proceso por el que el docente acompaña al estudiante brindándole información, pautas, orientaciones que les permita clarificar su aprendizaje y llegar a la respuesta o logro que requiere. De igual modo, consideran que la retroalimentación permite al estudiante desarrollar su capacidad de reflexión y autonomía durante su proceso de aprendizaje.
2. Los docentes refieren que la retroalimentación recibida durante su formación escolar y universitaria fue limitada, escasa o nula. En ese sentido, la construcción del significado de la retroalimentación formativa, ha sido desarrollada principalmente a partir de la experiencia como docente en servicio, y de la formación continua en torno a dicho proceso.
3. En cuanto a cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa en el área de Inglés, los docentes informantes reconocen que en dicha práctica intervienen el trabajo en equipo, la retroalimentación entre pares, la elección del momento adecuado para brindar el acompañamiento, la dimensión emocional del estudiante, la priorización de los estudiantes con mayor necesidad de atención y la autorregulación por parte del alumno.
4. Los docentes se encuentran satisfechos con el uso de ciertas estrategias y recursos como parte de su práctica de retroalimentación formativa en el área de Inglés. Entre ellas está el uso de preguntas, aclaraciones, diálogos y códigos para la revisión de las producciones escritas de los estudiantes, ya que promueven el pensamiento crítico, la creatividad, el descubrimiento en el estudiante, que se posiciona como sujeto responsable de su aprendizaje. Un desafío permanente que también implica por parte del docente esfuerzo, creatividad, involucramiento con los procesos y logros de aprendizaje.

5. Los docentes que participaron en la investigación hacen referencia a la importancia de la comunicación en su práctica de retroalimentación formativa, dando a conocer a los estudiantes de forma anticipada los propósitos de aprendizaje, las instrucciones claras de las tareas, los criterios de evaluación. En ese sentido, también destacan el uso de rúbricas, códigos en la revisión de las tareas, lo que constituye una herramienta que permite una retroalimentación más detallada sin brindar las respuestas correctas, lo cual estimula el desarrollo de estrategias meta cognitivas en los estudiantes.
6. Los maestros toman en cuenta la retroalimentación brindada por sus estudiantes acerca de cómo se sienten con las enseñanzas recibidas y qué estrategias les ayudan a mejorar sus aprendizajes. Dichas conversaciones sirven a los docentes como insumo para replantear sus propias estrategias en clase.
7. Los docentes analizan cómo llevan a cabo la retroalimentación en las sesiones, adoptando aquellas estrategias que sí funcionan según las características y necesidades de los estudiantes. Parten del reconocimiento reflexivo de lo que resulta oportuno, válido en cierto contexto y momento.

RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, se propone algunas recomendaciones tomando en cuenta los resultados:

1. Compartir los hallazgos del estudio entre los docentes del área de Inglés contribuiría a difundir sus opiniones, valoraciones y sentires con respecto a sus prácticas y experiencias de retroalimentación que consideran satisfactorias como no satisfactorias, para aportar al fortalecimiento y mejora de las mismas.
2. Promover círculos de interaprendizaje docente para intercambiar experiencias sobre retroalimentación y reconocer qué tanto resultan ser formativas y aportantes al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Además de las capacitaciones, el intercambio entre pares, el trabajo colegiado, serían experiencias válidas que posibilitarían la formación de comunidades profesionales de aprendizaje.
3. Es necesario reforzar en la formación de los docentes, las estrategias y formas de comunicación de la retroalimentación formativa, ya que estas permitirían acompañar a los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés con procedimientos para activar el pensamiento creativo, reflexivo y autónomo.
4. Respecto al diseño y las técnicas de investigación, se sugiere el uso de entrevistas a los estudiantes de la educación básica y observaciones en clase de tal forma que se pudiera generar una visión más integral de cómo los estudiantes y docentes vivencian la retroalimentación formativa para favorecer aprendizajes y procesos de enseñanza exitosos.
5. Continuar con la investigación sobre la retroalimentación formativa asociada a los logros de aprendizaje del idioma inglés, a la mejora de las propias prácticas del docente del área, teniendo en cuenta aspectos como: años de servicio, cantidad de estudiantes, horas de inglés a la semana, dominio del inglés por parte del docente, estilo y tipo de gestión institucional, instituciones educativas regulares en comparación con instituciones educativas de jornada escolar completa entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación de Jornada escolar completa JEC para la educación secundaria a nivel nacional*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20Final%20-%20Evaluaci%C3%B3n%20JEC%20-%20Lorena%20Alcazar.pdf>
- Anijovich, R. (2013). *El feedback en la evaluación. Evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós Voces de la educación. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-evaluacion-como-opportunidad-Anijovich-y-Cappelletti.pdf>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. SUMMA, en colaboración con Fundación La Caixa. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*.
https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/%24FILE/Ingl%C3%A9s%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf
- Brookhart, S. (2020). Five Formative Assessment Strategies to improve distance learning outcomes for Students with Disabilities. *NCEO Brief 20*. National Center on Educational Outcomes at the University of Minnesota.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605750.pdf>
- Buczynski, S. (2009). Formative feedback stimulates students' thinking and provides teachers with information to guide future instruction. 10 tips for providing formative feedback. *Education Update*, 51(9), 1-2.
<https://www.csun.edu/sites/default/files/Holle-Formative-Feedback.pdf>
- Cheryl, J. & Piera, Y. (2016). *Focus on Formative Feedback for Teaching Development: A Guide*. Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series 3. Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary
[https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/2019-02/Formative Feedback Guide Aug 30 2016 0.pdf](https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/2019-02/Formative%20Feedback%20Guide%20Aug%2030%202016%200.pdf)
- Capelletti, G., Giovannini, M. y Savransky, N. (2018). *La retroalimentación formativa: diálogos para el aprendizaje*. VIII Congreso iberoamericano de Pedagogía "La innovación y el futuro de la educación para el mundo plural".
https://www.academia.edu/37241744/La_retroalimentacion_formativa_dialogos_para_el_aprendizaje
- Chou, Ch. & Zou, N. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(55), 1-27.
<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s41239-020-00233-y.pdf>
- Corpuz, V. (2011). *Error Correction in Second Language Writing. Teachers' Beliefs, Practices and Students' Preferences*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Queensland]. <https://eprints.qut.edu.au/49160/>

- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>
- Dabenigno, D. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En (s. Ed.), *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (22-65). Instituto de investigaciones Gino Germani. <http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011
- Díez, A. (2017). Mas sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* 37(131), 127-143. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v37n131/08.pdf>
- Draper, S. (2009) What are learners regulating when given feedback? *British Journal of Educational Technology* 40(2), 306-3015. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8535.2008.00930.x>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3),62-79. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education* (3rd ed.). McGraw-Hill
- González, L. (2004). *Teorías implícitas sobre inteligencia: su modificación mediante un programa de inteligencia práctica para la escuela de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/65225/1/T27285.pdf>
- Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H. e Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hepplestone, S., Parkin, H., Irwin, B., Holden, G., Thorpe, L. & Burn, C. (2010). *A student guide to using feedback* Sheffield Hallam University. <https://evidencenet.pbworks.com/f/guide+for+students+FINAL.pdf>
- Hood, L. (2020). *Teacher perception of student feedback as a tool for reflection* [Tesis de doctorado, Universidad La Verne] <https://www.proquest.com/openview/124cf05ed3a27978d974d7ba8175b8be/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156>
- Irons, A. & Elkington S. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. Routledge, Taylor & Francis Group. <https://www.readpbn.com/pdf/Enhancing-Learning-through-Formative-Assessment-and-Feedback-Sample-Pages.pdf>

- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs: Vol. 2. Theory of personality*. Norton.
- Kullhavy, R. (1977). Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research*, 47(2), 211-232. <https://www.deepdyve.com/lp/sage/feedback-in-written-instruction-IMYPbX1Mv7>
- Kluger, A. & De Nisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Marking%20and%20Feedback/The%20effects%20of%20feedback%20interventions.pdf>
- Krashen, S. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lam, B. H. (2013). *Formative Feedback*. Active Classroom. The Education University of Hong Kong. <https://aclass.eduhk.hk/theories/formative-feedback>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442/370
- Llanos, F. y Tapia, J. (2021). *La retroalimentación dialógica: algunos hallazgos en escuelas multigrado*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/Retroalimentaci%C3%B3n-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- López, R. (2021). La retroalimentación como formadora del Pensamiento Crítico: cuatro directrices. *ArDin. Arte, Diseño e Ingeniería*, 10, 1-21. <http://polired.upm.es/index.php/ardin/article/view/4524/4711>
- Marsh, H., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A., Abduljabbar, A. & Köller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effect: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106-124. https://www.researchgate.net/publication/239794286_Classroom_Climate_and_Contextual_Effects_Conceptual_and_Methodological_Issues_in_the_Evaluation_of_Group-Level_Effects
- McTighe, J. & Wiggings, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación, Ley 28044*. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación (2014). *Resolución Ministerial 451-2014-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168268-451-2014-minedu>
- Ministerio de Educación (2018). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Resolución Viceministerial 326-2019-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/368701-326-2019-minedu>

- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial 00094-2020-MINEDU*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación (2022). *Oficio múltiple 332-2022-MINEDU*. <https://www.ugel07.gob.pe/wp-content/uploads/2022/10/332-OFICIO-MULTIPLE-EVALUACION-MEDIO-TERMINO-INGLESR.pdf>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>
- Naranjo, A. (2016) *El uso de la retroalimentación entre pares como recurso de la evaluación formativa* [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla] <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/1828>
- National Council for Curriculum and Assessment (2015). *Formative Feedback*. https://ncca.ie/media/1925/assessment-booklet-3_en.pdf
- Peña, C. (2019). *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación?* Líderes educativos. Centro de liderazgo para la mejora escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/PL9_C.P._RETROALIMENTACION-EFECTIVA-Y-FORMATIVA-PARA-EL-APRENDIZAJE.pdf
- Perumanathan, P. (2014). *Formative Assessment and Feedback in the Primary Classroom: an Interplay between Teachers' Beliefs and Practices*. [Tesis de doctorado, Victoria University of Wellington]. <http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/3312/thesis.pdf>
- Pinya, C., Rodríguez, R., Mayol, B., Verger, S. y Roselló, M. (2016). Tutorizar el trabajo fin de grado a través del feedback formativo. En N. Cabrera y R. Mayordomo (Ed.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*, 101-118. Laboratori de Mitjans Inteactius de la Universidad de Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/301636745_El_feedback_formativo_en_la_universidad_Experiencias_con_el_uso_de_la_tecnologia
- Pitt, E. & Norton, L. (2017). Now that's the feedback I want! Students' reaction to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 42(4), 499-516. <https://blogs.ncl.ac.uk/icmresearchfunding/files/2018/01/Pitt-E-Norton-L-2017.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica. (2017). *Ética de la investigación con seres humanos. ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/71120/Mo%cc%81dulo%201%20WEB%20VF.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Poot, R., Gielen, K., Brincker, L., Filius, R. & Wiegant, F. (2019). *Deep Learning through Peer Feedback in Higher Education; a Manual for Teachers*. Universiteit Utrecht. <https://www.surf.nl/files/2020-11/4.docenthandleiding-final-s.pdf>
- Popham, J. (2017). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know (8th ed.)*. Pearson. http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment_%20What%20Teachers%20Need%20to%20Know.pdf
- Quintanilla, A., Kloss, S. & Salcedo, P. (2018). How Do Chileans Pre-Service Teachers Correct Errors in Writing? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 18(2), 1-20.

<https://www.researchgate.net/publication/325783379> How do Chilean Pre-Service Teachers Correct Errors in Writing

- Ravela, P. Leymonié, J. Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 23(41), 20-45.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17370/136%20La%20evaluaci%3%b3n%20en%20las%20aulas%20de%20secundaria%20b%3%a1sica%20en%20cuatro%20pa%3%adeses%20de%20Am%3%a9rica%20Latin a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
<https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Rodrigo, M. Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Visor.
- Ruiz, M. & Li, M. (2013). Analyzing Teachers' Feedback Practices in Response to Students' Work in Science Classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175.
<https://www.researchgate.net/publication/263139969> Analyzing Teachers' Feedback Practices in Response to Students' Work in Science Classrooms
- Sardareh, A. (2016). Formative Feedback in a Malaysian Primary School ESL Context. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(1), 1-8.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088642.pdf>
- Schroth, M. (1992). The effects of delay of feedback on a delayed concept formation transfer task. *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), 78-82.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X92900484>
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
<https://www.researchgate.net/publication/220017728> Focus on Formative Feedback
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/83/172>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being and acting. *Innovation in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
<https://www.researchgate.net/publication/233018050> Conceptualizing feedback literacy knowing being and acting
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós.
- Tobón, S. (2016). *Concepciones, percepciones y práctica docente sobre la relación maestro alumno en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el grado de transición de la institución educativa comunitaria Cerritos de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://www02.core.ac.uk/download/pdf/71399443.pdf>
- Tulis, M., Steuer, G. & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12-26.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108798.pdf>

- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404. [Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology on JSTOR](#)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO. (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Wilson, D. *La retroalimentación a través de la pirámide*. La Fundación Centro de Investigación y Desarrollo Social. <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 519-533. <https://www.researchgate.net/publication/233446687> [The impact of formative feedback on the development of academic writing](#)
- Wray, E. (2011). The Rise model for Peer feedback. <https://www.inspiringinquiry.com/learningteaching/assessment/feedback>
- Zhu, Q. & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher education research & development*, 37 (4), 1-15. <https://www.researchgate.net/publication/323637570> [Dialogue within peer feedback processes clarification and negotiation of meaning](#)

APÉNDICE 01: SEGUIMIENTO DE EVALUACIONES

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura Investigadora	Diana Revilla Dany Briceño	Diciembre 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de Tesis 1	Gimena Burga	Mayo 2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de Tesis 1	Gimena Burga Yanina Saldaña	Junio 2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de Tesis 2	Lileya Manrique Edith Soria Flor Quispe	Setiembre 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de Tesis 2	Gimena Burga Lourdes Salas	Noviembre 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Dany Briceño	Diciembre 2022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Dany Briceño	Marzo 2023
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1: Gimena Burga	Abril 2023
	Jurado 2: Lourdes Salas	Abril 2023

APÉNDICE 02

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Reciba un cordial saludo. Agradezco su disponibilidad y participación en esta investigación. El estudio tiene como propósito obtener información respecto a sus percepciones como docente de inglés sobre su práctica de retroalimentación formativa en la institución de Jornada Escolar Completa donde labora.

Cabe indicar que se asegura el anonimato y los datos que pudiera proporcionar. Por ello, serán tratados siguiendo los principios éticos de la investigación. En ese sentido, le pedimos que tenga la libertad de responder lo que usted opine, o crea, desde su propia experiencia. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Por otro lado, para asegurar un recojo fidedigno de los datos grabaremos un audio de la conversación, que solo tendrá fines de aportar al procesamiento y análisis de la información con propósitos académicos.

Una vez más agradecemos su valiosa colaboración.

Título de la investigación: Percepciones de docentes de inglés sobre su práctica de retroalimentación formativa en dos instituciones de Jornada Escolar Completa.

Objetivo de la entrevista: Recoger las percepciones de docentes de inglés sobre su práctica de retroalimentación formativa.

Institución educativa JEC

Fecha: _____

Lugar: _____

Hora de inicio y hora de fin: _____

Datos generales del entrevistado

Código de entrevistado: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Años de servicio: _____

Objetivo general de la investigación

Analizar las percepciones de docentes de inglés sobre su práctica de retroalimentación formativa en dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos de la investigación

Describir cómo perciben la construcción de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.

Describir cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.



APÉNDICE 03

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA JUICIO DE EXPERTOS

Título de la investigación: Percepciones de docentes de inglés sobre su práctica de retroalimentación formativa en dos instituciones de Jornada Escolar Completa.

I. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del juez: _____

Nombre del instrumento evaluado: **Guion de entrevista a profundidad**

Autor del instrumento: Liz Lagos Araujo

II. DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS A CONSIDERAR

1. Claridad

Hace referencia a la precisión y no ambigüedad de la pregunta de tal manera que sea comprendida y se ajuste al lenguaje de los participantes en el momento de la conversación.

2. Coherencia

Hace referencia a la estructura unificada de la pregunta en relación a un tema o asunto principal que permite su comprensión por el entrevistado.

3. Relevancia

La pregunta permite acceder a información importante, novedosa, útil en relación con el tema de la investigación.

4. Validez

La validez analiza de qué manera el ítem valora lo que se quiere valorar. En ese sentido, toma en cuenta los objetivos, población, contexto, entre otros.

Finalmente, debido a que se trata de una entrevista a profundidad, el investigador no se presenta con un guion predeterminado, sino que las preguntas se irán construyendo a partir de las narraciones vertidas por el informante.

III. INSTRUCCIONES

Señale con una X su respuesta en el casillero Sí o No si el ítem cumple con los criterios de claridad, coherencia, relevancia y pertinencia.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

PREGUNTAS TENTATIVAS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES
		Claridad		Coherencia		Relevancia		Validez		
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1.	Desde su experiencia docente, ¿qué sentido/significado tiene para usted la retroalimentación formativa en su práctica docente?									
2.	Desde su experiencia, ¿qué importancia le otorga al estudiante en su práctica de retroalimentación formativa?									
3.	¿Cómo ha construido su práctica de retroalimentación formativa?									
4.	Cuando era estudiante, ¿cómo realizaban sus maestros la retroalimentación? ¿Qué emociones producían en usted?									
5.	¿Desde su práctica, cómo se realiza una retroalimentación formativa exitosa?									
6.	¿Qué satisfacciones, frustraciones le ha generado su práctica de retroalimentación formativa?									

7.	Entonces, desde su práctica, ¿cuál es la manera más efectiva de comunicar la retroalimentación a los estudiantes? ¿Por qué?									
8.	Desde su experiencia, ¿qué elementos/aspectos como docente son fundamentales para la retroalimentación?									
9.	Desde su práctica y experiencia, ¿qué estrategias considera Ud. que son adecuadas para ejecutar la retroalimentación con los estudiantes en el área de inglés? ¿Por qué?									
10.	¿Qué estrategias le han traído más satisfacción y frustración?									

Sugerencias y comentarios generales:

Lugar y fecha: _____

Firma del juez

APÉNDICE 04

MATRIZ DE CONSISTENCIA DEL INSTRUMENTO

Objetivos específicos	Temas tentativos/emergentes	Subtemas tentativos/emergentes	Preguntas
<p>Describir cómo perciben la construcción de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.</p>	<p>Construcción de la práctica de retroalimentación formativa</p>	<p>Sentido o significado que le otorga al proceso de retroalimentación formativa desde su práctica docente. Sentido o significado que otorga a los agentes de la retroalimentación formativa desde su práctica docente. Proceso de adquisición de la práctica de retroalimentación formativa</p>	<p>Desde su experiencia docente, ¿qué sentido/significado tiene para usted la retroalimentación formativa en su práctica docente? Desde su experiencia, ¿qué importancia le otorga al estudiante en su práctica de retroalimentación formativa? ¿Cómo ha construido su práctica de retroalimentación formativa? Cuando era estudiante, ¿cómo realizaban sus maestros la retroalimentación? ¿Qué emociones producían en usted?</p>

<p>Describir cómo perciben la realización de su práctica de retroalimentación formativa los docentes de inglés de dos instituciones educativas de Jornada Escolar Completa de Lima Metropolitana.</p>	<p>Realización de la práctica de retroalimentación formativa.</p>	<p>Satisfacción/insatisfacción de las estrategias de aprendizaje y enseñanza usadas en la retroalimentación formativa.</p> <p>Satisfacción/insatisfacción de las estrategias metacognitivas usadas en la retroalimentación formativa.</p> <p>Satisfacción/insatisfacción de los elementos y condiciones tomados en cuenta en la retroalimentación formativa.</p>	<p>Desde su práctica, ¿cómo se realiza una retroalimentación formativa exitosa? ¿Qué satisfacciones, frustraciones le ha generado su práctica de retroalimentación formativa? Entonces, desde su práctica, ¿cuál es la manera más efectiva de comunicar la retroalimentación a los estudiantes? ¿Por qué? Desde su experiencia como docente, ¿qué elementos/ aspectos son fundamentales para la retroalimentación? Desde su práctica y experiencia, ¿qué estrategias considera Ud. que son adecuadas para ejecutar la retroalimentación con los estudiantes en el área de Inglés? ¿Por qué? ¿Qué estrategias le han traído más satisfacción o frustración?</p>
---	---	--	---