

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre  
la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima  
Metropolitana**

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

**AUTORA**

Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui

**ASESORA**

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Marzo, 2021

## RESUMEN EJECUTIVO

### **Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje**

Las concepciones docentes sobre la retroalimentación del aprendizaje se asumen como representaciones mentales individuales que los docentes poseen respecto de la retroalimentación del aprendizaje. Estas repercuten en la toma de decisiones y se manifiestan en sus prácticas evaluativas.

El presente estudio responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana? Se planteó como objetivo general: describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje; y como objetivos específicos: identificar las concepciones de los docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje, identificar las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje e identificar las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje.

La investigación es cualitativa, de nivel descriptivo; y se utilizó el método estudio de caso. Para el recojo de información, se empleó la técnica de la entrevista y, como instrumento, el guion de entrevista semiestructurado, el cual fue aplicado a tres docentes del área de Comunicación de nivel secundario con el propósito de conocer las concepciones que poseen sobre la retroalimentación del aprendizaje.

En los principales hallazgos, se destaca que las informantes poseen una concepción sobre la retroalimentación del aprendizaje, la cual conceptualizan como un proceso que involucra, principalmente, al docente y al estudiante con el propósito de brindar orientaciones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el desarrollo de este proceso requiere de estrategias relacionadas a los agentes, actividades y al tiempo. Finalmente, sus concepciones se encuentran alineadas a la propuesta curricular de la institución educativa respecto a la evaluación y la retroalimentación de los aprendizajes.



A Dios, por su infinito amor.

A mi familia, por su apoyo incondicional.

A mis profesores de la maestría, por sus enseñanzas.

A cada participante de esta investigación, por su disposición y  
contribución en el logro de esta meta.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I: LAS CONCEPCIONES DOCENTES</b> .....	6
1.1. Conceptualización de las concepciones docentes .....	7
1.2. La importancia de las concepciones docentes en la evaluación de los aprendizajes .....	9
1.2.1. La perspectiva de la evaluación del aprendizaje .....	10
1.2.2. La perspectiva de la evaluación para el aprendizaje .....	12
<b>CAPÍTULO II: EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE</b> .....	16
2.1. Conceptualización del proceso de retroalimentación .....	17
2.2. Estrategias para el proceso de retroalimentación .....	18
2.2.1. <i>Relacionadas a los agentes</i> .....	18
2.2.2. <i>Relacionadas a las actividades</i> .....	19
2.2.3. <i>Relacionadas al tiempo</i> .....	24
2.2.4. <i>Relacionadas a la audiencia</i> .....	25
2.3. El proceso de retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje .....	26
2.3.1. <i>Momentos del proceso de retroalimentación</i> .....	27
2.3.2. <i>El docente y el estudiante en el proceso de retroalimentación</i> .....	30
2.4. La evaluación para el aprendizaje en el área de Comunicación en el nivel secundaria .....	32
<b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	34
<b>CAPÍTULO I DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	34
1.1. Enfoque metodológico de la investigación .....	34
1.2. Problema y objetivos de la investigación .....	35
1.3. Categorías de estudio .....	36
1.4. Método de investigación .....	36
1.5. Técnica e instrumento de recojo de información .....	38
1.6. Diseño y validación del instrumento .....	39

1.7.	Aplicación del instrumento.....	41
1.8.	Procedimiento para el procesamiento, la organización y análisis de la información recogida .....	42
1.9.	Procedimiento para asegurar la ética de la investigación.....	44
<b>CAPITULO II ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>		<b>45</b>
2.1.	Concepciones de las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje.....	46
2.2.	Concepciones de las docentes entrevistadas sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje .....	49
2.3.	Concepciones de las docentes entrevistadas sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje.....	53
<b>CONCLUSIONES .....</b>		<b>60</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>		<b>62</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>63</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>69</b>
	Anexo 1: Carta al jurado para la validación del instrumento.....	69
	Anexo 2: Instrumento de validación de la entrevista a cargo del experto.....	70
	Anexo 3: Diseño de entrevista.....	73
	Anexo 4: Guion de entrevista a docentes.....	75
	Anexo 5: Matriz sobre las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje .....	77
	Anexo 6: Protocolo de consentimiento informado para entrevistas para docentes .....	80

## INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación (MINEDU), desde finales del siglo XX, apuesta por el modelo curricular orientado al desarrollo de competencias. Frente a la propuesta de formación, el estudiante debe aprender a conocer, hacer, ser y convivir, para que pueda asumir de manera exitosa los nuevos retos que propone la sociedad presente y futura (Monereo & Pozo, 2001). En tal sentido, el MINEDU, con la intención de asegurar la coherencia con el modelo planteado, fomenta la práctica evaluativa de los aprendizajes como eje fundamental para una educación de calidad mediante diversos lineamientos de política como el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) y el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Frente a lo mencionado, la evaluación representa un proceso que conduce a la toma de decisiones para beneficio de los estudiantes y docentes. En este marco político curricular, se asume la evaluación para el aprendizaje.

La perspectiva de la evaluación para el aprendizaje conceptualiza la evaluación como un proceso continuo con fines formativos, puesto que involucra a los docentes y estudiantes con la finalidad de obtener información que permita realizar ajustes inmediatos y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chappius, 2015; Moreno, 2016; Stobart, 2010). Desde esta perspectiva, la retroalimentación se presenta como elemento esencial de la evaluación, puesto que permite orientar reflexivamente el proceso de aprendizaje mediante el uso de información útil que brinda el docente al estudiante para que pueda superar la brecha existente entre su aprendizaje actual y el deseado (Anijovich, 2019; Brookhart, 2017; Hattie &

Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010; Shepard, 2019; Shute, 2008).

En el mencionado proceso, el docente desempeña el rol de mediador y guía entre el aprendizaje actual y el deseado, además de fomentar el desarrollo de autonomía en el estudiante; mientras que el estudiante desempeña un rol activo, ya que recibe y analiza la información brindada por el docente para realizar propuestas y concretarlas en la actividad de aprendizaje planteada; asimismo, realiza procesos mentales para transferir lo aprendido a otras situaciones, y así desarrollar la metacognición y autorregulación.

Debido a que la retroalimentación del aprendizaje es un proceso que involucra principalmente al docente y al estudiante, su ejecución requiere el uso de estrategias que respondan a las necesidades del contexto. En la literatura, se pueden hallar diversas estrategias como: el uso de comentarios, las interacciones dialogadas o el uso de preguntas (Anijovich, 2019; Brookhart, 2017; Shute, 2008).

Debido a la importancia que tiene la retroalimentación sobre el proceso y resultados de aprendizaje, la manera como se realice este proceso en la escuela depende de la forma como los docentes lo ejecuten. Ante lo mencionado, es necesario señalar que su práctica pedagógica se encuentra influenciada por diversos factores como la edad de los estudiantes, el tiempo, el espacio o recursos y concepciones (Wragg, 2003). Este último definido como “representaciones individuales de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento” (Carvajal & Gómez, 2002, p. 579); por tal motivo, resulta sustancial su estudio debido al impacto que tiene tanto en la planificación de su práctica pedagógica y evaluativa (Buendía, Carmona, Gonzáles & López, 1999; Contreras & Zuñiga, 2017, 2019).

Para el desarrollo de la investigación se buscó antecedentes; para ello, se consultaron las siguientes bases de datos: Taylor & Francis, Dialnet, Scielo, Proquest y Redalyc. La selección consideró como criterios que las investigaciones se encuentren relacionadas al tema del presente trabajo y que se hayan desarrollado desde la perspectiva metodológica cualitativa. A partir de la búsqueda se destaca que esta investigación cuenta con pocos antecedentes que contengan los criterios mencionados; por tal motivo, existe la necesidad de realizar más

estudios dirigidos a este sector educativo con el propósito de contribuir en la mejora de la retroalimentación del aprendizaje.

En total, se hallaron tres investigaciones tituladas: “Secondary teachers’ conceptions of the purpose of assessment and feedback” de Harris, Irving & Peterson (2008); “Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” de Amaranti (2010); “Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente” de Conteras & Zuñiga (2019).

En relación con los antecedentes mencionados, se concluye que se enfocan en la influencia que tienen las concepciones de los docentes sobre la retroalimentación y su correspondencia con las prácticas evaluativas de los aprendizajes; mientras que, la presente investigación a diferencia de los antecedentes presentados, tiene como finalidad describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundario respecto a la retroalimentación del aprendizaje respecto a sus propósitos, los agentes involucrados y las estrategias.

A partir de lo mencionado, esta investigación resulta relevante y favorable para el campo educativo debido a que se brinda aportes para futuros trabajos, lo cual permite ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio que serían las concepciones de los docentes de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje.

Del mismo modo, esta investigación resulta beneficiosa para los docentes, estudiantes y directivos de la institución educativa. En primera instancia, al describir las concepciones que poseen los docentes acerca de la retroalimentación, ellos podrán reflexionar sobre sus prácticas de retroalimentación y su repercusión en la evaluación para tomar decisiones con respecto a la selección y empleo de estrategias que favorezcan la retroalimentación en el área de Comunicación. En segundo lugar, los estudiantes serán favorecidos en el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de la autorregulación. Finalmente, los hallazgos serán de utilidad para los directivos debido a que podrán fomentar y fortalecer la formación de sus docentes, asegurando, de ese modo, la mejora continua.

Ante lo expuesto, esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje, en una IE privada de Lima Metropolitana?

Partiendo de lo mencionado, la investigación corresponde a la línea de modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares del programa de maestría con mención en Currículo. Asimismo, se ubica dentro del eje: enfoques sobre enseñanza- aprendizaje y currículo, en el subtema a la evaluación orientada a la toma decisiones.

La investigación tiene como objetivo general describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje. A su vez, esta tiene tres objetivos específicos: identificar las concepciones de los docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje, identificar las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje e identificar las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje.

En relación con el diseño metodológico, la investigación es cualitativa de nivel descriptivo debido a que busca describir una realidad de manera profunda. Ello permite ahondar en los significados de las concepciones los docentes sobre la retroalimentación del aprendizaje (Flick, 2015; Martínez, 2014; Niño 2011). Asimismo, la investigación emplea como método el estudio de caso debido a que permite comprender a profundidad el caso seleccionado, es decir, a las concepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundario sobre la retroalimentación del aprendizaje.

Las informantes de la presente investigación son tres docentes del área de Comunicación pertenecientes al nivel secundario de la Educación Básica Regular de un a IE privada. Para la recolección de información se utiliza la técnica de la entrevista, de tipo semiestructurada, orientada a obtener información de las docentes respecto a cómo conciben la retroalimentación del aprendizaje (Simons, 2011).

Respecto a las limitaciones del estudio, es necesario mencionar que, debido a la coyuntura nacional, producto de la pandemia, la interacción con los informantes de

la investigación se realizó mediante plataformas virtuales, lo cual no permitió el contacto personal entre la investigadora y las docentes entrevistadas.

El informe está estructurado en dos partes. La primera consta de dos capítulos y aborda conceptos teóricos sobre el objetivo de estudio: en el primero se aborda las concepciones docentes y su importancia en la evaluación de los aprendizajes; en el segundo, se desarrolla el proceso de retroalimentación en el sistema de la evaluación para el aprendizaje. La segunda parte, está organizada en dos apartados: en el primero se sustenta el diseño metodológico, y en el segundo se presenta el análisis de los resultados de la investigación, el cual responde a los objetivos y subcategorías de estudio propuestas. A partir de los hallazgos, el informe finaliza con la presentación de las conclusiones y recomendaciones.



## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I: LAS CONCEPCIONES DOCENTES**

El presente capítulo desarrolla los conceptos teóricos sobre el objeto de estudio que son las concepciones docentes sobre la retroalimentación del aprendizaje. Para tal efecto, se considera como primer apartado las concepciones docentes, en el cual se aborda su conceptualización, los constructos que los conforman y sus características (Arancibia, 2012; Brown, 2003, 2012; Dómenech & Gómez, 2004; Devlin, 2006; Eintwistle & Peterson, 2004).

Debido a que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación están interrelacionados (Prieto & Contreras, 2008), el estudio de las concepciones docentes sobre la evaluación resulta esencial debido al impacto que tienen sobre su práctica pedagógica, sobre todo, en la práctica evaluativa.

Cabe mencionar que las concepciones docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes pueden posicionarse desde dos perspectivas; en tal sentido, como segundo punto, se abordan las dos perspectivas de evaluación de los aprendizajes: la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Respecto a ellos, se menciona su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus propósitos, características y roles de los agentes implicados (Black & William, 1998; Chappuis, 2015; Moreno, 2012; Stobart, 2010).

## 1.1. Conceptualización de las concepciones docentes

El docente es un sujeto que constantemente toma decisiones tanto dentro del aula como fuera de ella. Partiendo de lo mencionado, la comprensión de los comportamientos y las acciones del docente requiere más que la observación de los mismos; por lo tanto, resulta primordial tener un acercamiento y estudio sobre las estructuras mentales del docente con el fin de comprender su práctica pedagógica (Coll & Miras, 2004; Pérez & Gimeno, 1988). Estas construcciones mentales, son abordadas desde la presente investigación como *concepciones docentes*.

Los docentes frente a determinados eventos educativos realizan interpretaciones y actúan en relación con la comprensión que tienen de los mismos, los cuales son guiados por sus concepciones. Estas son representaciones mentales individuales que influyen en la comprensión de fenómenos educativos; asimismo, preceden y guían el actuar del docente; en tal sentido, las concepciones docentes orientan su práctica pedagógica (Arancibia, 2012; Buendía et al., 1996; Eintwistle & Peterson, 2004; Hidalgo & Murillo, 2017; Pérez, Mateos, Scheuer & Martin, 2006; Pratt, 1992).

En tal sentido, la presente investigación conceptualiza las concepciones docentes como representaciones mentales individuales de carácter sociocultural. Estas permiten comprender la forma de ver, pensar y sentir el mundo de los docentes. En consecuencia, las concepciones actúan como filtro en la comprensión y actuación sobre los fenómenos educativos que enfrenta en su práctica docente (Buendía et al., 1996; Hidalgo & Murillo, 2017; Pérez, Mateos, Scheuer & Martin, 2006; Pratt, 1992).

Considerando las investigaciones de Arancibia (2012), Brown (2003), Devlin (2006), Dómenech & Gómez (2004), Eintwistle & Peterson (2004), Pratt (1992), Thompson (1992), la definición del término concepciones docentes resulta compleja e involucra otros términos como *conocimiento teórico*, *saberes prácticos* y *creencias*. Con el propósito de clarificar y establecer una conceptualización completa sobre las concepciones docentes, la presente investigación ha considerado necesario definir mencionados términos.

El primer término, *el conocimiento teórico*, hace alusión a aquello que se obtiene desde la sociedad, el cual es el resultado del conocimiento adquirido en la formación inicial y en servicio. (Altet, 2005; Prieto & Contreras, 2008). Asimismo, Barrón (2015) menciona que la formación del conocimiento se adquiere “durante su proceso de formación cuando se les proporciona a través del currículum, en donde el conocimiento se expresa a partir de principios y reglas de carácter prescriptivo” (p.37); en tal sentido, debido a su naturaleza el conocimiento es de carácter externo al docente.

El segundo término, *los saberes prácticos*, son de carácter contextualizado debido a que son producto de las experiencias habituales que demanda la labor del docente (Altet, 2005). En tal sentido, su construcción se fundamenta “en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación” (Barrón, 2015, p. 39).

Asimismo, Tardif (2004) afirma que el mencionado constructo resulta ser un “conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (p. 37). En tal sentido, partiendo de la naturaleza del saber práctico, este puede estar o no alineado al conocimiento teórico.

Finalmente, *las creencias* son ideas de carácter afectivo poco elaboradas con diversos niveles de convicción y asumidas por el propio sujeto sobre el mundo. Estas no necesitan ser validadas ni aprobadas socialmente, debido a que son construcciones de carácter subjetivo que se adoptan como conocimiento verdadero y duradero para el individuo (Arancibia, 2012; Buendía, Carmona, Gonzales & López, 1996; Pajares, 1992).

Considerando la naturaleza de las creencias, es necesario aclarar que desde la presente investigación este término se diferencia con el de concepciones, debido a que la primera es una construcción relacionada al sentir y creer de los sujetos; mientras que la segunda, implica el sentir (afectivo), ver (socio- cultural) y pensar (individuo) de los docentes (Buendía et al.,1996). Partiendo de lo mencionado, el término de creencias se encuentra inmerso en el de concepciones.

Figura 1. Elementos que conforman las concepciones de los docentes.



Elaboración propia

Partiendo de lo mencionado, la construcción de las concepciones docentes se caracteriza por tener influencia cultural y social (Buendía et al., 1996; Brown, 2003; Pratt, 1992; Thompson, 1992). Si bien estas resultan ser conocimientos individuales su construcción se efectúa a través de experiencias sociales, mediante la relación entre diversos individuos. En consecuencia, estas responden a determinados contextos y demandas socioculturales (Hidalgo & Murillo, 2017; López & Basto, 2010; Mateos et al., 2006).

## 1.2. Importancia de las concepciones docentes en la evaluación de los aprendizajes

El estudio de las concepciones docentes resulta relevante y necesaria ya que estas guían sus prácticas pedagógicas, que incluyen las prácticas evaluativas, lo cual es reafirmado por Vergara (2011) quien manifiesta que “el concepto de evaluación que poseen los docentes se manifiesta en todas sus tareas pedagógicas; más aún, tal concepción condiciona todos los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 8).

Al hacer referencia a la evaluación de los aprendizajes es necesario mencionar que existen dos perspectivas: *la evaluación del aprendizaje* y *la evaluación para el aprendizaje*.

Antes de abordar ambas perspectivas, es necesario mencionar que aquellos términos fueron acuñados a finales de los años 90 por Black y William debido a las malas interpretaciones de diversos agentes educativos respecto a la evaluación formativa y sumativa:

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

A partir de lo expuesto, Black & Willian (1998) sostienen que la evaluación del aprendizaje tiene fines sumativos; mientras la evaluación para el aprendizaje, fines formativos.

### **1.2.1. La perspectiva de la evaluación del aprendizaje**

Esta perspectiva se fundamenta en una racionalidad técnica o instrumental, el cual contempla fines sumativos, lo cual implica la certificación de los aprendizajes logrados por los estudiantes al culminar el proceso aprendizaje. En tal sentido, proveen evidencia del rendimiento de los estudiantes para informes públicos (Black & William, 1998; Stobart, 2010). Asimismo, de manera indirecta, establece una exigencia externa en el estudiante con respecto a sus logros de aprendizaje (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

Considerando el propósito de la perspectiva mencionada, este se encuentra estrechamente relacionado a los términos medición, calificación y valoración de los aprendizajes alcanzados.

A partir de lo mencionado, esta perspectiva se caracteriza por:

- a. *Medir el nivel del logro del estudiante frente a los propósitos de aprendizaje.* Se pretende conocer el éxito o fracaso del estudiante respecto a las metas de aprendizaje determinados en la propuesta curricular. En tal sentido, se realiza un juicio y valoración al culminar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2012).
- b. *Obtener datos cuantitativos del desempeño del estudiante.* Debido a la naturaleza de esta perspectiva es necesario que el docente tenga información cuantitativa del aprendizaje logrado del estudiante; por ello, se suele utilizar como instrumento de evaluación las pruebas objetivas. Estas pruebas suelen ser diseñadas por los docentes o agentes externos pertenecientes al Sistema Educativo, con la intención de conocer el

desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos curriculares (Chappius, 2015).

- c. *Concebir al docente como agente encargado de efectuar la evaluación.* Desde esta perspectiva, el docente se encarga de desempeñar diversas acciones. En primera instancia, diseña y aplica de manera aséptica y neutral diversas herramientas de evaluación en relación con los estándares de aprendizaje. Asimismo, tienen la responsabilidad de informar a los estudiantes y otros agentes educativos sobre el aprendizaje logrado, de manera precisa y justa en base a la evidencia obtenida (Black & William, 1998; Moreno, 2012; Stobart, 2010).
- d. *Concebir al estudiante como un agente pasivo.* El estudiante se caracteriza por desempeñar un rol pasivo y receptivo en la evaluación, debido a que se encarga de desarrollar las pruebas brindadas y conocer los resultados obtenidos, sin involucrarse ni obtener información alguna sobre su desempeño respecto a la prueba (Moreno, 2012).
- e. *Ser una acción puntual.* Desde esta perspectiva se evalúa en determinados momentos o fechas establecidas, las cuales son designados por el docente o el Sistema Educativo. Frente a ello, Moreno (2012) manifiesta que “debido a su naturaleza poco frecuente y amplia cobertura, estas pruebas tienen una utilidad limitada para informar la enseñanza en el aula” (p. 7).

Partiendo de las demandas educativas actuales, el proceso de aprendizaje y enseñanza ha evolucionado con el tiempo. Actualmente, la enseñanza es concebida como un proceso que desarrolla capacidades y valores ideales socialmente; mientras que el aprendizaje, es un proceso continuo, reflexivo y participativo el cual parte de las experiencias de los estudiantes para el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades.

Frente a esta forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes debe responder y contribuir en el logro de los propósitos mencionados; por ello, una perspectiva de evaluación que complementa a la anterior mencionada, es la evaluación para el aprendizaje.

### **1.2.2. La perspectiva de la evaluación para el aprendizaje**

Desde esta perspectiva, la evaluación se asume como una acción procesual continua con fines formativos; por lo tanto, brinda información, esencialmente, sobre el proceso de aprendizaje del estudiante con el fin de promover logros, y que, a su vez generen cambios en las prácticas docentes y las propuestas curriculares. En tal sentido, a diferencia de la perspectiva anterior, la evaluación para el aprendizaje se fundamenta en la racionalidad crítica y práctica (Stobart, 2010; Chappuis, 2015).

Para fines de esta investigación se considera el planteamiento de Stobart (2010). Desde su perspectiva, la evaluación para el aprendizaje cumple con dos propósitos en relación con el estudiante, el primero, que se da de manera inmediata, radica en la consecución de aprendizajes según las metas de aprendizaje, mientras que el segundo, que se da a largo plazo, es el fomento de la autonomía y autorregulación del estudiante sobre su proceso de aprender. Mientras que, en relación con el docente, este proceso brinda información que le permite realizar cambios en su proceso de enseñanza para que los estudiantes logren lo esperado.

Chappuis (2014) postula que para que el proceso de evaluación se efectúe de manera exitosa se debe considerar las siguientes preguntas: “Where am I going?, Where am I now?, How can I close the gap?”<sup>1</sup> (p. 30).

La primera pregunta se encuentra en relación con el objetivo de aprendizaje propuesto inicialmente por el docente; la segunda, hace mención al desempeño actual del estudiante en relación de los objetivos demandados; y la tercera, hace alusión a las acciones que debe realizar el estudiante acortar la distancia entre su aprendizaje actual con el esperado. Cabe mencionar que estas tres preguntas resultan fundamentales, puesto que guían el proceso de evaluación para el aprendizaje.

Partiendo de lo mencionado, esta perspectiva se caracteriza por:

- a. *Establecer intenciones de aprendizaje.* Black, Harrison, Lee, Marshall, William (2004) postulan que para que los estudiantes alcancen el objetivo

---

<sup>1</sup> ¿Hacia dónde me dirijo?, ¿En dónde me encuentro?, ¿Cómo puedo cerrar la brecha?

esperado, ellos necesitan tener claridad de cuál es la meta y cómo pueden llegar a ella. En tal sentido, para que el proceso de aprendizaje pueda ocurrir, se requiere que ambos actores, docentes y estudiantes, conozcan y comprendan la meta del mismo. Para tal efecto, el docente debe presentar y compartir con los estudiantes el instrumento de evaluación con los criterios e indicadores establecidos (Assessment Reform Group, 2002; Chappuis, 2014; Moreno, 2016, Stobart, 2010).

- b. *Hacer explícito el qué y el porqué del aprendizaje.* La intención de esta perspectiva no solo se enfoca en que los alumnos conozcan lo que aprenderán, sino que también reconozcan la relevancia de la misma. De ese modo, se promueve el aprendizaje profundo y la metacognición, lo cual, a su vez, permite la transferencia de lo aprendido a otras situaciones (Chappuis, 2014; Stobart, 2010).
- c. *Involucrar al estudiante en el proceso.* Desde esta perspectiva, la evaluación es concebida como una acción procesual colaborativa, en la cual el docente y los estudiantes participan activamente a través de interacciones dialogadas. Partiendo de lo mencionado, el estudiante se involucra y compromete en el proceso de evaluación mediante diversas acciones, como la evaluación entre pares y la autoevaluación, los cuales permiten al estudiante ser capaz de brindar juicios valorativos sobre su actuación y el de sus compañeros en torno a la actividad establecida, lo cual promueve la reflexión y la autorregulación (Assessment Reform Group, 2002; Black & William, 2009; Chappuis, 2014; Moreno, 2016).
- d. *Todos los estudiantes son capaces de llegar a la meta.* Desde esta perspectiva, la evaluación es concebida como una oportunidad para que cada estudiante pueda aprender más; en tal sentido, todos los alumnos tienen la capacidad de lograr los aprendizajes deseados (Black & William, 2009; Chappuis, 2015; Stobart, 2010).
- e. *Tener como mecanismo principal el proceso de retroalimentación.* Para que la evaluación para el aprendizaje cumpla con su finalidad, utiliza como mecanismo fundamental el proceso de retroalimentación, ya que mediante

el mismo se puede reconocer aquellas fortalezas o debilidades que el estudiante evidencia al desarrollar la actividad para alcanzar los objetivos asignados inicialmente, con la intención de brindarles información pertinente y necesaria que promueva mejoras en su proceso de aprender (Chappius, 2015).

En tal sentido, la retroalimentación es fundamental en la evaluación para el aprendizaje, puesto que favorece el logro de competencias, lo cual es afirmado por Shepard (2019) “Among the myriad social interactions that contribute to learning and development, feedback is a construct fundamental to formative assessment. Practice without feedback does not further learning, and thus feedback (...) is essential for learning”<sup>2</sup> (p.188).

A partir de la información, se presenta una tabla que aborda las diferencias entre ambas perspectivas de la evaluación de los aprendizajes.

**Tabla 1. Diferencias entre las dos perspectivas de evaluación.**

<b>ASPECTOS</b>	<b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>	<b>EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE</b>
Enfoque	Racionalidad técnica o instrumental.	Racionalidad crítica y práctica.
Propósito	Proveen evidencia del aprendizaje alcanzado por el estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje; en tal sentido, certifica.	Brinda información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante para promover logros, y que, a su vez generen cambios en las prácticas docentes y las propuestas curriculares.
Rol del docente	Desempeña el rol de facilitador. Tienen la responsabilidad de informar el aprendizaje de los estudiantes de manera precisa y justa, en base a la evidencia obtenida. Asimismo, diseña y aplica diversas herramientas de evaluación, de acuerdo a los estándares de aprendizaje.	Desempeña el rol de mediador o guía. Se caracteriza por ofrecer retroalimentación constante con el propósito de cerrar la brecha entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el deseado; de ese modo, se generan cambios para favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

<sup>2</sup> Entre las innumerables interacciones sociales que contribuyen al aprendizaje y el desarrollo, la retroalimentación es un constructo fundamental para la evaluación formativa. La práctica sin retroalimentación no promueve el aprendizaje y, por lo tanto, la retroalimentación, es esencial para el aprendizaje.

Rol del estudiante	Desempeña un rol pasivo y receptivo, debido a que es quien rinde las evaluaciones y recibe los resultados de las mismas. Asimismo, es responsable de alcanzar los objetivos trazados.	El estudiante tiene un rol activo; asimismo, se caracteriza por construir su aprendizaje. Los estudiantes entienden exactamente lo que deben aprender, lo que se espera de ellos y reciben comentarios y consejos sobre cómo mejorar su trabajo.
Momento	Se evalúa en determinados momentos propuestos por los docentes o el Sistema Educativo.	Se evalúa permanentemente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Beneficiarios	Los docentes, quienes son reconocidos por emitir un resultado, A la escuela, cumplen con la función de evaluar; además, mediante los resultados se determina la calidad de la misma.	Los estudiantes, puesto que les permite lograr el aprendizaje esperado, mediante la retroalimentación brindada. Los docentes, ya que les permite reflexionar sobre su proceso de enseñanza para mejorarla.

Elaboración propia en base a Black & William, 2009; Chappuis, 2014; Moreno, 2016; Stobart (2010).

A partir de la información brindada sobre ambas perspectivas de evaluación, cabe mencionar que la diferencia entre ambos radica en el uso los instrumentos, estrategias o momentos, y principalmente en su propósito; en tal sentido, tienen efectos diferentes sobre los agentes educativos implicados.

Asimismo, a pesar de las diferencias presentadas, desde la presente investigación no se pretende contemplar superior ni inferior a uno sobre otro; por el contrario, ambos resultan ser necesarios e importantes, por ello resulta esencial encontrar puntos de convergencia y ser considerados como complementos para beneficiar al docente y al estudiante.

## **CAPÍTULO II: EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**

La acción de aprendizaje, a través de los años, se ha enriquecido y modificado en relación con las teorías y modelos de aprendizaje, convirtiéndose así, en un proceso complejo, dinámico y multidimensional. Frente a este cambio, resulta conveniente y necesario que los diversos elementos que se encuentran asociados e influenciados por el proceso de aprendizaje sean modificados en relación con las nuevas demandas, entre ellos destaca la evaluación de los aprendizajes; en tal sentido, se pretende que este proceso genere acciones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El presente capítulo aborda conceptos teóricos sobre la retroalimentación del aprendizaje como proceso dialógico esencial en la evaluación para el aprendizaje, el cual resulta esencial para alcanzar los aprendizajes deseados (Anijovich & González, 2013; Chappuis, 2015; Brookhart, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Partiendo de lo mencionado, para que este proceso se pueda realizar de manera efectiva, se requiere del empleo de estrategias, como también la participación de diversos agentes educativos.

Finalmente, el capítulo aborda la evaluación y la retroalimentación del aprendizaje desde el área de Comunicación; para tal efecto, se brindan una serie de lineamientos para ejecutar la retroalimentación en mencionada área.

## 2.1. Conceptualización del proceso de retroalimentación

Antes de abordar el concepto de la retroalimentación del aprendizaje, resulta esencial mencionar que este término surge a mediados de los años 40 por Norbert Wiener en el campo de la ingeniería de sistemas. En este contexto, la retroalimentación tenía propósitos de control (Anijovich & González, 2013).

Luego, el término de retroalimentación fue abordado en el campo educativo. Uno de los primeros autores es Ramaprasad, (1983) quien postula que la retroalimentación del aprendizaje permite corregir el error cometido para lograr el producto deseado. Otro autor que abordó este término es Sadler (1989), quien acuñó el término de retroalimentación efectiva y postuló condiciones para que se pueda efectuar este proceso. Entre otros autores representativos, se encuentran Tunstall & Gipps (1996), Hattie & Timperley (2007), Anijovich (2019), cada uno de ellos brindando un aporte nuevo al término mencionado.

El término de retroalimentación del aprendizaje se ha modificado a través de los años con la intención de responder a los modelos de enseñanza y aprendizaje y a las demandas sociales.

Debido a la diversidad de conceptos, la presente investigación asume la retroalimentación del aprendizaje como un proceso dialógico, en el cual el docente actúa como mediador o guía entre el aprendizaje actual y esperado del estudiante con la finalidad inicial de contribuir en el logro de aprendizajes, para luego, fomentar en el estudiante autonomía, reflexión y autorregulación de su propio proceso de aprender. Para tal efecto, el maestro brinda información valiosa a través de comentarios, ya sean orales o escritos, al alumno que le permite alcanzar los propósitos de aprendizaje (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2008; Sadler, 2010). Asimismo, resulta esencial mencionar que el docente no es el único responsable de efectuar este proceso, sino también los estudiantes mediante la retroalimentación entre pares

En tal sentido, se puede determinar que el proceso de retroalimentación tiene dos propósitos en relación con el estudiante, que se encuentran estrechamente relacionados con la finalidad de la perspectiva de evaluación para el aprendizaje: el primero, que tiene resultados inmediatos, le permite lograr el aprendizaje

esperado sobre la actividad o tarea realizada; mientras que el segundo, tiene resultados a largo plazo, promueve cambios profundos en los procesos mentales de los estudiantes; asimismo, fomenta la metacognición y autorregulación que le permite al estudiante transferir la información aprendida a otras situaciones. (Anijovich, 2019; Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010).

Mientras que, en relación con el docente, el proceso de retroalimentación le permite reflexionar sobre su proceso de enseñanza con el fin de buscar las estrategias adecuadas que contribuyan con el logro de aprendizajes (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Shepard, 2006).

## **2.2. Estrategias para el proceso de retroalimentación**

Ambrose, Bridges, DiPrieto, Lovett & Norman (2010) manifiestan que no existe una regla genérica que determine la elección de determinadas estrategias para el proceso de retroalimentación, sino que estas deben ser seleccionadas en relación con dos criterios esenciales: en primera instancia, estas deben responder a los objetivos del proceso de aprendizaje; y, en segundo lugar, la selección de las mismas dependerá de las necesidades de los estudiantes.

Considerando que la evaluación para el aprendizaje es un proceso continuo, requiere que las estrategias empleadas por los docentes o estudiantes sean “sostenidas en el tiempo, enseñadas, practicadas, monitoreadas y evaluadas” (Anijovich, 2019, p. 48), para de ese modo establecer una cultura de retroalimentación, y por consecuencia, alcanzar las metas curriculares.

Asimismo, la presente investigación ha considerado pertinente clasificar las estrategias en diversos aspectos: como agentes, actividades, tiempo y audiencia.

### **2.2.1. Relacionadas a los agentes**

El proceso de retroalimentación se puede efectuar en relación de dos agentes: retroalimentación del docente o retroalimentación entre pares, esta última se considera efectiva ya que brinda diversas ventajas.

La retroalimentación entre pares les permite a los estudiantes recibir y brindar información a sus compañeros en lenguaje accesible sobre el proceso efectuado

en la actividad, lo cual permite tener diversas perspectivas para el desarrollo de la misma. Frente a ello, Moreno (2012) afirma que la interacción entre estudiantes resulta valiosa debido a que “reciben una cantidad importante de retroalimentación de sus pares, a menudo mucho más de lo que los profesores pueden ofrecer a cada uno de ellos por el gran tamaño de la clase” (p. 13).

Asimismo, la retroalimentación entre pares les permite a los estudiantes desarrollar actitudes críticas frente al producto, de ese modo podrán identificar las cualidades de un trabajo en relación con los criterios de evaluación; además, al retroalimentar otros trabajos, el alumno puede identificar sus propios errores y aciertos en la actividad desarrollada (Anijovich, 2019; Ambrose et al, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Naylor, Baik, Asmar, Watty, 2014; Sadler, 2010).

Cabe mencionar que para que el proceso de retroalimentación entre pares se efectúe adecuadamente resulta esencial que el estudiante haya desarrollado habilidades evaluativas. Ello implica que el docente realice actividades que fomenten el desarrollo de mencionadas habilidades en sus alumnos, tal como lo menciona Anijovich (2019) “el docente ofrecerá ejemplos, aspectos a tener en cuenta en el momento de intercambio, a la vez que dedicará tiempo para practicar y revisar conjuntamente dichas prácticas” (p. 27). Asimismo, la autora agrega que, si los estudiantes no poseen capacidades evaluativas, no podrán efectuar esta estrategia para la retroalimentación de los aprendizajes.

Finalmente, la retroalimentación entre pares no debe reemplazar la retroalimentación del docente, sino debe ser considerada como una estrategia que facilita su labor, y sostenida en el tiempo, fomenta habilidades de reflexión, metacognición y autorregulación en el estudiante (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

### **2.2.2. Relacionadas a las actividades**

Las actividades son las herramientas que emplea el docente, o el estudiante en la retroalimentación entre pares, para realizar el proceso de retroalimentación del aprendizaje.

A continuación, se muestran actividades que pueden contribuir con el logro de propósitos del proceso de retroalimentación.

### a. *El comentario*

Los comentarios de retroalimentación son consejos correctivos y críticas constructivas sobre la actividad desarrollada y el desempeño del estudiante frente a la tarea, con la intención de guiar al alumno hacia la meta esperada (Brookhart, 2008 & Sadler, 2010). Asimismo, los comentarios se pueden presentar de manera oral o escrita. Su elección dependerá de la actividad designada por el maestro y de las necesidades de los estudiantes (Brookhart, 2008, Anijovich, 2019).

Hattie & Timperley (2007) manifiestan que el comentario en el proceso de retroalimentación puede estar enfocado en cuatro niveles: *sobre el trabajo*, que consiste en brindar información sobre los logros o errores de la actividad realizada por el estudiante; *sobre el proceso del trabajo*, se enfoca en los procesos cognitivos y estrategias empleadas por el estudiante para desarrollar las actividades; *sobre la autorregulación*, información que le permite al estudiante desarrollar su autonomía, autogestión y autorregulación sobre su proceso de aprendizaje; *sobre la persona*, se caracteriza por brindar valoraciones positivas o negativas sobre el estudiante en relación con el desarrollo o esfuerzo empleado en la actividad designada.

Frente al objeto que se dirige el comentario del proceso de retroalimentación, Hattie & Timperley (2007) manifiestan que uno de los factores que influye en el logro del propósito del proceso de retroalimentación radica en el nivel que los docentes dirigen los comentarios, debido a que no todos son eficaces.

En tal sentido, desde la presente investigación se considera que el comentario dirigido al *nivel del trabajo* es útil y efectivo para lograr el propósito general del proceso de retroalimentación que es reducir la discrepancia entre el desempeño actual del esperado. Asimismo, el comentario dirigido *al nivel del proceso de la actividad y a la autorregulación*, fomentan en el estudiante la reflexión, la metacognición y la transferencia de lo aprendido a otras actividades, lo cual está dirigido al propósito final del proceso de retroalimentación.

Mientras que el comentario al *nivel de la persona*, por el contrario no es recomendable debido a que no aporta información significativa para el desarrollo de la actividad, por el contrario, puede desorientar al estudiante de la meta y enfocarse en aspectos irrelevantes que, incluso, pueden ser destructivos y podrían

desmotivar al estudiante (Hattie & Yates, 2014); por lo tanto, al no guardar relación con las finalidades del proceso de retroalimentación, se considera este nivel de comentario inefectivo.

A partir de lo mencionado, se presenta una tabla que sintetiza los niveles a los que se dirige la información del comentario en relación con los objetivos del proceso de retroalimentación.

**Tabla 2. Relación entre los niveles de comentario y el propósito del proceso de retroalimentación.**

<b>NIVEL</b>	<b>FINALIDAD</b>	<b>PROPÓSITO DEL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN</b>
Del trabajo	La información se encuentra dirigida a la actividad desarrollada por el estudiante.	Este nivel permite el logro del propósito inmediato del proceso de retroalimentación.
Del proceso de trabajo	La información se encuentra dirigida a los procesos cognitivos y las estrategias empleadas por el estudiante para el desarrollo de la actividad.	Este nivel permite el logro del propósito inmediato y a largo plazo del proceso de retroalimentación.
De la autorregulación	La información se encuentra dirigida al fomento y desarrollo de los procesos de metacognición y autorregulación. Le permite al estudiante transferir la información a otras situaciones.	Este nivel permite el logro del propósito a largo plazo del proceso de retroalimentación.
De la persona	La información se encuentra dirigida al estudiante. Puede abordar aspectos positivos o negativos.	Este nivel es poco eficaz para el logro del propósito del proceso de retroalimentación.

Elaboración propia en base a Hattie & Timperley (2007); Hattie & Yates (2014) Stobart (2010).

Partiendo de lo mencionado, Nicol & Macfarlane-Dick (2006) y Brookhart (2008) agregan que el comentario de retroalimentación tiene impacto en la motivación del estudiante; ante ello, resulta esencial que este brinde una valoración del desempeño efectuado en la actividad por el estudiante.

Lo mencionado implica que el maestro identifique el desempeño del estudiante en relación con la tarea y le brinde una valoración sobre el mismo, con el propósito de generar motivación en los estudiantes y, de ese modo, animarlos a continuar con

los desafíos del proceso de aprendizaje. Asimismo, ayuda a aquellos estudiantes que consideran que no tienen las habilidades necesarias para efectuar la actividad.

En relación con lo mencionado, William (2012) postula que los docentes realizan adecuadamente el comentario de retroalimentación transmiten la idea que todos los estudiantes pueden alcanzar los objetivos planteados inicialmente. Desde esta perspectiva, las habilidades son maleables y se pueden desarrollar con esfuerzo y dedicación (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006); lo mencionado genera que los estudiantes se sientan capaces de lograr las metas de aprendizaje.

Para que los comentarios logren su propósito es necesario que la información brindada considere los siguientes criterios (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010; Shute, 2008; William, 2012):

- Debe ser *entregado de manera oportuna*, de tal manera que le permita al estudiante hacer las modificaciones necesarias sobre su desempeño antes de que el trabajo o actividad sea calificada.
- Debe ser *útil y preciso*, debe contener información suficiente y pertinente que le permita al alumno realizar cambios reales sobre la actividad; por lo tanto, se debe priorizar la información que se brindará y, se sugiere evitar atiborrar al estudiante con demasiadas correcciones, debido a que puede generar que el estudiante abandone la actividad.
- Debe ser *comprensible*, se debe utilizar términos adecuados y precisos que sean comprensibles para el estudiante, de lo contrario, no podrá efectuar lo sugerido.
- Debe *guiar a la meta esperada*, en tal sentido, se debe identificar y señalar las fortalezas y debilidades encontradas en el desarrollo de la actividad, para que, de ese modo, el estudiante tenga las herramientas necesarias para poder efectuar exitosamente la actividad y lograr el desempeño esperado. Asimismo, es necesario mencionar que se deben evitar comentarios que no promueven ni aportan al logro del aprendizaje deseado.

*b. Las interacciones dialogadas*

Un comentario bien elaborado no asegura en su totalidad el éxito del proceso de retroalimentación si no se efectúan diálogos entre los agentes implicados, lo cual es afirmado por Sadler (2010) quien manifiesta que la aplicación de los comentarios de retroalimentación implica que los estudiantes comprendan las sugerencias brindadas.

Frente a ello, Anijovich (2019) postula el término de interacciones dialogadas las cuales son conceptualizadas como discusiones entre los docentes y estudiantes, en las cuales intercambian ideas, razonan juntos y toman decisiones pertinentes al proceso de aprendizaje. En tal sentido, las interacciones dialogadas en el proceso de retroalimentación le permiten al estudiante comprender el comentario de retroalimentación brindado para luego efectuarlo sobre la actividad, y al docente le permite conocer cómo el estudiante interpreta su comentario (Yang & Carless, 2013).

Partiendo de lo mencionado, las interacciones dialogadas tienen determinadas características (Anijovich, 2019; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Yang & Carless, 2013):

- *Transmisión bidireccional*, ya que el estudiante desarrolla un rol activo en este proceso, puesto que no solo recibe el comentario del docente, sino que, a través del diálogo, tanto el docente como el estudiante construyen y determinan las acciones que debe realizar el alumno para mejorar su desempeño.
- *Permite resolver dudas*, cuando el estudiante recibe comentarios escritos, las interacciones dialogadas ayudan al alumno a tener mayor claridad de las sugerencias brindadas por el docente; asimismo, le permite al docente conocer la interpretación y sentido que le da estudiante a su comentario.
- *Fomenta el aprendizaje reflexivo*, las interacciones le permiten al estudiante proponer sugerencias o ideas que considere adecuadas a su estilo de aprendizaje que le permita llegar a la meta.

Brookhart (2008) y Nicol & Macfarlane-Dick (2006) postulan que el proceso de retroalimentación de los aprendizajes aborda diversos ámbitos del estudiante:

cognitivo, conductual y el motivacional. Partiendo de este último término resulta importante que el lenguaje empleado en las interacciones dialogadas sea adecuado y pertinente.

Mencionados autores, postulan que al momento de brindar retroalimentación el docente debe ser cuidadoso en los términos que emplea y los gestos que realiza, ya que influye en la motivación del estudiante, lo que por consecuencia repercute directamente en el desempeño del estudiante sobre la actividad demandada.

*c. Preguntas abiertas:*

Anijovich (2019), Jones (2005) y Shute (2008) mencionan que efectuar preguntas abiertas durante el proceso de retroalimentación promueve que el estudiante reflexione sobre su desempeño en la actividad realizada. Esta actividad “busca desarrollar habilidades metacognitivas para despertar la conciencia del estudiantado sobre cómo aprende, cuáles son sus fortalezas y debilidades como estudiante y qué estrategias utiliza para aprender” (Anijovich, 2019, p. 72).

Asimismo, el uso de preguntas abiertas puede contribuir a que el estudiante sobre aquellos aspectos que debe mejorar en la actividad demanda, ya que en lugar de señalar el error se puede efectuar esta estrategia.

Frente a lo mencionado, es necesario mencionar que la equivocación es parte del aprendizaje; por lo tanto, resulta fundamental concebirlo como una oportunidad o desafío a superar y no como un fracaso (Anijovich, 2019; Naylor et al., 2014; Ravela et al., 2017). Al explicitar esta información a los estudiantes, fomentarán disposición en la recepción de las preguntas abiertas o de los comentarios de retroalimentación; asimismo, concebirán el proceso de retroalimentación como una oportunidad para el logro de aprendizajes.

Bajo esta línea, Stiggins (2007) manifiesta que la intención de la evaluación para el aprendizaje no radica en eliminar el error, sino, tomarlo como oportunidad para que el estudiante pueda ser consciente de los mismos y superarlos; lo cual trae por consecuencia aminorar la recurrencia de los errores.

### **2.2.3. Relacionadas al tiempo**

El proceso de retroalimentación se puede efectuar de manera inmediata o diferida.

Cabe mencionar que, si bien la literatura presenta dos tipos de estrategias según el tiempo, en la práctica del docente, el momento en el que se brinde la retroalimentación dependerá de la complejidad de la actividad y el desempeño del estudiante sobre la misma.

Shute (2008), Brookhart (2008) y Anijovich (2019) coinciden que se debe ofrecer retroalimentación de manera inmediata cuando el estudiante se encuentra atrapado en la actividad solicitada. En esta situación, se recomienda brindar información inmediata; de ese modo, el estudiante se sentirá motivado y continuará con el desarrollo de la actividad, en lugar de abandonarla porque la considera demasiado compleja para efectuarla. Asimismo, se recomienda utilizar este tipo de retroalimentación cuando la actividad requiere de información inmediata para corregir errores simples y así continuar con su desarrollo.

Por otro lado, se sugiere ofrecer retroalimentación de manera diferida cuando el desempeño de la actividad resulta fácil para el estudiante, se recomienda brindar retroalimentación diferida, de ese modo, el estudiante podrá utilizar todos sus recursos para desarrollar la tarea de la manera más exitosa posible. Del mismo modo, este tipo de retroalimentación se puede emplear en situaciones complejas, de esta forma, el estudiante puede procesar la tarea para idear estrategias de desarrollo, lo cual resulta motivador para el alumno.

#### **2.2.4. Relacionadas a la audiencia**

El proceso de retroalimentación de los aprendizajes se puede efectuar en relación con el número de estudiantes. Esta estrategia se clasifica en individual o grupal (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008).

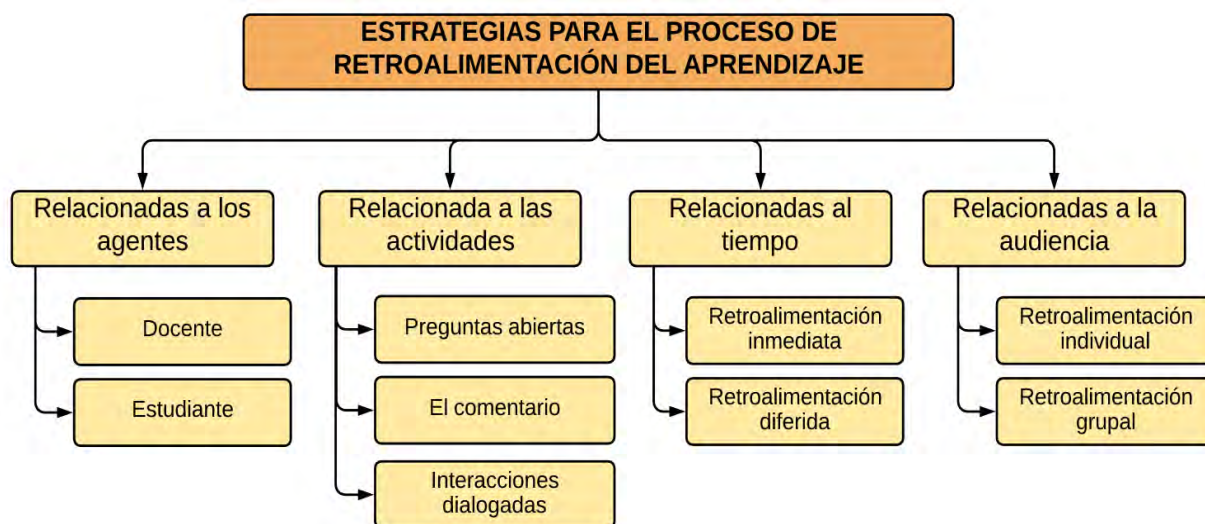
La retroalimentación de manera individual le permite al docente enfocarse únicamente sobre la actividad desarrollada y procesos empleados para el desarrollo de la misma por parte de los estudiantes. La información brindada resulta muy útil para el estudiante puesto que se vincula a sus necesidades.

Por otro lado, la retroalimentación de manera grupal resulta efectiva y necesaria cuando el docente ha identificado que un grupo de estudiantes muestran dificultades en un mismo aspecto en el desarrollo de la actividad designada. En

esta estrategia, la retroalimentación al grupo resulta relevante puesto que los estudiantes se identifican con los comentarios brindados. Sin embargo, si se efectúa la retroalimentación grupal cuando solo es necesario para un grupo de estudiantes, la información brindada puede ser ignorada por los estudiantes que no encuentran relación sobre el comentario con su desempeño, ya que la consideran poco útil.

Respecto a las estrategias abordadas, resulta fundamental mencionar que estas no necesariamente se efectúan de manera aislada, sino, por el contrario, en la práctica pueden coexistir más de una a la vez.

**Figura 2. Estrategias para el proceso de retroalimentación del aprendizaje.**



Elaboración propia en base a Anijovich (2019); Brookhart (2008), Nicol & Macfarlane-Dick (2006); Sadler (2010); Sherpad (2006); Shute (2008).

Cabe resaltar que las estrategias presentadas para la retroalimentación del aprendizaje no son las únicas que presenta la literatura; sin embargo, se ha considerado pertinente considerarlas debido a la efectividad y beneficios que brindan.

### **2.3. El proceso de retroalimentación en la evaluación para el aprendizaje**

Partiendo que la retroalimentación del aprendizaje es concebida como un proceso dialógico, desde la presente investigación, este proceso se caracteriza por tener momentos.

### **2.3.1. Momentos del proceso de retroalimentación**

Considerando lo postulado en el acápite de la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, toda acción evaluativa requiere establecer de manera clara los criterios de evaluación o la meta de aprendizaje y la actividad a realizar, los cuales deben ser conocidos y comprendidos por los estudiantes para que sean capaces de desarrollarla y luego sea evaluada por el docente (Hattie & Yates, 2014; Sadler, 2010).

Partiendo de lo mencionado, el proceso de retroalimentación se produce ante una tarea de aprendizaje resuelta por el estudiante, la cual puede ser parte del proceso de aprendizaje o tener carácter de valoración con algún referente; por lo cual, el profesor define los momentos y estrategias para realizar el acompañamiento al estudiante sobre su proceso con el fin de obtener los resultados esperados.

Para fines de este trabajo, se organiza el proceso de retroalimentación en tres momentos los cuales consideran las preguntas orientadoras presentadas en el primer acápite: *¿cómo se desempeña el estudiante?*, *¿hacia dónde va el estudiante?* y *¿qué debe considerar el estudiante para el futuro?* (Figura 3). Cada uno de ellos se explica desde las investigaciones de: Hattie & Timperley (2007), Nicol & Macfarlane-Dick (2006), Sadler (2010), Shergpad (2006), Shute (2008).

#### *a. ¿Cómo se desempeña el estudiante?*

Este momento inicia cuando el docente genera un juicio cualitativo sobre la actividad o tarea realizada por el estudiante, en el cual, identifica el desempeño actual del alumno en relación con el esperado. A partir de ello, selecciona las actividades para efectuar la retroalimentación; el cual contempla consejos correctivos y críticas constructivas sobre el trabajo, que le permitan al estudiante reducir la discrepancia entre su desempeño actual en la actividad con el esperado.

Asimismo, selecciona y planifica el uso de estrategias, las cuales fueron mencionadas en el acápite anterior, en relación con las necesidades de sus estudiantes.

#### *b. ¿Hacia dónde va el estudiante?*

En este momento, el docente le comunica al estudiante: los criterios de aprendizaje esperados (que fueron mencionados al inicio del trabajo), su desempeño actual en relación con el esperado y le brinda el comentario que sirve de guía para lograr la meta de aprendizaje. De manera simultánea, el estudiante realiza procesos mentales, en donde interpreta, construye e internaliza la información brindada por el docente.

Asimismo, este momento se caracteriza porque ambos actores son partícipes de interacciones dialogadas, en las cuales, el alumno realiza preguntas, resuelve dudas, confirma lo interpretado del comentario ofrecido y realiza propuestas de trabajo; mientras que el docente aclara, responde interrogantes, analiza y acepta o declina de manera sustentada las propuestas brindadas por el alumno.

Es necesario mencionar que esta parte del proceso es fundamental, ya que por más que el comentario elaborado por el docente sea útil y pertinente, si este no es comprendido por el estudiante, no existirá cambio alguno en el desempeño; por tal motivo, es esencial que exista un proceso dialógico en esta parte del proceso.

Finalmente, esta parte del proceso culmina cuando el estudiante obtiene información útil para ser efectuada en la corrección del trabajo entregado, como también, obtiene información que fomenta la metacognición y la autorregulación sobre su proceso de aprender.

*c. ¿Qué debe considerar el estudiante para el futuro?*

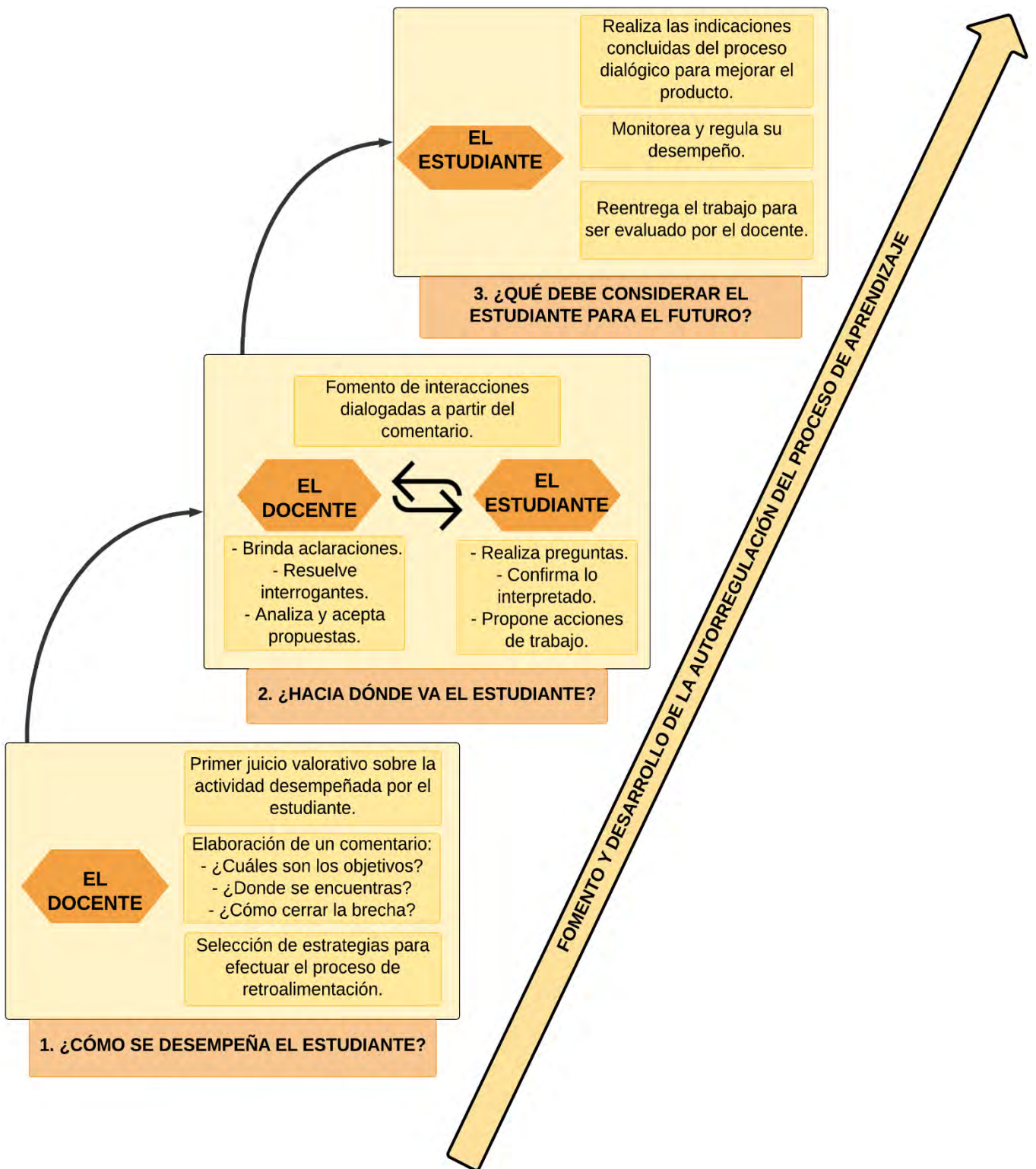
A partir de la información obtenida del comentario y las interacciones dialogadas, el alumno realiza las indicaciones concluidas sobre la actividad o trabajo que realiza.

Durante la corrección del mismo, el estudiante monitorea y regula su desempeño el cual está relacionado a los objetivos de aprendizaje. Al culminar con las correcciones, el estudiante vuelve a entregar al docente la actividad mejorada, con el propósito de que realice un segundo juicio cualitativo sobre la actividad.

Cabe mencionar que el proceso de retroalimentación continúa hasta que el estudiante logre el propósito inmediato del proceso de retroalimentación de los aprendizajes. Asimismo, es necesario indicar que la calidad del comentario y de las

interacciones dialogadas, le permitirán al estudiante desarrollar el propósito a largo plazo del proceso de retroalimentación, que es la autorregulación.

**Figura 3. Momentos del proceso de retroalimentación de los aprendizajes.**



Elaboración propia en base a Hattie & Timperley (2007); Nicol & Macfarlane-Dick (2006); Sadler (2010); Shergad (2006); Shute (2008).

Si bien es cierto que el éxito, desde esta propuesta de proceso de retroalimentación, depende de las acciones realizadas por la persona que brinda el comentario, quien es en el mayor de los casos el docente, y por el receptor del mismo, quien es el estudiante; en tal sentido, es necesario mencionar que las acciones del docente en este proceso resultan fundamentales, puesto que inicialmente se presenta como mediador entre el desempeño actual y deseado, para luego desarrollar en los estudiantes autonomía, reflexión y autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

### ***2.3.2. El docente y el estudiante en el proceso de retroalimentación***

El proceso de retroalimentación del aprendizaje desde la perspectiva de evaluación abordada en la presente investigación se caracteriza por la participación activa tanto del docente como de los estudiantes durante el proceso (Chappius, 2015). En tal sentido, ambos actores desempeñan determinadas funciones para que el proceso de retroalimentación cumpla con su propósito.

#### ***a. Rol del docente en el proceso de retroalimentación***

Partiendo de la información abordada de la retroalimentación desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, la actuación del docente en este proceso resulta esencial, debido a que al inicio se desempeña como mediador o guía, para que de ese modo el estudiante, más adelante, pueda desarrollar su autonomía y sea capaz de autorregular su aprendizaje (Anijovich, 2019; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Debido a la complejidad de la acción retroalimentativa Anijovich (2019) y Ravela, et al (2017), postulan que el docente debe contemplar el desarrollo de la retroalimentación del aprendizaje desde la planificación del proceso de enseñanza; en tal sentido, es una actividad planificada, ejecutada y evaluada.

Para que el docente pueda efectuar el proceso de retroalimentación, resulta importante que el docente conozca las características y necesidades de cada uno de sus estudiantes (Anijovich, 2019; Brookhart, 2008); de ese modo, podrá seleccionar las estrategias adecuadas para que sus alumnos participen satisfactoriamente de mencionado proceso.

Asimismo, el docente favorece y promueve la actuación constante y activa de los estudiantes en la retroalimentación, ya sea mediante las interacciones dialogadas o la retroalimentación entre pares, solo de ese modo, el docente podrá contribuir en el desarrollo de capacidades evaluativas en sus alumnos (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010).

Aquello que para el docente puede ser pertinente, adecuado y comprensible, no necesariamente lo es para el estudiante. Ante ello, es fundamental que el docente desarrolle habilidades y actitudes que le permitan efectuar el proceso de retroalimentación de manera satisfactoria.

Ante ello, Sadler (2010) manifiesta que la concreción de la información obtenida en el proceso de retroalimentación sobre la actividad demandada dependerá de cómo el estudiante comprenda lo brindado por el docente; por lo tanto, para que el proceso de retroalimentación genere reales impactos sobre el aprendizaje del estudiante, es necesario que el docente desarrolle habilidades relacionadas al fomento de desarrollo de habilidades y capacidades evaluativas, para que sean capaces de emitir juicios valorativos sobre su propio desempeño en las actividades realizadas.

#### *b. Rol del estudiante en el proceso de retroalimentación*

Resulta importante mencionar que, si el proceso de retroalimentación sólo estuviese en manos de los docentes, los estudiantes no podrían desarrollar habilidades de autorregulación que les permitan aprender más allá de la escuela (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En tal sentido, su participación en este proceso resulta fundamental.

El éxito del proceso de retroalimentación dependerá de cuán involucrado se encuentre el estudiante con el proceso, "It is not the provision of feedback that increases learning, but rather the student's actions in response to feedback"<sup>3</sup> (Chappius, 2015, p. 9); por lo tanto, su participación y acción dentro del proceso de retroalimentación determinará el logro del propósito.

---

<sup>3</sup> No es la provisión de comentarios lo que aumenta el aprendizaje, sino las acciones del estudiante en respuesta a los comentarios.

Durante el proceso de retroalimentación el estudiante se caracteriza, principalmente por monitorear y regular su desempeño sobre la actividad desarrollada en relación con los objetivos de aprendizaje deseados (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006); en tal sentido, el estudiante se involucra observando, analizando y reflexionando su desempeño durante la actividad evaluada.

Asimismo, resulta esencial que propicie motivación intrínseca, el cual lo motive a continuar mejorando su desempeño lo que genera que sienta que el éxito de su desempeño está en relación con la dedicación y esfuerzo dedicado sobre la actividad demandada (Stiggins, 2005).

#### **2.4. La evaluación para el aprendizaje en el área de Comunicación en el nivel secundario**

El área de Comunicación en la Educación Básica Regular resulta ser fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar capacidades y competencias comunicativas, y, de ese modo puedan interactuar, comprender, expresar de manera adecuada y pertinente con otros individuos, tanto dentro del aula como fuera de ella (MINEDU, 2016; Zebadúa & García, 2011).

Partiendo de lo mencionado, el área de Comunicación se desarrolla bajo el enfoque comunicativo, debido a que se utiliza el lenguaje como herramienta esencial; asimismo:

Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros (MINEDU, 2016, p. 145).

Para desarrollar la mencionada área, desde el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB) se proponen tres competencias que se encuentran directamente relacionadas a las habilidades de leer, escribir, comprender y expresar. Asimismo, Cassany, Luna & Sanz (2003) establecen cuatro habilidades lingüísticas: *Orales, escritas, receptivas y productivas*.

A partir de lo mencionado, el área curricular de Comunicación contempla competencias básicas y transversales para el logro de aprendizajes, puesto que estas son prerequisites para el desarrollo de competencias de otras áreas.

Partiendo de la naturaleza del área, es necesario que el proceso de evaluación de los aprendizajes contemple los aspectos expuestos en la siguiente tabla.

**Tabla 3. La evaluación para el aprendizaje en el área de Comunicación**

<b>EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN SECUNDARIA</b>	
Propósito	La evaluación brinda información sobre el logro de las habilidades comunicativas del estudiante; a partir de ello, se toman decisiones en beneficio del estudiante.
Objeto	Se evalúan las competencias o habilidades lingüísticas desarrolladas por el estudiante.
Agentes	El docente: Heteroevaluación. Los estudiantes: Evaluación entre pares, autoevaluación.
Técnicas e Instrumentos	Técnicas: La observación y el análisis de tareas Instrumentos: Rúbrica, Lista de cotejo, Escalas de valoración.
Momentos	Proceso: Es la evaluación que tiene mayor presencia, puesto que se aplica durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello permite valorar continuamente el desempeño del estudiante y, a su vez, ofrecer retroalimentación para que desarrolle las habilidades lingüísticas.

Elaboración propia en base a Cassany et al. (2003); Condemarín & Medina (2000); MINEDU (2016).

A partir de las demandas de evaluación del Sistema Educativo sobre el área curricular de Comunicación, la retroalimentación del aprendizaje se presenta como un proceso necesario para que el estudiante logre las habilidades comunicativas.

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presenta el diseño metodológico que responde al problema y los objetivos de la investigación. Para tal efecto, se inicia señalando y justificando el enfoque, nivel y método de investigación; la técnica e instrumento para el recojo de información; el diseño y la validación del instrumento empleado; el procedimiento para asegurar la ética de la investigación; y finalmente, el procedimiento para el procesamiento, organización, y análisis de la información recabada.

#### **1.1. Enfoque metodológico de la investigación**

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo porque ha permitido tener un acercamiento al contexto en el que se desarrolla el objeto de estudio con el propósito de comprender y describir el mismo (Flick, 2015). Debido a la naturaleza del mencionado enfoque, su uso ha sido oportuno porque le ha permitido a la investigadora identificar y describir las concepciones que poseen las docentes del área de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje.

Asimismo, esta perspectiva permite indagar desde el contexto natural en el que se desarrolla el objeto de estudio (Vasilachis, 2009), ello permite la interpretación y

comprensión profunda de los comportamientos de los actores desde su realidad (Martínez, 2014; Niño 2011).

La investigación se desarrolla en el nivel descriptivo puesto que identificó y describió una realidad de manera profunda; de ese modo, se ahondó en los significados de las concepciones de las docentes sobre la retroalimentación, lo cual permitió establecer conclusiones sobre el objeto de estudio.

## **1.2. Problema y objetivos de la investigación**

La pregunta de investigación del presente estudio es la siguiente:

¿Cuáles son las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana?

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

Objetivo general:

- Describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

- a. Identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.
- b. Identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.
- c. Identificar las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana.

### 1.3. Categorías de estudio

En la presente investigación se considera una sola categoría y tres subcategorías en coherencia con los objetivos de la investigación tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. Categoría y subcategorías de la investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
<b>Las concepciones de los docentes sobre la retroalimentación del aprendizaje</b>  Las concepciones de los docentes son concebidas como representaciones mentales individuales respecto a la retroalimentación del aprendizaje. Estas representaciones actúan como filtro en la toma de decisiones y se manifiestan en la práctica evaluativa.	<b>Las concepciones de los docentes sobre el propósito de retroalimentación del aprendizaje</b> Son representaciones mentales individuales de los docentes respecto de los fines de la retroalimentación del aprendizaje. Estos fines se pueden asociar a las diversas perspectivas de la evaluación de los aprendizajes.  <b>Las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje</b> Se refiere a las representaciones mentales individuales que posee el docente sobre el rol que asumen los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje. Los agentes pueden ser el docente, el estudiante o el padre de familia.  <b>Las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje</b> Constituyen representaciones mentales de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación. Al respecto, la literatura propone diversas estrategias. En este trabajo se recoge aquellas implicadas en los momentos y al tipo de actividades para la retroalimentación. Se estará abierta a las concepciones de otras estrategias que posee el docente.

Elaboración propia

### 1.4. Método de investigación

Partiendo de los objetivos planteados, se empleó el método de estudio de caso ya que permite la comprensión a profundidad del objeto de estudio (Yin, 2018; Simons, 2011; Stake, 1999), es decir, las concepciones sobre la retroalimentación del

aprendizaje que poseen los docentes del área de Comunicación de secundaria de una IE en Lima Metropolitana.

Otra característica del método de estudio de caso es que permite estudiar el fenómeno *in situ* (Álvarez & San Fabián, 2012). Esta aproximación a la realidad, que desde el presente caso resulta ser el pensamiento y el quehacer del docente, le ha permitido a la investigadora tener un acercamiento a las concepciones que poseen las docentes del área de Comunicación respecto a la retroalimentación del aprendizaje.

La selección del caso resulta pertinente debido a que se cuenta con la participación de los docentes que conforman el mismo; lo cual promueve la viabilidad de la investigación (Álvarez y San Fabián, 2012). Asimismo, resulta beneficiosa para la investigación educativa debido a que brinda aportes para futuros trabajos con el propósito de ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio que serían las concepciones de los docentes de Comunicación sobre la retroalimentación del aprendizaje.

El caso de investigación se encuentra conformado por 3 docentes del área de Comunicación de nivel secundario. La institución educativa en la cual se realizó el estudio, se ubica en el distrito de Cercado de Lima y cuenta con 128 años de fundación. La mencionada IE se caracteriza por poseer un proyecto curricular propio y único el cual es concebido desde el enfoque socio-cognitivo y se fundamenta en los ejes de la Espiritualidad Dominicana. Desde esta propuesta, se concibe la evaluación del aprendizaje como un componente fundamental que tiene el propósito de fomentar la reflexión, emitir juicios y tomar decisiones para la mejora y el logro de aprendizajes; asimismo, se concibe la retroalimentación del aprendizaje como mecanismo perteneciente a la evaluación de los aprendizajes que permite el logro de mencionado propósito.

La IE desarrolla la modalidad de Educación Básica Regular y contempla los niveles de primaria y secundaria. Es necesario mencionar que cada grado cuenta con dos secciones con un promedio de 20 alumnos por aula.

Respecto a las docentes informantes de la presente investigación, ellas presentan las siguientes características:

**Tabla 5. Características de las docentes entrevistadas**

<b>DOCENTE ENTREVISTADO</b>	<b>SEXO</b>	<b>GRADO DE ENSEÑANZA</b>	<b>AÑOS DE SERVICIO EN LA IE</b>
Docente 1	Femenino	4to. Y 5to. De secundaria	1
Docente 2	Femenino	2do. Y 3ero. De secundaria	3
Docente 3	Femenino	1ero. De secundaria	10

Elaboración propia

Asimismo, se ha considerado pertinente realizar la investigación en el área curricular mencionada debido a que desarrolla competencias básicas y transversales para el logro de aprendizajes del estudiante, puesto que estas son prerrequisitos para el desarrollo de competencias de otras áreas.

### **1.5. Técnica e instrumento de recojo de información**

Con el propósito de responder a los objetivos de la investigación, se utilizó la técnica de la entrevista. Esta técnica permite recabar información mediante el diálogo o conversación que poseen los sujetos desde sus experiencias, conocimientos o creencias respecto al objeto de estudio (Díaz & Sime, 2009). En tal sentido, el uso de la entrevista permitió obtener información para determinar las concepciones que poseen los docentes de Comunicación del nivel secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje.

Considerando que las concepciones de los docentes se reconocen mediante el discurso oral (Arancibia, 2012), el uso de esta técnica resulta fundamental, ya que en la entrevista “las personas suelen develar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación” (Simons, 2011, p. 65). Asimismo, debido a la naturaleza de las concepciones docentes, la entrevista le ha permitido a la investigadora obtener información sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de las docentes (Kvale, 2011).

Se consideró como instrumento el guion de entrevista de tipo semiestructurada porque facilita una lista de preguntas previstas con anticipación, pero dejando abierta la posibilidad de las repreguntas en el momento de la entrevista. Las preguntas diseñadas fueron abiertas permitiendo que los docentes profundicen en el tema a indagar (Díaz & Sime, 2009).

### 1.5.1. Diseño y validación del instrumento

El objetivo de la entrevista semiestructurada consideró:

- Recoger información sobre la forma como concibe el docente el propósito, los roles de los agentes y las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje.

Se tomó en cuenta las tres subcategorías del estudio y se desagregaron en tópicos tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 6. Subcategorías y tópicos del guion de entrevista semiestructurado**

SUBCATEGORÍAS	TÓPICOS
Las concepciones de los docentes sobre el propósito de retroalimentación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concepciones sobre la finalidad de la retroalimentación del aprendizaje</li><li>• Concepciones sobre la significatividad de la retroalimentación del aprendizaje</li></ul>
Las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concepción sobre el rol del docente en la retroalimentación</li><li>• Concepción sobre el rol del estudiante en la retroalimentación</li><li>• Concepción sobre otros agentes en la retroalimentación</li></ul>
Las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concepciones sobre las actividades para la retroalimentación</li><li>• Concepciones sobre el momento para la retroalimentación</li><li>• Otras estrategias concebidas por el docente</li></ul>

Elaboración propia

A partir de los tópicos, se elaboraron las preguntas para el guion de entrevista semiestructurado.

El diseño de la entrevista pasó por una validación de experto, a cargo de la Dra. María Teresa Moreno Alcázar. Para este proceso, se envió al jurado una carta de presentación (Anexo 1) adjuntando los siguientes documentos: matriz de consistencia, diseño del instrumento, guion de la entrevista y el formato de validación del instrumento (Anexo 2).

La experta efectuó una valoración de cada pregunta del guion de la entrevista semi estructurada, tomando en cuenta tres criterios de evaluación:

- *Coherencia*: Que la pregunta permita recabar información respecto a las subcategorías y tópicos planteados.
- *Claridad*: Que la pregunta sea fácil de comprender.
- *Objetividad*: Que la pregunta evite condicionar la respuesta del entrevistado.

Cabe mencionar que este proceso tuvo una duración de dos semanas entre el envío de los documentos y la recepción de los mismos mediante el correo electrónico.

Las observaciones de la experta aportaron a la mejora del contenido de las preguntas elaboradas. La sugerencia principal fue redactar las preguntas de modo que inviten al entrevistado a describir o narrar hechos sobre la retroalimentación de aprendizajes, ya que en ellas se recoge mejor la información brindada por el entrevistado.

**Tabla 7. Observaciones de la experta respecto al guion de entrevista**

SUBCATEGORÍAS	TÓPICOS	NÚMERO DE PREGUNTA	OBSERVACIONES
Las concepciones de los docentes sobre el propósito de retroalimentación del aprendizaje	Concepciones sobre la finalidad de la retroalimentación del aprendizaje Concepciones sobre la significatividad de la retroalimentación del aprendizaje	Pregunta 1	Parcialmente aprobado: La experta sugiere evitar iniciar la entrevista con una pregunta de respuesta sí o no, debido a que el entrevistado se puede sentir limitado en la entrevista. Asimismo, sugirió comenzar la entrevista con la pregunta 2 y pasar esta pregunta para el final.
		Pregunta 2	Aprobado
Las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje	Concepción sobre el rol del docente en la retroalimentación Concepción sobre el rol del estudiante en la retroalimentación Concepción sobre otros agentes en la retroalimentación	Pregunta 3	Aprobado
		Pregunta 4	Parcialmente aprobado: La experta sugirió iniciar la pregunta con la frase: ¿Por qué?
		Pregunta 5	Aprobado

Las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje	Concepciones sobre las actividades para la retroalimentación	Pregunta 6	Aprobado
	Concepciones sobre el momento para la retroalimentación	Pregunta 7	Aprobado
	Otras estrategias concebidas por el docente	Pregunta 8	Aprobado

Elaboración propia

Finalmente, a partir de las observaciones recogidas se procedió a realizar las modificaciones necesarias para obtener la versión final del diseño de la entrevista (Anexo 3) y del guion de entrevista a docentes (Anexo 4).

### 1.5.2. Aplicación del instrumento

Para la aplicación de la entrevista, se coordinó con el director y la coordinadora de nivel secundario de la institución educativa. En primera instancia, se conversó con ellos mediante una reunión virtual sobre la investigación y su propósito; a partir de ello, las mencionadas autoridades y la investigadora coordinaron con las docentes las fechas para la aplicación de las entrevistas.

**Tabla 8. Fecha y duración de las entrevistas a los docentes**

DOCENTE	FECHA DE LA ENTREVISTA	DURACIÓN DE LA ENTREVISTA
Docente 1	31/10/20	26 minutos
Docente 2	02/11/20	24 minutos
Docente 3	06/11/20	23 minutos

Elaboración propia

La aplicación del instrumento se realizó de manera individual mediante la plataforma de Zoom, debido a la coyuntura nacional que enfrenta el país.

### 1.6. Procedimiento para el procesamiento, la organización y análisis de la información recogida

La primera acción realizada fue la transcripción de las entrevistas, la cual implica “registrar y poner por escrito y a disposición de otros y de uno mismo cada uno de

los intercambios –preguntas, respuestas, información contextual general- que surjan desde el inicio al final de la entrevista” (Borda et. al, 2017), ello permite la lectura de la información recabada las veces que sean necesarias para la interpretación de los datos (Gibbs, 2012).

Las transcripciones fueron revisadas y editadas con la intención de eliminar muletillas y palabras redundantes, sin repercutir en el contenido y la intención de la información brindada por los entrevistados. Asimismo, se consideró pertinente codificar la identidad de los docentes participantes con la intención de mantener la confidencialidad de los datos brindados.

**Tabla 9. Codificación de las entrevistas**

<b>DOCENTE</b>	<b>CÓDIGO DE LA ENTREVISTA</b>
Docente 1	DC1
Docente 2	DC2
Docente 3	DC3

Elaboración propia

El proceso de análisis de la información obtenida requirió que la investigadora realizará varias lecturas de las transcripciones, ello permitió efectuar la codificación y categorización de la información (Flick, 2007). La codificación de la información permitió conceptualizar los hallazgos, para luego categorizarlos.

A partir de la categorización de la información hallada, se elaboraron tres matrices cualitativas las cuales permitieron agrupar la información (Borda et. al, 2017). Su elaboración contempló como referentes los objetivos específicos y las subcategorías de la investigación.

- Matriz cualitativa sobre las concepciones de los docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje
- Matriz cualitativa sobre las concepciones de los docentes sobre los roles de los agentes en la retroalimentación del aprendizaje
- Matriz cualitativa sobre las concepciones de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje (Anexo 5).

A continuación, se presenta un extracto de una de las matrices.

**Tabla 10. Matriz sobre las concepciones de los docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje**

	Propósitos de la retroalimentación				
	Reforzar aprendizajes anteriores	Proporcionar orientaciones al estudiante	Proporcionar orientaciones al docente	Favorece la reflexión	Favorece la autorregulación del aprendizaje
DC1	Para volver a hacer algún refuerzo o si tengo que regresar sobre algún concepto que no quedó claro o alguna capacidad que no se vea desarrollada (DC1, p. 1).	Por la parte de ellos, para que puedan analizar su propio trabajo, su propio proceso de aprendizaje y también puedan hacer los ajustes necesarios (DC1, p. 1).	De esa manera hacemos un ejercicio autocrítico tanto ellos como nosotros, lo cual me permite ver en qué podría estar fallando para poder brindarles mejores herramientas (DC1, p. 1).	La retroalimentación es regresar a lo medular de lo que se ha tras querido tratar o se ha querido enseñar para reflexionar acerca de: ¿cómo se aprendió?, ¿para qué va servir? y ¿cómo podemos unirlos con los demás conocimientos que ya traemos y con los que van a venir? (DC1, p. 4).	Es momento de que la autonomía de ellos se vea un poco reflejada en todas las pautas que se han venido dando para que ellos poco a poco vayan haciéndose autónomos con esta nueva forma de aprender (DC1, p. 2).
DC2					
DC3					

Elaboración propia

Cabe mencionar que la elaboración de las matrices fue un proceso arduo que requirió un análisis detenido de la información recogida en varias oportunidades.

Asimismo, para el proceso de análisis de los hallazgos, la presente investigación empleó la técnica de la triangulación de sujetos debido a que permite contrastar los hallazgos obtenidos de las tres docentes entrevistas (Álvarez & San Fabián, 2012).

### **1.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación**

La presente investigación tomó en consideración los cinco principios éticos propuestos por la Oficina de ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP, los cuales son el respeto a los participantes, la intención de beneficencia, la justicia, la integridad científica y la responsabilidad.

Asimismo, se empleó el modelo del protocolo del consentimiento informado para los docentes del Comité de Ética de la investigación de la PUCP (Anexo 6). Este

documento fue modificado en relación con la naturaleza y necesidades de la presente investigación.

Para la entrega del mencionado documento, se contactó de manera previa a la entrevista con las informantes, para que de ese modo pudieran conocer su modo de participación en la investigación. Cabe mencionar que antes de las entrevistas la investigadora revisó y explicó el documento para resolver las dudas que presentaron los docentes.

Finalmente, las participantes autorizaron que la entrevista sea grabada y que la información obtenida sea utilizada de manera confidencial, con fines para la investigación, lo cual fue asumido y respetado por la investigadora.



## **CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente capítulo presenta los hallazgos de los datos obtenidos mediante las entrevistas a las docentes, los cuales responden a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana?

El análisis de los resultados se organiza en tres apartados: el primero aborda las concepciones que poseen las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje; el segundo, las concepciones que poseen las docentes entrevistadas sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje; por último, las concepciones que poseen las docentes entrevistadas sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje. Cabe mencionar que los tres apartados guardan relación con las subcategorías de estudio.

El análisis se realiza tomando en cuenta que las concepciones son comprendidas como representaciones mentales individuales de carácter sociocultural, las cuales guían el pensamiento y el accionar de los docentes y se manifiestan en su quehacer pedagógico (Arancibia, 2012; Brown, 2003; Devlin, 2006; Dómenech & Gómez, 2004; Eintwistle & Peterson, 2004).

En tal sentido, se destaca que las docentes entrevistadas del área de Comunicación de nivel secundario conciben la retroalimentación del aprendizaje como un proceso perteneciente a la evaluación de los aprendizajes.

Asimismo, la concepción que poseen las docentes se relaciona a la forma como la institución educativa establece la evaluación, la cual, a su vez, se encuentra alineada con la normativa propuesta por el MINEDU, debido a que asumen la evaluación como un proceso que fomenta la reflexión para la toma de decisiones en beneficio de los estudiantes.

## **2.1. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje**

Mediante el discurso de las docentes entrevistadas se puede identificar que poseen una concepción respecto al propósito de la retroalimentación del aprendizaje. Ellas establecen que la retroalimentación posee diversos propósitos los cuales repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer propósito que manifiestan las tres docentes entrevistadas es que la retroalimentación promueve la mejora del aprendizaje del estudiante respecto a las actividades planteadas, para que, de ese modo, pueda lograr los aprendizajes esperados.

[La retroalimentación] les permite a los estudiantes analizar su propio trabajo, su propio proceso de aprendizaje y también puedan hacer los ajustes necesarios [en su aprendizaje] (DC1, p. 1).

La retroalimentación les va a ayudar a los alumnos a saber en qué están fallando, hasta dónde han llegado y cómo ellos pueden vencer esas dificultades que tienen (DC2, p. 1).

Esta forma de concebir el propósito de la retroalimentación se relaciona con lo propuesto por Black & William (2009); Chappius (2015) y Stobart (2010) quienes manifiestan que la retroalimentación tiene como propósito principal que todos los estudiantes lleguen a la meta de aprendizaje; para tal efecto, ellos deben conocer su desempeño actual respecto al esperado y, de ese modo, puedan realizar las modificaciones necesarias sobre su desempeño en la actividad demandada.

Otra concepción, que poseen las tres docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje, es que favorece la reflexión en el estudiante sobre su desenvolvimiento frente a la tarea demandada.

Mediante la retroalimentación puedo llevarlos a la reflexión de su propio aprendizaje (DC1, p. 1).

El estudiante se tiene que cuestionar ¿qué es lo que ha logrado?, ¿Qué les falta por lograr?, ¿qué tiene que hacer para obtenerlas o para alcanzarlas? Porque lo importante es que todos los estudiantes lleguen a la meta de aprendizaje (DC2, p. 4).

Lo manifestado por las docentes se alinea a lo propuesto por Brookhart (2008) y Hattie & Timperley (2008) quienes manifiestan que la retroalimentación le permite al estudiante reflexionar sobre su desempeño en la actividad realizada con el propósito de alcanzar los aprendizajes esperados.

Bajo la misma línea, dos docentes entrevistadas (DC1 y DC2) declaran que otro propósito de la retroalimentación consiste en promover la autorregulación del estudiante sobre su proceso de aprender, lo cual genera autonomía.

La retroalimentación apunta al estudiante, ya que permite la regulación de su aprendizaje (DC2, p. 2).

Cabe mencionar que, desde la teoría, la autorregulación resulta ser el propósito mayor de la retroalimentación de los aprendizajes, debido a que para que el estudiante llegue a ese estado, resulta esencial que el proceso sea sostenible en la práctica pedagógica del docente (Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010).

Asimismo, Anijovich (2019), Nicol & Mcfarlane-Dick (2006) y Sadler (2010) postulan que el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes de su proceso de aprender les permite transferir la información aprendida a otras situaciones; sin embargo, solo una de las docentes entrevistadas (DC1) manifestó en su discurso sobre este punto.

El desafío es que cada uno sepa cómo aprende, qué estrategias, herramientas o capacidades deben desarrollar (...) para que ellos se guíen de aquí en adelante y durante toda su vida: cómo sienten ellos que aprenden mejor, y qué estrategias les ha funcionado o les está resultando para que luego las apliquen (DC1, p. 2).

Así como existen puntos de coincidencia en las concepciones de las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación; del mismo modo, existen otras concepciones que poseen las docentes.

Dos de las docentes entrevistadas (DC1 y DC3) conciben que el propósito de la retroalimentación no se encuentra relacionado solamente con los estudiantes, sino que, también genera un impacto sobre los docentes.

Las informantes manifiestan que el propósito de la retroalimentación de los aprendizajes está relacionado con la mejora de su práctica pedagógica, debido a que la información obtenida del desarrollo de una actividad por parte de los estudiantes, les permite conocer si las estrategias de enseñanza empleadas son adecuadas y pertinentes para el fomento del aprendizaje en sus estudiantes; de ese modo, la retroalimentación permite a los docentes seleccionar de manera efectiva las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades que presenten sus estudiantes (AITSL, 2017)

La retroalimentación me permite ver en qué podría estar fallando para poder brindarles mejores herramientas (...) nos permite mejorar tanto a ellos a los estudiantes como a uno como docente, para favor de los aprendizajes de los estudiantes (DC1, p. 4).

Es importante que nosotros demos esa mirada de cuáles son los avances de los chicos y en el momento en el que nosotros identifiquemos que está débil una capacidad, me va apoyar para poder utilizarlo como recurso para mis próximas clases y enfocarme en lo que ellos necesitan (DC3, p. 5).

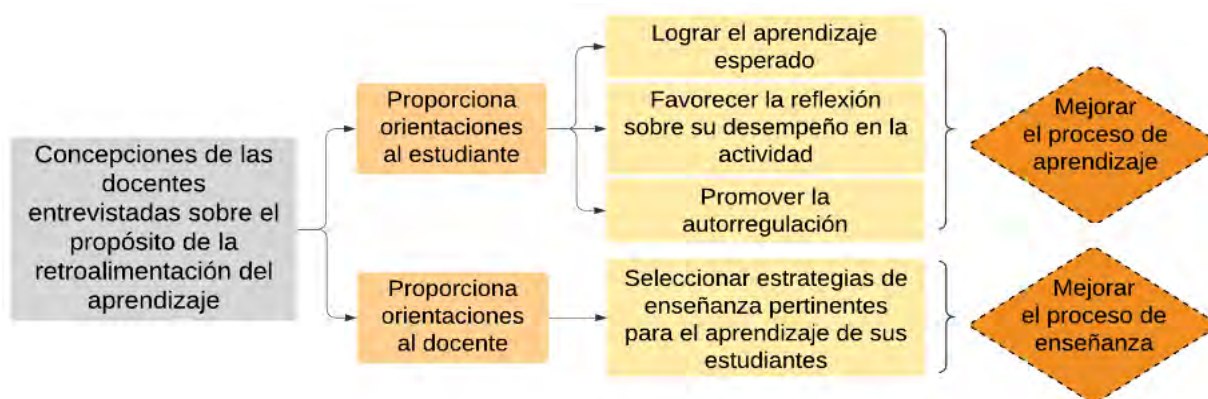
Partiendo de lo mencionado por las dos docentes (DC1 y DC3), las concepciones que poseen sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje es beneficiar a los docentes y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con la retroalimentación hacemos un ejercicio autocrítico tanto ellos como nosotros (...) creo que este proceso beneficia a ambos actores, tanto a ellos como estudiantes y, a mí como docente (DC1, p. 1).

En tal sentido, la concepción que poseen las docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje implica favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los hallazgos referidos a las concepciones que poseen las docentes sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje, se resumen en el siguiente esquema.

**Figura 4. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje.**



Elaboración propia.

## 2.2. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre los roles de los agentes implicados de la retroalimentación del aprendizaje

Respecto a las concepciones sobre los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje, las tres docentes entrevistadas conciben que los agentes involucrados son esencialmente los docentes y los estudiantes. Solo una docente (DC2) considera como agente a los padres de familia; probablemente, porque en este tiempo de pandemia en el cual la educación se efectuó de manera virtual, este agente ha sido un aliado muy importante en el aprendizaje de los estudiantes.

Pienso que [los agentes involucrados] son básicamente ellos, los estudiantes, como protagonistas, pero también yo como docente (DC1, p. 1).

En el proceso de retroalimentación existe un binomio entre docente y los estudiantes (DC2, p. 1).

En la participación lo puedes incluir después al papá; pero, primero siempre con el estudiante (DC2, p. 2)

Yo creo que los principales protagonistas deberían ser el estudiante, sus compañeros y el docente (DC3, p. 1).

A continuación, se analiza las concepciones de las docentes sobre cada uno de los agentes.

### *a. El docente*

Las tres docentes entrevistadas conciben que desempeñan un rol orientador en el proceso de retroalimentación. Ellas sostienen que el docente se encarga de guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, sin brindarles las respuestas de las actividades desarrolladas.

Creo que [mi rol] podría ser dándoles las pautas, un poco como orientadora, brindando una serie de preguntas que puedan llevarlos a ellos a la reflexión de su propio aprendizaje (DC1, p. 1).

El docente como buen guía orienta al estudiante para que logre el aprendizaje (DC2, p. 1)

[Mi rol es] poder darles las orientaciones de cuál ha sido su avance y qué podrían mejorar (DC3, p. 1).

Lo manifestado por las docentes entrevistadas, se relaciona con la teoría de la evaluación para el aprendizaje, el cual se caracteriza por fomentar “la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje (...) pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje, no receptores pasivos” (Anijovich, 2019, p. 24); lo mencionado promueve la participación del estudiante, ello permite que pueda reflexionar sobre su desempeño en la actividad, lo cual es manifestado por las docentes:

Busco quedar algunas ideas generales que los lleven a reflexionar (DC1, p.2).

Aunque lo que el estudiante proponga no está yendo por el camino correcto lo hacemos para que se dé cuenta de que lo que está usando no era lo correcto y él a partir de su error se da cuenta que no era como él pensaba (DC2, p. 4).

Lo manifestado por las docentes se relaciona con lo propuesto por Ravela et al. (2017) quien postula que el docente “se propone que cada alumno avance en su reflexión y aprendizaje a partir de lo que ya ha logrado, de acuerdo a sus posibilidades personales” (p. 178); de ese modo, se fomenta aprendizajes significativos en el estudiante, los cuales podrá transferir a otras actividades.

En tal sentido, las concepciones de las docentes sobre el rol del docente en la retroalimentación del aprendizaje se desligan de acciones que consisten en señalar el error y corregirlo sin que el estudiante comprenda el por qué.

Cabe mencionar que una de las docentes entrevistadas manifestó que el rol del docente también implica conocer las características de sus estudiantes, ello le permite brindar retroalimentación en cuanto a las necesidades y demandas que presenta el aula.

El docente tiene que conocer la característica de los estudiantes porque no todas las estrategias les van a ayudar a todos porque en la clase hay de todo (DC2, p. 3).

Lo mencionado se encuentra alineado con lo propuesto por Anijovich (2019), Black & William (2009) y Brookhart (2008). Mencionados autores sostienen que el maestro necesita conocer las fortalezas, habilidades y destrezas de sus estudiantes, debido que, al conocer las características, ellos podrán seleccionar, planificar y ejecutar estrategias pertinentes que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes.

#### *b. El estudiante*

Respecto al rol del estudiante, las docentes conciben que su participación en el proceso de retroalimentación es fundamental debido a que son responsables de su proceso de aprender.

Las tres docentes entrevistadas manifiestan que el estudiante debe poseer actitudes reflexivas sobre su desempeño en la actividad desarrollada, para que de ese modo pueden identificar y enmendar los errores cometidos en el trabajo y así lograr el aprendizaje esperado. Asimismo, sostienen que el estudiante no solo debe percatarse del error, sino también de aquello que hizo bien y puede ser aplicado en otro momento

Es importante que ellos se den cuenta en qué es lo que están fallando (...) qué es lo que hicieron bien y qué cosas hay que mejorar (DC3, p. 4).

Asimismo, las tres docentes entrevistadas conciben que el rol del estudiante en la retroalimentación del aprendizaje es monitorear su desempeño frente a la actividad realizada; ello le permite al estudiante desarrollar la autorregulación de su aprendizaje. Tal concepción se encuentra relacionada con la propuesta Hattie & Timperley (2007) quienes sostienen que la autorregulación implica compromiso, regulación, disciplina y confianza por parte del estudiante, debido a que seleccionan

y aplican estrategias que consideren pertinentes y adecuadas para lograr el aprendizaje esperado.

El desafío es que cada uno sepa cómo aprende, qué estrategias, herramientas o capacidades deben desarrollar (...) cómo sienten ellos que aprenden mejor, y qué estrategias les ha funcionado o les está resultando para que luego las apliquen (DC1, p. 2).

Ellos se tienen que regular y saber ¿qué saben? ¿Qué les falta? Y ¿qué cosas tienen que hacer para lograr lo que les falta?, eso es lo que personalmente pienso que es la retroalimentación (DC2, p. 4).

Asimismo, es necesario mencionar que las docentes entrevistadas manifiestan que para que el estudiante logre ser un agente autónomo y autorregulado, deben saber cuál es su desempeño actual respecto al deseado, de ese modo podrán efectuar la actividad de manera efectiva.

### *c. Padres de familia*

Una de las docentes entrevistadas (DC2) concibe que otro agente involucrado en el proceso de retroalimentación del aprendizaje son los padres de familia. Desde su concepción, los padres cumplen el rol de informantes, puesto que le comentan al docente sobre alguna necesidad en específica que posee el estudiante.

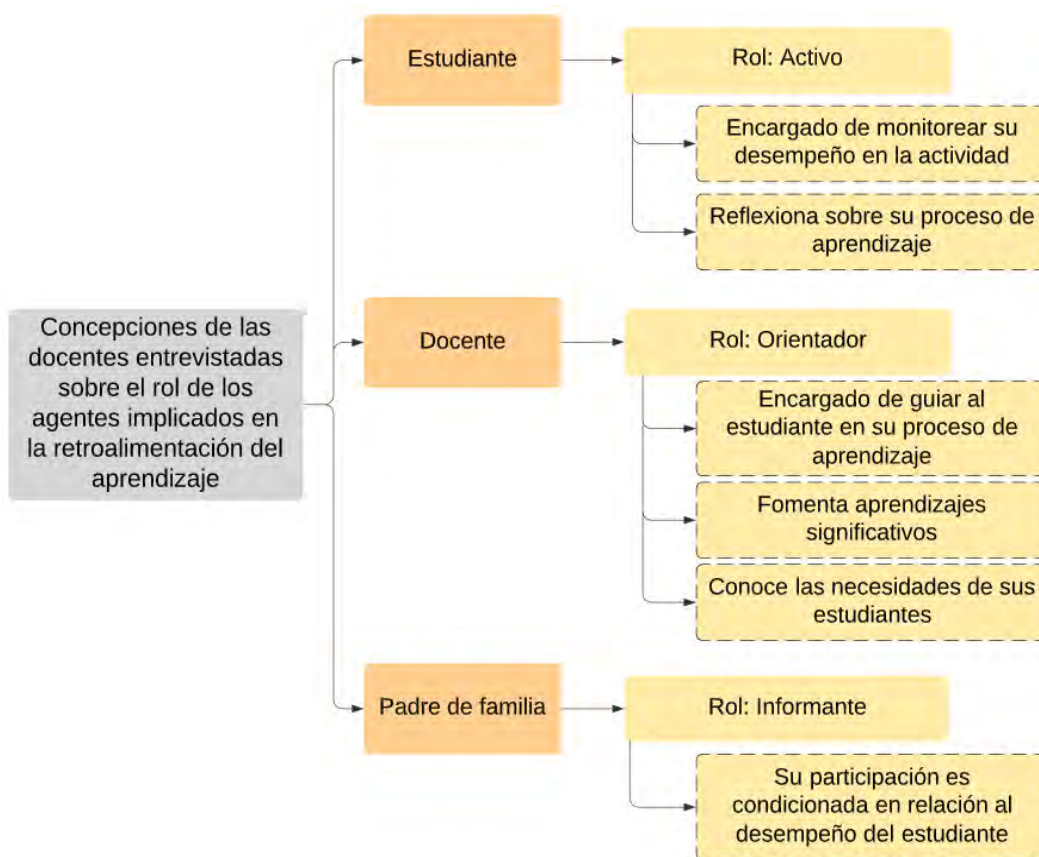
Si tú ya te das cuenta que el estudiante no avanza, le comentas al papá de que tú le estas ayudando y le preguntas “¿qué es lo que pasa aquí con él? Porque llevo semanas con él y nada” (...) De repente el papá me dice: “lo que pasa es que tiene un problema”, te enteras cosas de que tu desconocías (DC2, p. 2).

Al respecto, Anijovich (2019) y Ravela (2009) manifiestan que resulta importante generar un ambiente comunicativo entre los padres de familia y la escuela, para que, de ese modo, conozcan el desenvolvimiento de sus hijos frente a las actividades demandadas; lo mencionado les permite tomar acciones pertinentes en favor de los aprendizajes.

Asimismo, desde la teoría, la participación del padre debe efectuarse de manera permanente, debido a que promueve y favorece la sostenibilidad de las prácticas de retroalimentación de los aprendizajes (Anijovich, 2019).

Los hallazgos referidos a las concepciones que poseen las docentes sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje, se resumen en el siguiente esquema.

**Figura 5. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre el rol de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje.**



Elaboración propia.

### 2.3. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje

Las tres docentes entrevistadas conciben como estrategias para la retroalimentación a: los agentes, el tiempo y las actividades.

A continuación, se analiza las concepciones de las docentes sobre cada uno de las estrategias mencionadas.

#### a. Estrategias referidas a los agentes para la retroalimentación

Las tres docentes entrevistadas conciben que el docente es el encargado principal de efectuar el proceso de retroalimentación, ya que al revisar la actividad del

estudiante ellas pueden identificar sus necesidades y seleccionar las estrategias pertinentes que le permitan al estudiante mejorar su desempeño.

Al detallar el contenido que ellos han manifestado a través de un trabajo yo informo cuál ha sido el logro y también algunas deficiencias, para mejorarlo, no para darle la idea de: “Esto está mal y nunca lo vas a mejorar”, no, sino para tratar de buscar una salida (DC3, p. 1).

Lo mencionado guarda relación con lo propuesto por Ambrose et al., (2010) y Hattie & Timplerley (2007) quienes mencionan que la retroalimentación de los aprendizajes se encuentra, en primera instancia dirigida por el docente, debido a que brinda ejemplos de prácticas de retroalimentación con el propósito de involucrar a los estudiantes en el proceso.

Otra concepción que poseen dos docentes entrevistadas (DC2 y DC3) es que otro agente encargado de efectuar la retroalimentación del aprendizaje es el estudiante mediante la retroalimentación entre pares, debido a que fomenta la interacción y diversas perspectivas sobre la tarea realizada.

Me parece importante también involucrar a los compañeros, no para poner en la mira a un estudiante, sino para poder intercambiar ideas de una respuesta en común (DC3, p. 1).

El docente va aparear, él va a proponer los pares viendo un poco que un estudiante le ayude al otro (DC2, p. 1).

Lo mencionado por las docentes se relaciona con uno de los beneficios de esta práctica propuesto por Black et al. (2004), quienes postulan que la retroalimentación entre pares les permite a los estudiantes intercambiar ideas mediante un lenguaje cercano, ello fortalece la comprensión de las acciones a considerar para efectuar las mejoras en la actividad desarrollada.

Cabe mencionar que ese no es el único beneficio que brinda la retroalimentación entre pares, ya que tiene como propósito mayor ayudar a los estudiantes a que puedan identificar las cualidades un trabajo de calidad como también, diagnosticar los errores cometidos en el desarrollo de la actividad demandada (Ambrose et al., 2010); en tal sentido, le permite al estudiante desarrollar habilidades evaluativas, lo cual resulta beneficioso para el fomento de la autonomía y autorregulación; sin embargo, tal beneficio no fue manifestado por las docentes entrevistadas.

### *b. Estrategias referidas al tiempo para la retroalimentación*

Respecto al tiempo en el que se debe efectuar la retroalimentación, las tres docentes entrevistadas conciben que este dependerá del desempeño y las demandas del estudiante en la actividad solicitada.

Cuando veo que no ha sido tan positivo el resultado lo hago al inicio como una especie de: “alerta a lo viene”, “trata de poner más atención en lo siguiente” o “ten en cuenta tales herramientas o recursos”. También, al finalizar como una especie de cierre (DC1, p.3).

Los chicos te dan muchas luces, porque no es que llegue y diga voy a retroalimentar, sino que de acuerdo al contexto o a lo que he evaluado y lo que he visto, lo que ha pasado en la clase yo lo hago (DC2, p.3).

En sus discursos, las docentes hacen alusión a que la práctica retroalimentativa se encuentra presente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; en tal sentido, las docentes no conciben que la retroalimentación sea una acción puntual que se realiza al final de la actividad demandada, sino que es un proceso permanente.

Asimismo, la concepción de las docentes guarda relación con lo propuesto por Anijovich & González (2013) quienes postulan que para que la retroalimentación sea efectiva es preciso brindarla en un tiempo cercano al desempeño de la actividad, puesto que le permite al estudiar reflexionar, realizar las correcciones y continuar con el avance del mismo; de caso contrario, al realizar la retroalimentación de manera tardía, podría perder valor e impacto en el estudiante, debido a que pierde la atención de la actividad.

### *c. Estrategias referidas a las actividades para la retroalimentación*

Las docentes entrevistadas conciben que las actividades para la retroalimentación del aprendizaje son variadas y tienen como propósito fomentar el logro de aprendizajes y la reflexión en los estudiantes.

Dos docentes entrevistadas (DC1 y DC3) conciben como una de las actividades el uso de preguntas, porque genera reflexión en los estudiantes sobre su aprender.

Siempre recorro a las preguntas dirigidas hacia algún estudiante que yo veo que está un poco bajo para poder notar o que me ayude a explicar en la clase dónde se efectúa el error (DC3, p. 3)

Con preguntas guiadas, por ejemplo, ¿qué aprendieron? O ¿para que aprendieron? (DC1, p. 1).

La concepción de las docentes se relaciona con lo propuesto por Jones (2005) quien postula que esta estrategia le permite al docente involucrar a los estudiantes de manera eficiente por dos motivos. El primero se debe a que les permite a los estudiantes razonar y justificar las acciones realizadas sobre la actividad requerida, así como, realizar propuestas de mejora. El segundo le proporciona al docente información sobre el nivel de aprendizaje en el que se encuentra en el estudiante, ello le permitirá responder a las necesidades presentadas de manera adecuada. Cabe mencionar que ambos beneficios fueron manifestados por las informantes.

Otras concepciones que poseen dos docentes entrevistadas (DC2 y DC3) sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje es considerar el error como oportunidad de aprendizaje, el cual se relaciona con el uso de preguntas abiertas. Frente ello, ambas docentes manifiestan que resulta importante que los propios estudiantes identifiquen el error, ya que solo de ese modo se fomentará cambios cognitivos en ellos.

No le vas a dar la respuesta, pero sí luces o el camino punteado, ellos van a escoger y se van a dar cuenta porque del error uno aprende (DC2. p. 3).

Estas concepciones se relacionan con lo propuesto por Anijovich (2019) y William (2012). Ambos autores manifiestan que es necesario que el docente promueva un ambiente en aula que permita y aprenda de los errores. Desde la teoría, brindar retroalimentación de los errores presentes en la actividad, le permite al estudiante corregirlos y continuar con el desarrollo de la misma.

Otra estrategia concebida por dos docentes entrevistadas (DC1 y DC2) es el uso de comentarios, los cuales se pueden brindar de manera escrita u oral. Una de las docentes entrevistadas (DC2) concibe que el comentario le permite brindar orientaciones que le permitan guiar al estudiante hacia el correcto desarrollo de la tarea asignada:

Cuando ellos hacen el borrador [de un texto escrito], tú te lo llevas y puedes ponerle: “mira fíjate en el desenlace, no veo que resuelves el problema que está muy bien planteado, porque haces dos alternativas. Escoge cómo quieres que termine para resolverlo” (DC2, p. 3).

Otra de las docentes entrevistadas (DC3), a diferencia de la anterior, no solamente considera que el comentario se debe enfocar en el error cometido en la actividad, sino que también debe proporcionarle al estudiante herramientas que le permitan progresar en su aprender:

Les brindo algunas herramientas de cómo pueden comprender mejor su texto o cómo pueden entender mejor un tema de gramática. Les brindo ciertas herramientas que a mí me han funcionado como sugerencia (DC1, p. 3).

Lo mencionado por las docentes se relaciona con los niveles de comentario propuestos por Hattie & Timperley (2007), el cual se abordó en el marco teórico. Según la teoría, en el caso de las concepciones de la primera docente, el comentario debe ser dirigido al trabajo, mientras que, para la segunda docente, el comentario se encuentra dirigido hacia el proceso del trabajo y la autorregulación del estudiante.

Finalmente, dos docentes entrevistadas (DC2 y DC3) conciben como estrategia para la retroalimentación del aprendizaje el fomento de interacciones entre docente y estudiante, debido a que le permiten conocer de manera inmediata cuál es el pensamiento del estudiante frente a la actividad o su aprendizaje.

Me parece importante esa interacción comunicativa para poder resolver y dar una solución (DC3, p. 2).

La concepción que poseen las docentes es considerada desde la literatura como las interacciones dialogadas (Anijovich, 2019). Estas interacciones le permiten al estudiante realizar preguntas, resolver dudas y proponer ideas de mejora, mientras que, al docente, le permite hacer aclaraciones, brindar ejemplos y realizar un seguimiento más cercano sobre el estudiante respecto a la actividad. Lo mencionado, se relaciona con las concepciones que posee la docente.

En relación con lo mencionado, una docente entrevistada (DC2) concibe que en uso de las interacciones dialogadas con los estudiantes es importante utilizar lenguaje asertivo debido a que la retroalimentación repercute en la autoestima del

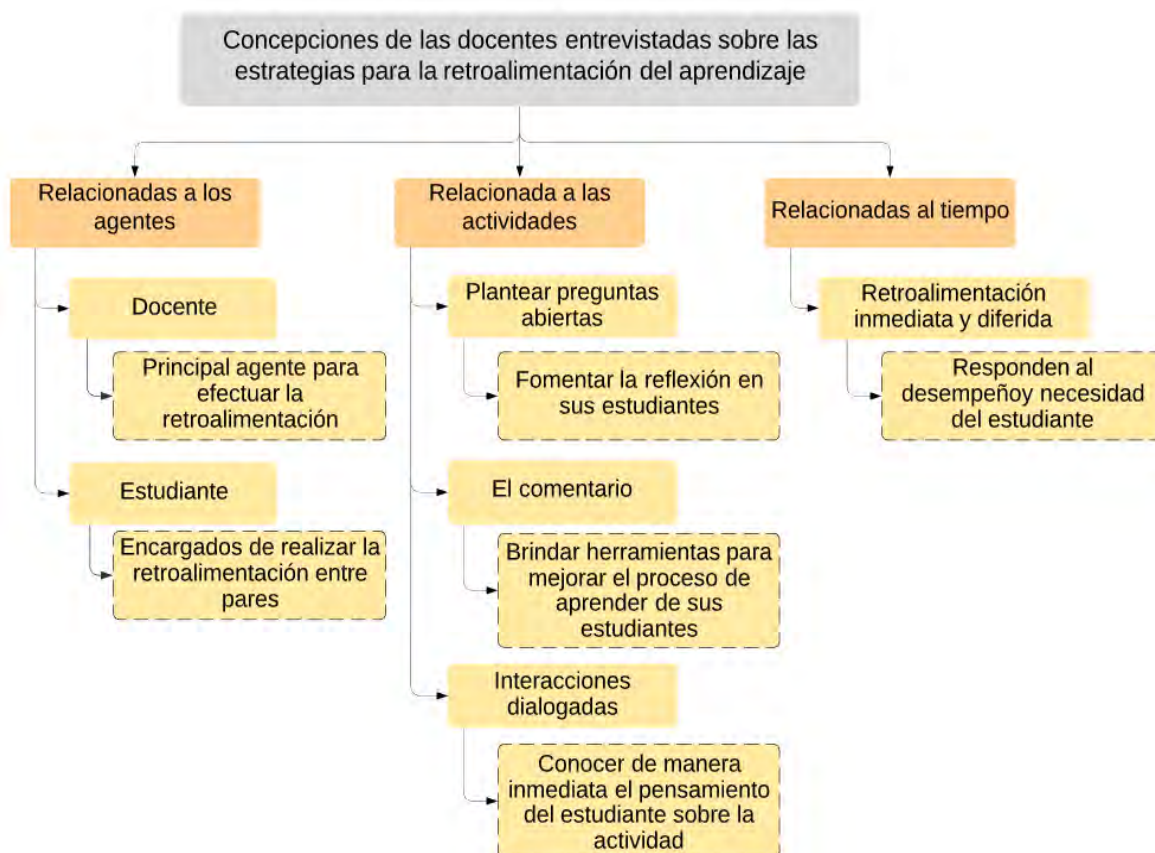
estudiante. De ese modo, el estudiante se sentirá motivado en continuar con el desarrollo de la actividad.

La retroalimentación siempre se da de manera muy positiva, porque todos los chicos te van viendo hasta el tono de voz y ellos siempre buscan la aceptación de la profesora (DC2, p. 1).

Esta concepción de la docente se fundamenta teóricamente con lo propuesto por Brookhart (2008) quien postula que el lenguaje empleado por el docente debe ser apropiado y pertinente, para que motive al estudiante a continuar con el desarrollo de la actividad.

Los hallazgos referidos a las concepciones que poseen las docentes sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje, se resumen en el siguiente esquema.

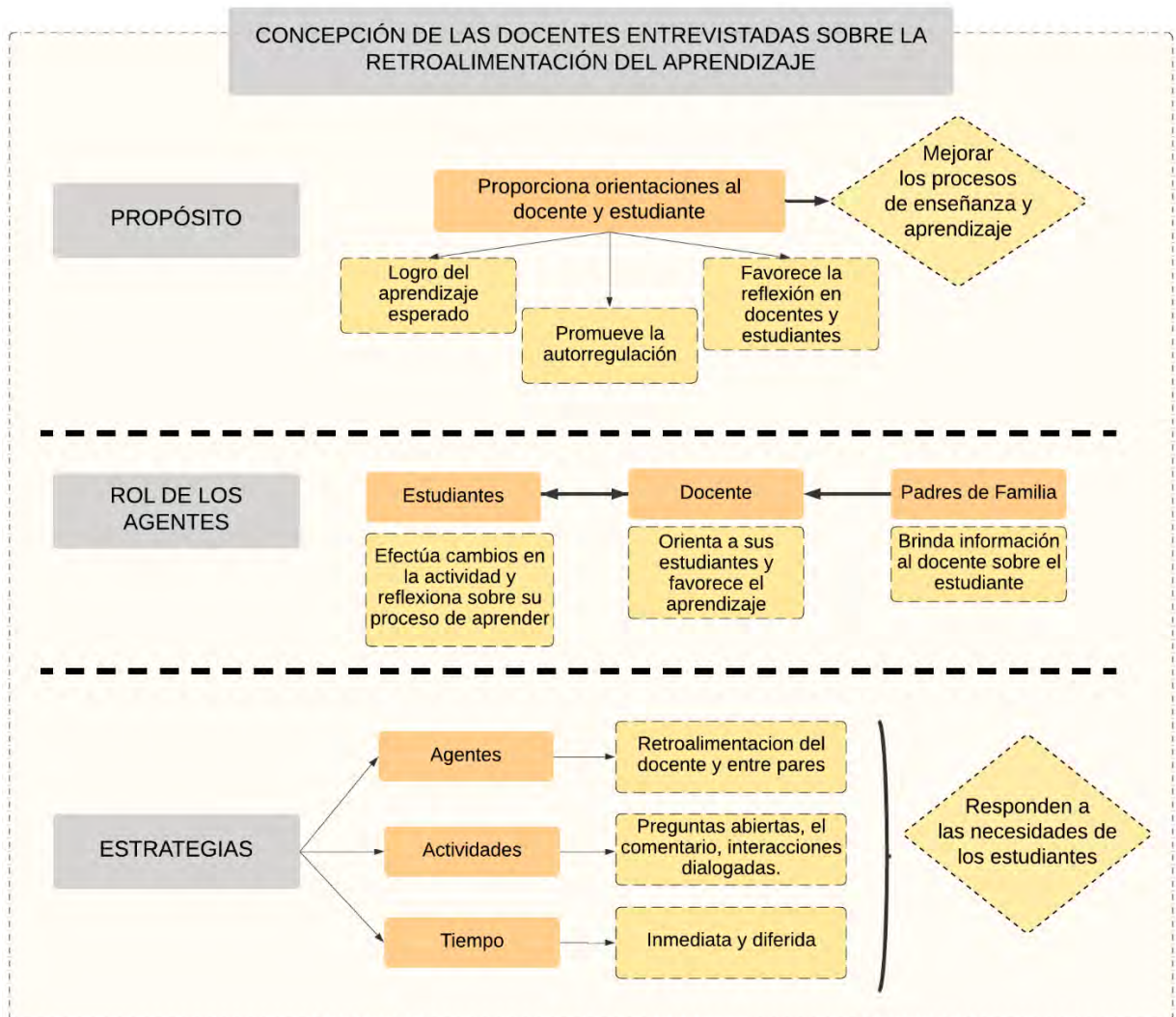
**Figura 6. Concepciones de las docentes entrevistadas sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje**



Elaboración propia

A partir de los hallazgos presentados por cada subcategoría de estudio, se presenta en el siguiente esquema la concepción que poseen las docentes respecto a la retroalimentación del aprendizaje.

**Figura 7. Concepción de las docentes entrevistadas sobre la retroalimentación del aprendizaje**



Elaboración propia

## CONCLUSIONES

1. Las docentes entrevistadas del área de Comunicación de nivel secundario evidencian en su discurso una concepción respecto a la retroalimentación del aprendizaje, la cual es considerada como un proceso continuo perteneciente a la evaluación de los aprendizajes que involucra principalmente al docente y al estudiante e implica el uso de diversas estrategias. Esta concepción se encuentra alineada a la propuesta curricular de la institución educativa y a la normativa planteada por el MINEDU en el CNEB respecto a la evaluación de los aprendizajes.
2. Las docentes entrevistadas conciben que la retroalimentación del aprendizaje tiene diversos propósitos, los cuales benefician tanto a los estudiantes como a los docentes. En relación con los estudiantes, la retroalimentación del aprendizaje les permite alcanzar los aprendizajes esperados, favorece la reflexión de su desempeño en la actividad demandada y fomenta la autorregulación de su proceso de aprender. En relación con el docente, la retroalimentación del aprendizaje le permite realizar modificaciones a su práctica pedagógica en relación con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. A partir de lo mencionado, las docentes conciben que el propósito de la retroalimentación es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Las docentes entrevistadas conciben que los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje son los estudiantes y ellas mismas. Solo una docente considera, además, a los padres de familia. Asimismo, las informantes conciben que el estudiante desempeña un rol activo en ese proceso debido a que se encarga de monitorear su desempeño sobre la actividad de aprendizaje. Respecto al rol del docente, las informantes conciben que desempeñan un rol de orientadoras ya que guían a que el estudiante logre el desarrollo de las competencias del área de Comunicación. Finalmente, una docente manifestó que el rol que desempeñan los padres de familia es de informante debido a que brindan información sobre algún aspecto, necesidad o condición del estudiante que afecte en su proceso de aprendizaje.

4. Las docentes entrevistadas conciben que las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje son variadas; asimismo, la elección y empleo de las misma depende de las necesidades de los estudiantes. Las informantes conciben que los agentes encargados de efectuar la retroalimentación del aprendizaje son los docentes o los estudiantes mediante la retroalimentación entre pares. En relación con el tiempo, desde sus concepciones, la retroalimentación es una actividad que se encuentra presente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en cuanto a las actividades, las docentes conciben como actividades el uso de comentarios, preguntas abiertas y las interacciones dialogadas.



## RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la institución educativa compartir los hallazgos de la investigación con las docentes participantes; de ese modo, podrán reflexionar acerca de sus concepciones respecto a la retroalimentación del aprendizaje. Tal acción promovería la toma de decisiones que favorezcan la práctica del proceso de retroalimentación, logrando cambios en sus prácticas evaluativas para beneficio de la comunidad educativa.
2. Debido a las pocas investigaciones halladas sobre las concepciones docentes respecto a la retroalimentación del aprendizaje, se recomienda continuar con estudios relacionados al tema en mención desde diferentes áreas curriculares y niveles educativos. Su estudio resulta relevante y necesario ya que las concepciones guían sus prácticas evaluativas y repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Debido a que la retroalimentación del aprendizaje es un proceso que involucra principalmente al docente y al estudiante, se recomienda realizar investigaciones que aborden las concepciones que poseen los estudiantes; de ese modo, al conocer las concepciones de ambos agentes se podrían realizar acciones para mejorar la práctica evaluativa y el desarrollo del proceso de retroalimentación.
4. Partiendo de que las concepciones son estructuras mentales individuales, el acceso a ella requiere el uso de diversas técnicas e instrumentos. En tal sentido, se sugiere a nivel metodológico considerar como instrumento la guía de observación de las prácticas pedagógicas. Lo mencionado permitiría contrastar la información manifestada en la entrevista por las informantes, como también, enriquecer y complementar los hallazgos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, (pp. 22-54). México: FCE.
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_AlvarezJoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_AlvarezJoseLuis_SanFabian.html)
- Amaranti, M. (2010). *Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media: Investigación cualitativa con estudio de caso*. Recuperado de [https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488\\_Amaranti.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf)
- Ambrose, S, Bridges, M. & DiPietro, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Anijovich, R. & González, C. (2013). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Chile: SUMMA.
- Arancibia, M. (2012). *Concepciones del Profesor sobre Aprender y Enseñar Historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC*. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/126403/TesisDoctoral\\_Marcelo\\_ArancibiaHerrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/126403/TesisDoctoral_Marcelo_ArancibiaHerrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge, R.U. Assessment Reform Group.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2017). *Reframing feedback to improve teaching and learning*. Recuperado de <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/research-evidence/spotlight/spotlight-feedback.pdf>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8–21.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Guelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_1605.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf)
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, G. (2003). Teachers' Instructional Conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE/NZARE) Auckland. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/cd9f/7427dd186f4dbec0bbc420982ba98c6c4377.pdf>
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación. *Educación XX1*, 2, 125-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714, doi: 10.1080/02602938.2018.1531108
- Carvajal, E. & Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14001607>
- Chappuis, J. (2014). *Classroom assessment for student learning* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Chappuis, J. (2015). *Seven Strategies for Assessment for Learning* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, (pp. 297-313). Madrid: Alianza Editorial.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile: Mineduc.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

- Contreras, G. & Zúñiga, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 19(9), 69-90. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Contreras, G. & Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Devlin, M. (2006). Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. *International Journal of teaching and Learning in Higher Education*, 18 (2), 112-119.
- Doménech, F. & Gómez, A. (2004). Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies*, 30(4), 355-372.
- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Conception of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). *Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9 (1), 85-116.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Harris, L., Irving, S. & Peterson, E. (2008). Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback. In *Proceedings of Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/har08349.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi.org/10.3102/003465430298487
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). Using feedback to promote learning. In V. Benassi, C. Overson, & C. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*, 45–58. Society for the Teaching of Psychology.
- Hidalgo, N. & Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007

- Jones, Ch. (2005). *Assessment for learning*. London: Learning and Skills Development Agency.
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: DIGEDD. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Monereo, C. & Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. *Perspectivas internacionales. Revista de evaluación educativa*, 1 (1), 1-25. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM.
- Naylor, R., Baik, Ch., Asmar, C. & Watty, K. (2014). Good Feedback Practices. *Center for the Study of Higher Education*. The University of Melbourne. Recuperado de <http://www.cshe.unimelb.edu.au>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas*

*formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 55-89). Barcelona: Graó.

- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto, M. & Contreras, G (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Ramprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En *Páginas de Educación*, 2, (pp. 49-89). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Grupo Magro Editores.
- Sadler, D. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/02602930903541015>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). *Educational Measurement*, (pp. 623-646). Colorado: Greengood publishing group.
- Shepard, L. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683, 183-200.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A path to Success in Standards-Based School. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the Students' Eyes. *Educational leadership*, 64(8), 22-26.

- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, pp. 127-146. New York: MacMillan.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial: Barcelona.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-30. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10175>
- William, D. (2012). Feedback part of a system. *Educational leadership*, 70(1), 30-34.
- Yan, M. & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Los Ángeles: SAGE.
- Wragg, E. (2001). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Madrid: Paidós.
- Zebadúa, M. & García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: UNAM.

## ANEXO 1

Lima, 16 de octubre de 2020

Dra.

María Teresa Moreno Alcázar

Presente. -

De nuestra mayor consideración:

Es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la Maestría en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, estamos realizando la tesis titulada: *“Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la de retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana”*.

En consideración a su especialidad y formación profesional, solicitamos a usted su colaboración, en calidad de experta, para validar el instrumento previsto para recoger datos para la investigación.

El presente estudio contempla la técnica de la entrevista y como instrumento el guion de entrevista semiestructurado para recoger información sobre las concepciones que poseen los docentes de secundaria del área de Comunicación respecto de la retroalimentación del aprendizaje.

A fin de proceder a validar el guion de entrevista, le proporcionamos los siguientes documentos:

- Anexo N° 1: Matriz de consistencia de la investigación
- Anexo N° 2: Diseño del instrumento
- Anexo N° 3: Instrumento
- Anexo N° 4: Instrumento de validación de la entrevista

Asimismo, resulta fundamental que al finalizar de evaluar y validar el instrumento nos envíe el Anexo N° 4 con los datos solicitados para que de ese modo se puedan efectuar los ajustes requeridos. Del mismo modo, agradeceríamos que nos pueda remitir dicho documento hasta el jueves 22 de octubre.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [a20194099@pucp.edu.pe](mailto:a20194099@pucp.edu.pe)

Deseamos finalizar agradeciendo por el tiempo y apoyo brindado

Atentamente,

Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui

## ANEXO 2

### INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA A CARGO DEL EXPERTO

#### INTRODUCCIÓN:

Estimada docente,

Agradeciendo su apoyo, a continuación, se le presentamos el instrumento para la validación del guion de entrevista semiestructurado; para ello, solicitamos que valore cada pregunta considerando los siguientes criterios:

#### VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS:

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Coherencia	La pregunta permite recabar información respecto a las subcategorías y tópicos planteados.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender.
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

#### INDICACIONES:

Realice la valoración de cada pregunta considerando los criterios a evaluar; para ello, coloque un aspa (x) en el casillero que considere pertinente. Asimismo, agradeceremos que pueda brindar comentarios y sugerencias sobre las preguntas planteadas, de ese modo se podrá enriquecer y mejorar el instrumento.

SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS A EVALUAR	SÍ	NO	PARCIAL	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
Concepciones sobre el propósito de retroalimentación del aprendizaje	<b>PREGUNTA 1:</b> ¿Usted retroalimenta el aprendizaje de sus estudiantes? ¿para qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	<b>PREGUNTA 2:</b> ¿Considera usted que es importante retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				

<b>Concepciones sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje</b>	<b>PREGUNTA 3:</b> Para usted ¿quiénes deben participar en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	<b>PREGUNTA 4:</b> ¿Qué rol asume usted en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	<b>PREGUNTA 5:</b> ¿Considera usted que el estudiante requiere participar en retroalimentación de su propio aprendizaje? ¿por qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
<b>Concepciones sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje</b>	<b>PREGUNTA 6:</b> ¿De qué manera retroalimenta usted a sus estudiantes? ¿esa forma de proceder le fue indicado, normado u orientado o usted así lo decidió? ¿por qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	<b>PREGUNTA 7:</b> ¿Utiliza usted alguna estrategia en particular para retroalimentar a sus estudiantes? Por favor, nos puede contar sobre ello. ¿cuál es? ¿en qué consiste? ¿cuándo lo usa?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				

	<b>PREGUNTA 8:</b> ¿En qué momento usted efectúa la retroalimentación de sus estudiantes? ¿por qué?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				

- **COMENTARIOS GENERALES:**

---



---

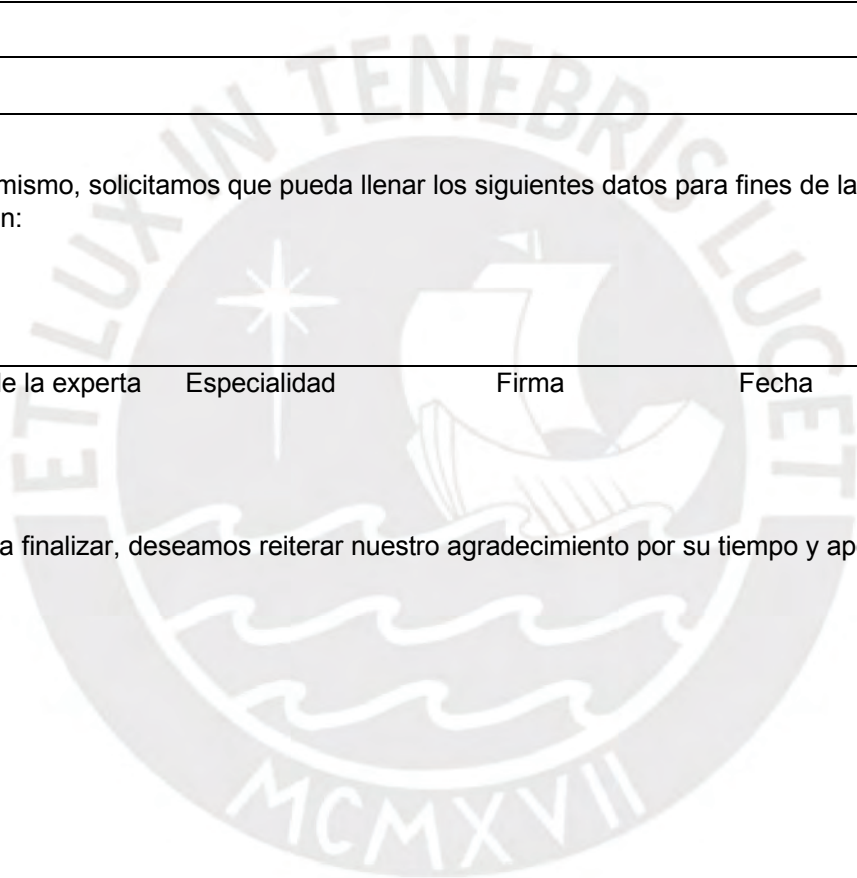


---

Asimismo, solicitamos que pueda llenar los siguientes datos para fines de la presente investigación:

Nombre de la experta	Especialidad	Firma	Fecha
----------------------	--------------	-------	-------

Para finalizar, deseamos reiterar nuestro agradecimiento por su tiempo y apoyo brindado.



## ANEXO 3

### DISEÑO DE LA ENTREVISTA

#### 1. Título de la investigación

Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la de retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana

#### 2. Problema de la investigación

¿Cuáles son las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje, en una IE privada de Lima Metropolitana?

#### 3. Objetivo de la entrevista

Recoger información sobre la forma como concibe el docente el propósito, los roles de los agentes y las estrategias de la retroalimentación del aprendizaje.

#### 4. Tipo de entrevista

Semiestructurada

#### 5. Fuentes

3 docentes del área de Comunicación pertenecientes al nivel secundario.

#### 6. Subcategorías sobre las cuales se recogerá información

Concepciones sobre el propósito de la retroalimentación del aprendizaje

Concepciones sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje

Concepciones sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje

#### 7. Medio para realizar la entrevista

Videoconferencia por la plataforma de Zoom

#### 8. Fecha y mes a realizar la entrevista

Del 26 al 30 de octubre

#### 9. Duración de la entrevista

40 a 45 minutos

SUBCATEGORÍAS	TÓPICOS	PREGUNTAS
<b>Concepciones sobre el propósito de retroalimentación del aprendizaje:</b> Son representaciones mentales individuales de los docentes respecto de los fines de la retroalimentación del aprendizaje. Estos fines se pueden asociar a las diversas perspectivas de la evaluación de los aprendizajes.	<b>Concepciones sobre la finalidad de la retroalimentación del aprendizaje</b> <b>Concepciones sobre la significatividad de la retroalimentación del aprendizaje</b>	1. ¿Considera usted que es importante retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué? 2. ¿Para qué retroalimenta usted el aprendizaje de sus estudiantes?

<p><b>Concepciones sobre los roles de los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje</b></p> <p>Se refiere a las representaciones mentales individuales que posee el docente sobre el rol que asumen los agentes implicados en la retroalimentación del aprendizaje. Los agentes pueden ser el docente, el estudiante o el padre de familia.</p>	<p><b>Concepción sobre el rol del docente en la retroalimentación</b></p> <p><b>Concepción sobre el rol del estudiante en la retroalimentación</b></p> <p><b>Concepción sobre otros agentes en la retroalimentación</b></p>	<p>3. Para usted ¿quiénes deben participar en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?</p> <p>4. ¿Qué rol asume usted en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?</p> <p>5. ¿Considera usted que el estudiante requiere participar en la retroalimentación de su propio aprendizaje? ¿por qué? ¿de qué manera usted promueve la participación de sus estudiantes?</p>
<p><b>Concepciones sobre las estrategias para la retroalimentación del aprendizaje</b></p> <p>Constituyen representaciones mentales de los docentes sobre las estrategias para la retroalimentación. Al respecto, la literatura propone diversas estrategias. En este trabajo se recogerá aquellas implicadas en los momentos y al tipo de actividades para la retroalimentación. Se estará abierta a las concepciones de otras estrategias que posee el docente.</p>	<p><b>Concepciones sobre las actividades para la retroalimentación</b></p> <p><b>Concepciones sobre el momento para la retroalimentación</b></p> <p><b>Otras estrategias concebidas por el docente</b></p>	<p>6. ¿De qué manera retroalimenta usted a sus estudiantes? ¿esa forma de proceder le fue indicado, normado u orientado o usted así lo decidió? ¿por qué?</p> <p>7. ¿Utiliza usted alguna estrategia en particular para retroalimentar a sus estudiantes? Por favor, nos puede contar sobre ello. ¿cuál es? ¿en qué consiste? ¿cuándo lo usa?</p> <p>8. ¿En qué momento usted efectúa la retroalimentación de sus estudiantes? ¿por qué?</p>

## ANEXO 4

### GUION DE ENTREVISTA A DOCENTES

- **Fecha:**
- **Hora de inicio:**
- **Hora de término:**
- **Docente entrevistado:**
- **Grado y sección a cargo:**
- **Código de entrevista:**
- **Responsable de la entrevista**

#### 1. **Saludo al docente:**

Buenas tardes profesora.

Deseo iniciar agradeciendo su participación en esta investigación. Las preguntas de la presente entrevista recogen información respecto a la retroalimentación del aprendizaje en el área de Comunicación de nivel secundario.

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

Si tiene cualquier duda, puede aprovechar el momento en manifestarse.

#### 2. **Preguntas:**

- 1) ¿Considera usted que es importante retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?
- 2) Para usted ¿quiénes deben participar en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué?
- 3) ¿Qué rol asume usted en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes? ¿por qué? ¿de qué manera?
- 4) ¿Considera usted que el estudiante requiere participar en la retroalimentación de su propio aprendizaje? ¿por qué? ¿de qué manera usted promueve la participación de sus estudiantes?
- 5) ¿De qué manera retroalimenta usted a sus estudiantes? ¿esa forma de proceder le fue indicado, normado u orientado o usted así lo decidió? ¿por qué?
- 6) ¿Utiliza usted alguna estrategia en particular para retroalimentar a sus estudiantes? Por favor, nos puede contar sobre ello. ¿cuál es? ¿en qué consiste? ¿cuándo lo usa?

- 7) ¿En qué momento usted efectúa la retroalimentación de sus estudiantes? ¿por qué?
- 8) ¿Para qué retroalimenta usted el aprendizaje de sus estudiantes?
- 9) ¿Habría algo más en relación con la retroalimentación de los aprendizajes que le parece a usted importante agregar?

### **3. Cierre y despedida:**

Antes de finalizar, deseo manifestarle mi agradecimiento por su participación, disposición y tiempo brindado en la presente entrevista. Que tenga un buen día.

## ANEXO 5

### ESTRATEGIAS PARA LA RETROALIMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE SEGÚN LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Categorías Código	MOMENTOS		ACTIVIDADES				
	Acción puntual	Acción procesual	Uso de preguntas	Uso de comentarios	Retomar los criterios de evaluación	Fomento del error como aprendizaje	Interacciones dialogadas
DC1	<p>Cuando veo que no ha sido tan positivo el resultado lo hago al inicio como una especie de: “alerta a lo viene”, “trata de poner más atención en lo siguiente” o “ten en cuenta tales herramientas o recursos”. También, al finalizar como una especie de cierre.</p>		<p>Hago ciertas preguntas, no solamente del tema, sino también de cómo ellos sienten que han aprendido, qué herramientas han utilizado o qué técnicas les han podido ayudar para ello, que generalmente es al cierre de la semana (DC1, p. 1).</p> <p>Con preguntas guiadas, por ejemplo, ¿qué aprendieron? O ¿para que</p>	<p>Diciéndoles o dándoles algunas herramientas, sugerencias de cómo comprender mejor mi texto, o cómo entender mejor un tema de gramática, les brindo ciertas herramientas que a mí me han funcionado, como sugerencia, desde mi caso, pero las dejo abiertas, para que ellos las tomen o las dejen (DC1, p. 3).</p>			

			aprendieron? (DC1, p. 1).				
DC2	<p>Cuando hay algo que es prerequisite para el desarrollo de un tema y te das cuenta que no lo han dominado del todo ahí efectúo la retroalimentación (DC2, p. 4).</p>			<p>todas esas anotaciones que tú haces al margen en las actividades de los estudiantes, eso también es una retroalimentación (...) Tú le tienes que tirar los puentes para que ellos busquen lo que tú quieres, pero sin decir la respuesta (DC2, p. 1).</p> <p>Cuando ellos hacen un borrador, tú te lo llevas y puedes ponerle: "mira fijate en el desenlace, no veo que resuelves el problema que está muy bien planteado, porque me haces</p>	<p>El estudiante tiene que conocer ya sea en una evaluación o en la clase: ¿qué criterios se van a tomar? ¿Qué es lo que quieres al final? ¿cuál es la competencia?, (...) le marcas la ruta: "hasta aquí quiero llegar", ellos tienen que conocer, pero todo en un lenguaje claro y que ellos entiendan (DC2, p. 2).</p>	<p>La retroalimentación no solamente se da después de una práctica, sino cuando te das cuenta que hay un error frecuente y común de todos (...) Entonces tú generas una retroalimentación puntual, concreta a ese punto (DC2, p. 1).</p> <p>No le vas a dar la respuesta, pero sí luces o el camino punteado, ellos van a escoger y se van a dar cuenta porque del error uno aprende (DC2, p. 2).</p>	

				dos alternativas. Escoge cómo quieres que termine y resolverlo (DC2, p. 3).			
DC3		Las preguntas frecuentes sí son todos los días, en base a la temática del momento. El proceso que yo voy a trabajar en ese momento siempre me enfoco en los estudiantes que necesitan más ayuda, no olvidando a los que siempre mantienen activa la clase (DC3, p. 3)	Siempre recorro a las preguntas dirigidas hacia algún estudiante que yo veo que está un poco bajo para poder notar o que me ayude a notar o explicar en la clase dónde se efectúa el error, dónde estamos bajando nuestra comprensión o de repente si hay una equivocación de algún trabajo específico (DC3, p. 3)			En base a ese resultado, que habían tenido la gran mayoría de los estudiantes, me enfoqué en el error y lo mostré en pantalla compartida para saber ¿por qué motivo lo habían dejado en diez?, ¿qué es lo que no habían aplicado? ¿qué es lo que podrían haber aplicado, pero no lo hicieron? (DC3, p. 2)	Me parece importante esa interacción para poder resolver y dar una solución, no solamente que el estudiante se quede con una idea y acepte la nota porque yo soy su profesor (DC3, p. 2).  a manera de conversatorio es lo que me funciona más, me gusta bastante comunicarme con ellos (DC3, p. 4).

## ANEXO 6

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA DOCENTES

Estimada docente,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Jhennifer Vanessa Ramirez Mallqui*, estudiante de Posgrado en la Maestría en Educación con mención en Currículo de la Universidad PUCP, asesorada por la docente Diana Revilla. La investigación se titula “*Concepciones de los docentes del área de Comunicación sobre la de retroalimentación del aprendizaje en una IE privada de Lima Metropolitana*”, tiene como propósito describir las concepciones de los docentes del área de Comunicación de secundaria sobre la retroalimentación del aprendizaje.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de Comunicación de nivel secundario. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder 8 preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 40 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de la tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por el periodo de un año, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la investigación a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [a20194099@pucp.edu.pe](mailto:a20194099@pucp.edu.pe). Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe)

---

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

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo de la participante

Firma

Fecha

---

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha