

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



PUCP

**La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE
privada de Lima en el marco de una educación no presencial**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

AUTOR:

Verano Dorival, Nathaly Greace

ASESOR:

Revilla Figueroa, Diana Mercedes

2021

RESUMEN

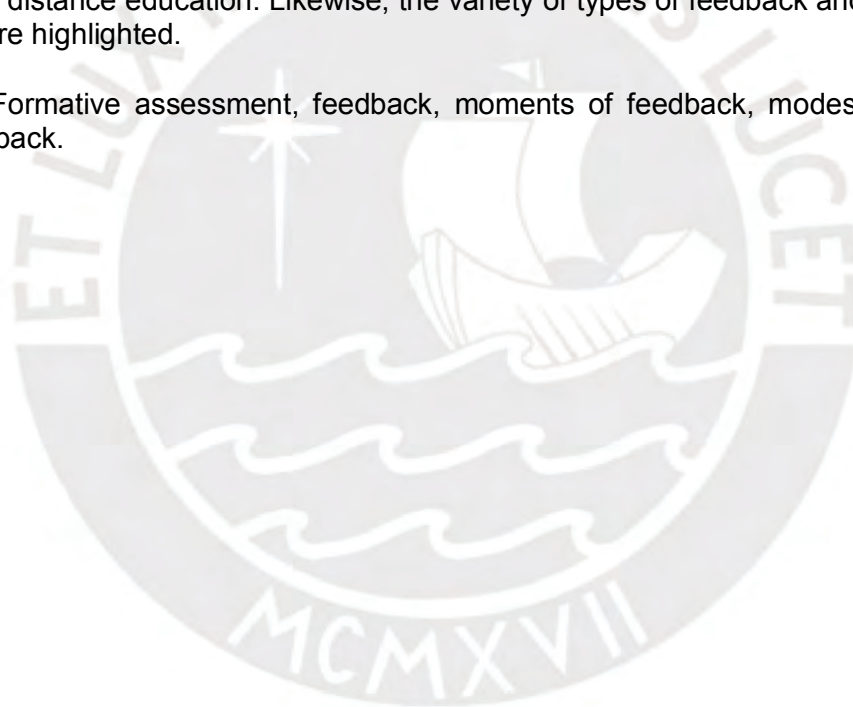
Como parte de la evaluación formativa, la retroalimentación resulta un elemento vital pues le brinda sentido a este enfoque de evaluación. A partir de ella, los docentes comunican a los estudiantes sus logros y aquello que pueden mejorar, tomando como referencia una meta de aprendizaje previamente establecida. La retroalimentación permite que los alumnos lleven un control sobre su propio proceso de aprendizaje, habilidad que resulta indispensable en una educación no presencial. Para ello, además de informar, la retroalimentación implica brindar oportunidades para que los estudiantes apliquen las recomendaciones recibidas. El objetivo de la investigación es describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial. Para ello, los objetivos específicos están enfocados en identificar los momentos, reconocer los medios y determinar los tipos de retroalimentación que emplea esta maestra, siguiendo los aportes teóricos de Hattie y Timperley (2007) y Anijovich (2019). La investigación es cualitativa y de nivel descriptivo. Asimismo, para recabar la información se entrevista a una docente y se observa 4 sesiones de clase del área de Comunicación y Matemática. Uno de los hallazgos más significativos del estudio es que la docente desarrolla la retroalimentación constantemente enfocándose en revisar todas las actividades evaluativas. También se recalca el valor que la maestra le otorga a la retroalimentación inmediata, siendo esta crucial en una educación no presencial. Asimismo, se destaca la variedad de tipos de retroalimentación y medios empleados por la profesora.

Palabras clave: Evaluación formativa, retroalimentación, momentos de retroalimentación, medios para la retroalimentación, tipos de retroalimentación.

ABSTRACT

As part of formative assessment, feedback is a vital element, since it gives meaning to this assessment approach. Based on feedback, teachers are able to communicate to students about everything they have achieved and what they can improve, taking as a reference a previously established learning goal. Also, because of feedback, students have the opportunity to monitor their own learning process. To this end, it is essential to clarify that beyond providing information, feedback implies providing the necessary opportunities for students to apply the recommendations received. The aim of the research is to describe the feedback used by a third-grade primary school teacher from a private school of Lima in a distance education context. To do this, the thesis is focused on identifying the moments, recognizing the means and determining the types of feedback, following the theoretical contributions of Hattie and Timperley (2007) and Anijovich (2019). This research is qualitative and has a descriptive level. Likewise, to collect the information, one teacher was interviewed and 4 Maths and Spanish lessons were observed. One of the most significant findings of the study is that the teacher develops feedback permanently, focusing on reviewing all the activities that children do. The value that the teacher gives to immediate feedback is also emphasized, because this is essential in a distance education. Likewise, the variety of types of feedback and means used by the tutor are highlighted.

Keywords: Formative assessment, feedback, moments of feedback, modes of feedback, types of feedback.



ÍNDICE

RESUMEN	I
ÍNDICE	III
INTRODUCCIÓN	V
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	1
CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA	1
1.1 La evaluación del aprendizaje en Educación Primaria	1
1.2 La evaluación formativa en la educación Primaria	5
CAPÍTULO II: LA RETROALIMENTACIÓN EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL	12
2.1 Definición de retroalimentación	12
2.2 Habilidades del docente para brindar retroalimentación en el marco de una educación no presencial.....	14
2.3 Momentos de retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial.....	17
2.4 Medios para la retroalimentación de los aprendizajes	20
2.5 Tipos de retroalimentación del aprendizaje	25
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN	31
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	31
1.1 Enfoque y nivel de la investigación.....	31
1.2 Problema de investigación, objetivos, categoría y subcategorías	32
1.3 Informante de la investigación	33
1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	34
1.5 Proceso de validación de los instrumentos	37
1.6 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de los datos.....	40
1.7 Principios de la ética de la investigación.....	44
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	45
2.1 Momentos en los cuales la docente de tercer grado brinda retroalimentación	46
2.2 Medios utilizados por la docente de tercer grado para la retroalimentación del aprendizaje.....	50
2.3 Tipos de retroalimentación que brinda la docente de tercer grado.....	55
CONCLUSIONES	61

RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS	65
ANEXOS	70
Anexo 1	70
Anexo 2	72
Anexo 3	75
Anexo 4	77
Anexo 5	79
Anexo 6	81
Anexo 7	85
Anexo 8	89
Anexo 9	90
Anexo 10	91



INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo, el modo de concebir y de efectuar la evaluación de los aprendizajes, ha experimentado diversas variaciones, pues de ser entendida únicamente como un medio para medir y confirmar el nivel de los aprendizajes logrados por los alumnos, en la actualidad esta es percibida como un proceso permanente que busca guiar a los educandos para que estos puedan continuar aprendiendo (Castillo y Cabrerizo, 2010). Esta concepción que prima hoy en día, responde a una evaluación de carácter formativa, la cual adquiere un rumbo y/o sentido cuando es acompañada de la retroalimentación (Brookhart, 2017).

Debido a la importancia que presenta la retroalimentación de los aprendizajes en la evaluación formativa, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) enfatiza en que esta debe llevarse a cabo constantemente a fin de que con ella, los estudiantes puedan presentar mejoras en sus aprendizajes. A pesar de que el valor de la retroalimentación es reconocido por diversos especialistas en el tema, el modo en que esta es ejecutada por los profesores no suele traer consigo los resultados esperados, pues muchos docentes se centran únicamente en felicitar o criticar el desempeño de los educandos sin brindar mayores orientaciones.

En el contexto de una educación no presencial como en el que se enmarca el presente estudio, ejecutar prácticas de retroalimentación resulta indispensable, pues este modo de aprender suele generar muchas inseguridades en los estudiantes con relación a sus aprendizajes, por lo que necesitan recibir información constante sobre los avances y/o aspectos por mejorar que presentan. Para ello, es vital que los maestros otorguen una retroalimentación dotada de orientación e información suficiente, de tal manera que los estudiantes sientan que sus profesores realmente están monitoreando sus aprendizajes, situación que como se mencionó anteriormente, no suele presentarse con frecuencia.

Por lo descrito, la presente investigación busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo realiza la retroalimentación del aprendizaje una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial? Asimismo, el objetivo general es describir el proceso

de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial. Se consideran tres objetivos específicos:

- Identificar los momentos en los cuales una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima, realiza acciones de retroalimentación del aprendizaje en el marco de una educación no presencial
- Reconocer los medios que utiliza una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima, al brindar retroalimentación en el marco de una educación no presencial.
- Determinar los tipos de retroalimentación que brinda una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial

Para identificar los antecedentes de este estudio, se realizó una búsqueda minuciosa sobre las investigaciones realizadas con anterioridad en torno a esta temática en el repositorio de tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y en el caso de una investigación, en Google Académico. Incluso, para garantizar la efectividad de la búsqueda, se consideró como requisito que los estudios seleccionados posean palabras claves como evaluación formativa, retroalimentación, importancia de la retroalimentación, tipos de retroalimentación, entre otros.

La tesis que se considera como antecedente principal es la de Boyco (2019), cuyo estudio está centrado en analizar el proceso de retroalimentación y cómo es que este puede impulsar el aprendizaje de las matemáticas en alumnas de quinto grado de primaria. Al respecto, la autora considera que la retroalimentación suele ser brindada por parte de la maestra hacia las niñas. Del mismo modo, concluye que la retroalimentación ofrecida por los maestros genera efectos positivos en los aprendizajes de los educandos ya que, a partir de ella, las alumnas realizan las correcciones necesarias a sus trabajos y muestran disposición para continuar mejorando.

Otro antecedente es la tesis de Vallarino (2015) la cual tiene como fin principal identificar el efecto que tres tipos de retroalimentación pueden tener en el desempeño lector de niños pertenecientes al segundo grado de primaria. En este estudio, la autora

concluye que es la retroalimentación cognitiva la que beneficia a los educandos en mayor medida.

Un tercer trabajo, es el de Freyre (2019), el cual presenta un nivel de complejidad similar a la del presente estudio, ya que también posee un alcance descriptivo. Esta tesis tiene como objetivo brindar una descripción de los tipos de retroalimentación que los docentes de inglés del cuarto grado de primaria emplean para evaluar a sus estudiantes. A partir del estudio realizado, la autora concluye que todos los profesores emplean más de un tipo de retroalimentación, aunque la frecuencia en que empleaban cada uno de ellos variaba de maestro en maestro.

Por último, se destaca como antecedente la investigación realizada por Osorio y López (2014), al que se accedió a partir de la plataforma de Google Académico. Esta investigación se distingue de las investigaciones anteriores puesto que busca analizar y comprender cómo es que un grupo de profesores brinda retroalimentación a niños de entre 3 y 4 años, es decir, del nivel inicial. Los autores concluyen que la retroalimentación trae consigo efectos positivos en los aprendizajes de los infantes ya que permite que mejoren su rendimiento académico.

Si bien existen diversos estudios vinculados al proceso de retroalimentación, son escasas las investigaciones en una educación no presencial, contexto que genera importantes variaciones en cuanto a los momentos, medios, tipos de retroalimentación y otros aspectos que constituyen la acción de retroalimentar. Incluso, gran parte de las investigaciones que responden a la modalidad no presencial, están centradas en la educación superior. Por lo mencionado, la presente tesis resulta significativa ya que está enfocada en la retroalimentación de los aprendizajes en la educación primaria en un contexto de no presencialidad, lo cual no ha sido lo suficientemente estudiado por otros investigadores.

En el proceso de investigación se enfrentaron dos limitaciones tanto a nivel teórico como metodológico. La limitación que se presenta a nivel teórico está relacionada a lo descrito en el párrafo anterior, pues de la limitada información sobre el proceso de retroalimentación en modalidades no presenciales, la mayoría está enfocada en el ámbito universitario o en institutos de educación superior, por lo que la investigadora realizó un esfuerzo por adaptar la información disponible al nivel de educación primaria, el cual es de interés para el estudio.

A nivel metodológico, debido a que las sesiones a observar fueron elegidas al azar, no en todas las clases se pudo evidenciar con claridad una intención evaluativa por parte de la docente, por lo que resultó complicado diferenciar las acciones didácticas regulares enfocadas en comprobar la comprensión, de aquellas orientadas a la retroalimentación de los aprendizajes.

Para cumplir con los objetivos planteados, la presente tesis está organizada en dos partes. En la primera se presenta el marco conceptual, el cual está dividido en dos capítulos. En el primero, se presenta una visión general de lo que implica la evaluación del aprendizaje y la evaluación formativa, para lo cual se incluye las definiciones, clasificaciones y características de ambos tipos de evaluación. En el segundo capítulo de esta primera parte, se expone a la retroalimentación del aprendizaje, situándola en el marco de una educación no presencial. Asimismo, dentro de este capítulo, se abordan cinco apartados: Definición de la retroalimentación, habilidades del docente para brindar retroalimentación, momentos y medios para la retroalimentación, así como también los tipos de retroalimentación según la clasificación de Hattie y Timperley (2007).

En la segunda parte, se presenta todo lo concerniente a la investigación, para lo cual esta se divide en dos capítulos: Diseño metodológico de la investigación y análisis e interpretación de los resultados. En el primer capítulo, de esta segunda parte, se presenta todo el proceso que se siguió antes de proceder a recabar la información para el estudio. En el segundo capítulo, se presenta el análisis e interpretación de la data recabada después de haber aplicado la técnica de la observación y la entrevista, describiendo el modo en que la docente retroalimenta los aprendizajes de sus estudiantes. A su vez, se organiza los datos recolectados en función a las tres subcategorías a las que responde la presente investigación: momentos, medios y tipos de retroalimentación.

Luego, se presentan las conclusiones de la tesis, las cuales brindan respuesta al problema y a los objetivos de la investigación.

Finalmente, se exponen algunas sugerencias que pueden resultar de utilidad para la docente y/o para estudios futuros vinculados a la retroalimentación que se deseen realizar.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA

A lo largo de los años, como respuesta a las características de cada época, se han desarrollado diversos modelos curriculares, los cuales han respondido a distintas maneras de percibir el aprendizaje y la enseñanza. Como consecuencia de ello, la evaluación del aprendizaje ha pasado por varias modificaciones en cuanto a su concepción y al modo de ser ejecutada. Es así que actualmente, se apuesta por un enfoque basado en competencias, para lo cual se requiere de una evaluación de mayor complejidad que trascienda la mera valoración o medición de los conocimientos adquiridos por el educando.

A fin de ahondar en lo descrito anteriormente, el presente capítulo se organiza en dos apartados. El primero, tiene como objetivo presentar un panorama general de aquello que se comprende por evaluación del aprendizaje, para lo cual también se alude a la clasificación del mismo. Una vez expuestos dichos conceptos, el segundo apartado se centra en la evaluación formativa, enfoque en el que está circunscrita la presente investigación. Para ello, se presenta la definición de esta evaluación, así como sus principales características.

1.1 La evaluación del aprendizaje en Educación Primaria

La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de suma relevancia, pues tiene una influencia directa en la calidad y la eficacia de la enseñanza y de los aprendizajes. A partir de ella, se puede conocer las mejoras de los estudiantes, así como las dificultades que estos pueden presentar en el camino para así poder tomar las decisiones correspondientes que brinden la oportunidad de generar condiciones de aprendizaje favorables (Moreno, 2016; Achulla, 2018).

Dada la importancia de la evaluación, este primer apartado busca presentar lo que se entiende por este término y la concepción de evaluación que predomina hoy en día. Del mismo modo, tiene como fin describir los distintos modos en los que la evaluación puede ser llevada a cabo.

1.1.1 Definición de la evaluación del aprendizaje

Definir la evaluación del aprendizaje no resulta una tarea sencilla, pues como se mencionó anteriormente, con el pasar del tiempo ha sido concebida de distintas maneras. Por tanto, no se puede presentar una definición exclusiva de lo que se entiende por evaluación del aprendizaje, sin tomar en cuenta la realidad histórica y social en la que cada uno de estos conceptos han sido utilizados. A partir de ello, se podrá comprender los motivos por los cuales, en un momento específico, la evaluación fue entendida de una determinada manera, tal vez distinta a la que prima actualmente (Álvarez, 2001).

Para explicar el modo en que el concepto de evaluación del aprendizaje ha evolucionado, se recoge los aportes de Castillo y Cabrerizo (2010), quienes organizan estos cambios en siete momentos claves descritos en la tabla número 1:

Tabla N° 1. Cambios en cuanto al concepto de evaluación

Periodos	Concepción de la evaluación
Hasta el año 1920 aproximadamente	La evaluación estuvo influenciada por un enfoque conductista , por lo que era concebida como una herramienta para medir los aprendizajes. Para tal fin, se utilizaban pruebas o tests.
Entre los años 1930 y 1940	Se desarrolla el enfoque tecnológico por lo que al definir la evaluación se enfatizaba en la capacidad de esta para constatar si los objetivos de aprendizaje estaban siendo cumplidos.
Hasta fines de los años 60	Se concibe a la evaluación tomando en cuenta la totalidad del sistema educativo.
Años 70	La evaluación como un medio para determinar si se han suscitado cambios en el desempeño de los aprendices después de que estos han sido parte de una determinada práctica de enseñanza-aprendizaje.
Años 80	Se comprende a la evaluación desde un paradigma cualitativo o cuantitativo con lo cual la evaluación sumativa y formativa comienza a presentar mayor auge.
Años 90	La evaluación entendida como un proceso de carácter continuo empieza a asumir mayor protagonismo, pues se apuntaba a que los estudiantes puedan ser orientados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Inicios del siglo XXI	Con el auge del enfoque por competencias se entiende a la evaluación como un mecanismo que permite identificar no solo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino todo aquello que los aprendices son capaces de hacer en función a lo aprendido.

Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2010, p.16)

A partir de lo expuesto en la tabla 1, se puede observar que la definición de la evaluación del aprendizaje ha presentado variaciones debido a que, en cada periodo, ha primado un enfoque o necesidad de aprendizaje distinta. Es así que la evaluación, de ser concebida como una herramienta centrada en la medición y comprobación del logro de los aprendizajes, en la actualidad ha pasado a ser comprendida como un proceso de carácter continuo, a partir del cual se orienta a los estudiantes para el logro

de sus aprendizajes tanto a nivel conceptual como en relación al desarrollo de competencias (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Del mismo modo, considerando la diversidad y complejidad de los conceptos antes presentados, vale la pena explicar aquel que se asume para fines de la presente investigación. Se entiende a la evaluación del aprendizaje como un proceso que se lleva a cabo de manera simultánea a la práctica de enseñanza y del aprendizaje. Asimismo, se comprende como un medio que busca informar constantemente tanto al docente como al estudiante, sobre la situación en que este último agente se encuentra con respecto al objetivo de aprendizaje planteado.

Entonces, tomando como referencia la definición de evaluación que prima actualmente y la que respalda el presente estudio, es crucial que no se confunda al término evaluación con medición, calificación o aplicación de pruebas, pues este responde a un concepto de mayor amplitud en el cual todos estos elementos pueden estar inmersos. Esto quiere decir que ninguno de ellos por sí solos pueden ser considerados como evaluación (Álvarez, 2001; Moreno, 2016).

Ahora, es importante mencionar que la evaluación del aprendizaje, debido a la amplitud y complejidad que presenta puede ser empleada para distintos fines, en diferentes momentos y por distintos agentes, por lo que en el siguiente apartado se presentará una clasificación que permita describir cada uno de estos aspectos.

1.1.2 Clasificación de la evaluación del aprendizaje

A fin de comprender lo que supone la evaluación del aprendizaje y las diversas maneras en las que puede ser llevada a la práctica, Casanova (1998) presenta una clasificación. Esta ha sido organizada por la autora de acuerdo a su funcionalidad, normotipo, temporalización y los agentes que pueden llevar a cabo la evaluación. A continuación, se realizará una breve descripción de los tipos de evaluación que conforman esta clasificación.

- a) Según su funcionalidad: La especialista define a la evaluación sumativa y formativa. La primera de ellas suele realizarse hacia el final del proceso y apunta principalmente a la certificación y jerarquización de los estudiantes en función a los aprendizajes que han adquirido. Esta evaluación por lo general se vale de pruebas o tests y los resultados obtenidos a partir de estos instrumentos se emplean para rendir cuentas sobre el nivel alcanzado de los educandos.

La evaluación con funcionalidad formativa, por su parte, se lleva a cabo durante todo el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se aplica sobre la base de la interacción diaria entre los docentes y estudiantes. Esta evaluación, a partir del recojo constante de evidencias, busca incorporar los ajustes o modificaciones que se consideren necesarios para el beneficio de los aprendizajes (Moreno, 2016). Al respecto, es importante recalcar que la evaluación formativa será descrita con detenimiento más adelante, pues es de interés para el presente estudio.

- b) Según el normotipo: Como parte del normotipo, se puede encontrar la evaluación normativa y criterial. La primera de ellas consiste en una comparación entre el rendimiento de un estudiante en particular con respecto al nivel promedio que presenta la totalidad del grupo al que este pertenece. En este sentido, esta evaluación, no considera las particularidades que presenta cada educando por lo que no brinda información personalizada sobre los logros de cada estudiante. Por su parte, la evaluación criterial, como su nombre lo refleja, se basa en evaluar al estudiante tomando como referencia criterios previamente elaborados, los cuales, en la medida de lo posible, deben ser lo más detallados y específicos (Castillo y Cabrerizo, 2010).
- c) Por su temporalización: La evaluación puede ser inicial, procesual y final. La primera de ellas se ejecuta para conocer el nivel que presentan los estudiantes cuando estos comienzan una nueva experiencia de aprendizaje. Con la información recabada a partir de la evaluación inicial, el docente decide sobre las estrategias a emplear, los recursos, los tópicos a los que se debe prestar mayor atención, entre otros aspectos. En el caso de la evaluación procesual, esta se basa en la constante recolección de evidencias, lo que permite que el docente lleve a cabo las acciones necesarias en beneficio de los aprendizajes de sus alumnos. En cuanto a la evaluación final, esta se desarrolla al término de una determinada etapa con el fin de identificar si se alcanzaron las metas de aprendizaje trazadas (Casanova, 1998).
- d) Por sus agentes: Considerando los agentes que pueden ejecutar la evaluación, se puede encontrar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La primera de ellas se desarrolla cuando un mismo individuo se encarga de evaluar su desempeño. En relación a ello, cabe señalar que es posible brindar

la oportunidad de que los estudiantes puedan evaluar sus propios trabajos. Para ello es indispensable que estos agentes comprendan los criterios de evaluación, así como la importancia que supone la transparencia que deben demostrar al llevar a cabo este proceso.

La coevaluación, por su parte, consiste en una evaluación de carácter recíproco tras haber desarrollado alguna tarea o actividad. Esta se basa en que los estudiantes evalúen el trabajo de sus compañeros, identificando los aspectos positivos y aquellos que pueden ser mejorados. Para llevar a cabo esta evaluación, es indispensable que los estudiantes comprendan que la valoración que realizan con respecto al trabajo de sus pares, antes que juzgar o criticar, busca favorecer el aprendizaje.

En el caso de la heteroevaluación, esta se caracteriza porque es otra persona quien, generalmente desde una interacción jerárquica, se encarga de evaluar el desempeño del aprendiz. Si nos situamos en el caso de la escuela, esto se puede ver reflejado cuando el docente evalúa a los estudiantes (Casanova, 1998).

La clasificación antes expuesta ha sido considerada en esta primera parte, a fin de presentar una definición de los principales conceptos que conforman al amplio campo de la evaluación de los aprendizajes. No obstante, como se recalcó con anterioridad, este estudio se enfoca en la evaluación formativa, la cual al ser ejecutada, integra muchos de los conceptos antes presentados, tales como los criterios de evaluación, la evaluación de carácter procesual, la autoevaluación, coevaluación, entre otros. Por tanto, en miras a profundizar en la evaluación formativa, en el siguiente apartado se aborda su definición y las principales características que esta posee.

1.2 La evaluación formativa en la educación Primaria

La evaluación formativa es un término cuya presencia en el campo de la evaluación se remonta a los años 60, desde que Michael Scriven lo utilizó para establecer una diferenciación entre una evaluación que busca generar mejoras en el proceso y otra centrada en los resultados finales (Martínez Rizo, 2012).

No obstante, con el pasar de los años, en virtud de los nuevos aportes surgidos en el ámbito educativo, el término de "evaluación formativa" se fue complejizando. Es así que de estar centrada principalmente en aquello que los docentes necesitan, ha

pasado a enfocarse en aquello que los estudiantes requieren para mejorar sus condiciones de aprendizaje.

Entonces, a fin de poder ahondar en lo que se entiende por evaluación formativa, en el siguiente subapartado se presenta la definición de la misma.

1.2.1 Definición de la evaluación formativa

Durante mucho tiempo, e incluso en la actualidad, los docentes, estudiosos y expertos en el ámbito de la evaluación, le han otorgado diversas definiciones a la evaluación formativa, estas no necesariamente han estado opuestas entre sí, sino que se ha enfatizado en diferentes aspectos en relación a lo que propone este enfoque. No obstante, una perspectiva compartida por la mayoría de conocedores en el tema es que la evaluación formativa constituye un proceso que posibilita informar constantemente a los estudiantes sobre su desempeño mientras estos están aprendiendo (Gewertz, 2015).

Del mismo modo, Anijovich y Cappelletti (2017) respaldan lo mencionado anteriormente, pues afirman que la evaluación formativa supone guiar al estudiante mientras este aprende, lo cual implica proveer información continua al educando sobre sus desempeños para que a partir de ello pueda mejorar de manera paulatina. En este sentido, la evaluación es parte de la interacción diaria que se genera en el aula, lo que significa que no se puede concebir como formativa a una evaluación que se lleva a cabo de manera aislada (Moreno, 2016).

Además de lo mencionado, Castillo y Cabrerizo (2010), al definir a la evaluación formativa rescatan el carácter procesual que esta posee, lo cual, a juicio de los autores, permite realizar ajustes, regular y mejorar la efectividad de la enseñanza y del aprendizaje. Todo ello, permite obtener información de manera constante sobre el desarrollo del curso o unidad, para tomar las decisiones correspondientes que permitan mejorar dicho proceso.

Ahora, si bien diversos autores como los presentados anteriormente, enfatizan en la continuidad que presenta la evaluación formativa, esta no se debe confundir con las pruebas mini sumativas que se realizan en las aulas, pues el uso de estos instrumentos no necesariamente apunta a favorecer las condiciones de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, para determinar si se trata de

una evaluación formativa, es importante identificar el uso que se da a los resultados obtenidos a partir de la evaluación (Chappuis y Chappuis, 2008).

En añadidura, los últimos especialistas aludidos afirman que la forma más provechosa de comprender y ejecutar la evaluación formativa es a través de lo que actualmente se conoce como “evaluación para el aprendizaje”. En relación a ello, Moreno (2016), afirma que la evaluación para el aprendizaje (EpA), como su propio nombre lo revela, busca que la evaluación sea una experiencia que fomente el aprendizaje. En este sentido, la evaluación va más allá del monitoreo por parte del docente, pues esta se enfoca en que el educando, a partir de una retroalimentación constante, pueda asumir un rol principal en su propio proceso de aprendizaje (Wiliam ,2011).

Por tanto, esta evaluación está enfocada en que los estudiantes se mantengan en un aprendizaje constante y que a su vez adquieran confianza en ellos mismos, sintiéndose capaces de lograr las metas de aprendizaje trazadas (Moreno, 2016).

Para adquirir la motivación y confianza aludidas anteriormente, la evaluación formativa no se presenta como una amenaza o como una situación que puede causar frustración, sino más bien como una oportunidad para que el estudiante pueda mejorar su rendimiento (Martínez Rizo, 2009). Por ello, de acuerdo con Malbergier (2009), en este enfoque de evaluación, antes de juzgar o criticar, el maestro se esfuerza por comprender el modo en que los estudiantes aprenden para en función a ello, orientarlos a que puedan seguir adquiriendo nuevos aprendizajes.

Para alcanzar tal fin, la evaluación formativa se desarrolla a partir de un proceso colaborativo entre el profesor y el educando, en el cual ambos agentes emplean la información obtenida a partir de la evaluación para conocer y responder a sus necesidades de enseñanza y aprendizaje respectivamente (Moss y Brookhart, 2019). En el caso del docente, este utiliza la información recabada para reorientar la enseñanza a partir de la identificación de aquellos estudiantes que requieran mayor orientación o de los temas que necesiten mayor refuerzo. Con respecto a los estudiantes, a partir de la retroalimentación constante recibida, se generan las condiciones para que identifiquen sus logros y las dificultades que presentan (Ravela, 2015).

Así, la evaluación formativa es un proceso que se aleja de la concepción tradicional de evaluación que se ha priorizado por muchos años en las escuelas, debido a su carácter procesual, sistemático, reflexivo y colaborativo. Asimismo, esta exige responsabilidades no solo por parte del docente, sino también de los estudiantes, quienes asumen un rol más activo. Por tanto, a fin de poder ahondar más en estos y otros aspectos que conforman a este tipo de evaluación, en el siguiente apartado se presentan las principales características de la evaluación formativa.

1.2. 2 Características de la evaluación formativa

Como se ha expuesto hasta el momento, la evaluación formativa responde a un proceso complejo y continuo que tiene como fin principal promover y mejorar las condiciones de los aprendizajes. Para ello, esta evaluación integra ciertos aspectos que la caracterizan, los cuales serán detallados a continuación.

- a) La comunicación clara de los resultados de aprendizaje esperados y de los criterios de evaluación

Una de las principales características de la evaluación formativa recae en compartir y promover la comprensión de los resultados de aprendizaje, lo que favorece que los estudiantes le encuentren sentido a aquello que aprenden. Con ello, se genera la oportunidad de que los alumnos puedan monitorear y direccionar sus acciones hacia la mejora de sus propios aprendizajes (Shepard, 2006; Malbergier, 2009).

Para ello, resulta crucial que el docente comunique los resultados de aprendizaje haciendo uso de un lenguaje claro, específico y comprensible para los educandos (Malbergier, 2009).

Además de lo descrito, en este tipo de evaluación también se comparten y explicitan los criterios de evaluación. En estos se detalla lo que los estudiantes requieren realizar para desempeñarse con éxito en una determinada tarea a fin de que con ello puedan alcanzar los aprendizajes previstos (Malbergier, 2009; Stobart, 2010).

Es así que, al compartir los criterios, los estudiantes conocen cómo serán evaluados y lo que se espera de ellos como aprendices, otorgándoles mayor estabilidad y confianza (Álvarez, 2001).

Ahora, considerando el aporte del último autor referido, es importante mencionar que la elaboración de los criterios no es una tarea exclusiva del docente, pues estos pueden ser negociados con los estudiantes y en algunos casos elaborados por ellos mismos. Al respecto, cabe recalcar que, para llegar a este grado de participación, resulta crucial que los maestros enfatizen en la importancia que supone el proceso de elaboración de los criterios y el impacto que todo ello tiene en los aprendizajes.

b) Participación activa por parte del estudiante

La evaluación formativa se caracteriza por contar con la participación activa de los estudiantes pues se reconoce que son los principales agentes que reciben los efectos del proceso evaluativo. Por tanto, en esta evaluación, los educandos no son meros espectadores, sino por el contrario, son considerados como sujetos que merecen y deben reaccionar, opinar y tomar decisiones en lo que concierne a la evaluación de su propio aprendizaje (Álvarez, 2001).

Dicha participación activa se ve reflejada en las oportunidades que se proveen para que los estudiantes puedan evaluar la calidad de su propio trabajo y el de sus compañeros a partir de la autoevaluación y evaluación entre pares (Cizek, 2010).

De ese modo, los alumnos adquieren una serie de habilidades que les permiten diferenciar un trabajo satisfactorio de otros que pueden mejorar, tomando como referencia los criterios de evaluación establecidos. Esta participación activa de los aprendices en el proceso de evaluativo los beneficia en sobremanera, pues al monitorear su comprensión, reflexionar sobre su propio aprendizaje e identificar los aspectos en los que necesitan refuerzo, desarrollan habilidades metacognitivas y de autorregulación (Heritage, como se citó en Moreno, 2016).

c) Retroalimentación constante

Otra característica fundamental de la evaluación formativa consiste en brindar retroalimentación constantemente a fin de poder ofrecer una guía y acompañamiento a los educandos. Para alcanzar tal fin, la retroalimentación, además de brindar información sobre el desempeño del educando, incluye sugerencias y/o pautas que el aprendiz puede tomar en consideración para mejorar las condiciones de su propio aprendizaje (Malbergier, 2009).

Asimismo, la retroalimentación contiene comentarios específicos, vinculados a la meta de aprendizaje y principalmente, apunta a que el estudiante revise su trabajo para incorporar las mejoras correspondientes (Cizek, 2010). Incluso, vale la pena recalcar que la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa puede ser llevada a cabo durante la secuencia habitual de las sesiones de clase si el docente considera necesario clarificar o reforzar algún aspecto en particular, aunque todo ello se explica con mayor detenimiento en el segundo capítulo (Black y William, como se citaron en Boyco, 2019).

d) Promueve el diálogo y la formulación de preguntas

En añadidura a las características antes presentadas, la evaluación formativa se basa en el diálogo y la formulación de preguntas, los cuales requieren ser planificados y sistematizados por el maestro, pues se espera que este agente pueda guiar la interacción que se establece con los estudiantes (Malbergier, 2009; Boyco, 2019).

A partir de estos momentos de diálogo, desde la perspectiva de los autores aludidos anteriormente, el docente puede identificar el nivel de comprensión de los educandos y el modo en que estos asimilan los aprendizajes. Con ello, se reconoce las necesidades de los estudiantes y se determinan las acciones que se pueden realizar para responder a ellas.

Ahora, una falencia que se presenta con frecuencia es que, en el intento de establecer estos espacios de diálogo, los maestros suelen responder a sus propias interrogantes, lo que obstaculiza el proceso reflexivo de los educandos. Por tanto, resulta crucial que los profesores brinden un tiempo prudente para que los estudiantes, tanto los que suelen participar como aquellos que no suelen hacerlo, puedan reflexionar y elaborar sus respuestas (Malbergier, 2009).

Finalmente, para lograr que los educandos participen en el diálogo establecido y de esa manera conocer su nivel de desempeño, es indispensable que en el aula se genere un ambiente basado en la confianza, de tal manera que los alumnos puedan sentirse seguros de comunicar sus ideas con libertad, sin temor a ser criticados o juzgados en caso cometan algún error (Anijovich y Cappelletti, 2017).

e) Presenta una función reguladora

La evaluación formativa se caracteriza por ser reguladora en lugar de sancionadora pues durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente busca identificar las características de sus estudiantes para poder brindar la atención pedagógica que cada aprendiz requiere. Para tal fin, los maestros se muestran atentos al desempeño de los educandos para reconocer sus avances y aspectos por mejorar sin que estos últimos sean sancionados o criticados; pues se trata de identificar los errores que se presentan con mayor incidencia e indagar en los factores que podrían generarlos.

A partir de ello, el profesor tiene la posibilidad de identificar las estrategias que puede incorporar, los temas que requieren ser reforzados, los recursos idóneos para responder a la necesidad de aprendizaje identificada, entre otros (Malbergier, 2009).

En suma, lo descrito en este apartado permite dar cuenta de que la evaluación formativa presenta una serie de características que le otorgan identidad y que apuntan a la mejora de los aprendizajes. Tal es el caso de la descripción clara y detallada de los criterios de evaluación, la participación activa de los estudiantes, el carácter regulador que posee y principalmente la retroalimentación constante, la cual “se considera clave para hacer avanzar el aprendizaje” (Stobart, 2010, p.168).

Después de haber presentado una perspectiva global de lo que se comprende por evaluación del aprendizaje y evaluación formativa, para atender a los fines del presente estudio, en el siguiente capítulo se aborda lo concerniente a la retroalimentación contextualizada en una educación no presencial.

CAPÍTULO II: LA RETROALIMENTACIÓN EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL

El presente capítulo tiene como objetivo ahondar en lo que respecta a la retroalimentación situándola en el contexto de educación no presencial al que responde esta investigación. Para tal fin, se ha considerado cinco apartados, los cuales se describen a continuación.

En el primero de ellos, se aborda la definición de la retroalimentación aludiendo al papel que esta asume en la evaluación formativa y en el contexto de la educación no presencial. En el segundo apartado, se presenta las habilidades que los docentes requieren desarrollar para realizar la retroalimentación en un contexto de no presencialidad. En lo que respecta al tercer apartado, se describen los momentos para retroalimentar los aprendizajes: la retroalimentación inmediata y retardada.

Luego, en el cuarto apartado, se aborda los medios que se emplean en el proceso de retroalimentación de los aprendizajes, lo que implica a la retroalimentación de tipo oral, escrita y aquella que se realiza a partir de la demostración. Incluso, se describe las variaciones que implica emplear estos medios en el marco de una educación no presencial.

Finalmente, se presenta información sobre los tipos de retroalimentación del aprendizaje, los cuales pueden estar centrados en la tarea, en el proceso, la autorregulación y en la persona.

2.1 Definición de retroalimentación

En el capítulo precedente se enfatizó que la evaluación formativa, en lugar de sancionar o descalificar el desempeño del estudiante, comprende un proceso basado en una orientación y acompañamiento constante a partir del cual se informa al educando sobre su desempeño durante todo el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para tal fin, la retroalimentación es un elemento fundamental en la evaluación formativa, pues informa tanto al docente como a los estudiantes, sobre el nivel de desempeño alcanzado por estos últimos agentes con respecto al objetivo de aprendizaje que se pretende alcanzar (Brookhart, 2017).

Además, la retroalimentación, de acuerdo con Ramaprasad (1983) y William (2011), es entendida como un proceso que trasciende al hecho de dar a conocer el

desempeño actual de los educandos, pues su potencial recae en el uso que los maestros y alumnos le otorgan a la información que contiene la retroalimentación, para con ella mejorar las condiciones de aprendizaje.

En tal sentido, la retroalimentación no se trata únicamente de comunicar en qué situación se encuentra el aprendizaje de los alumnos o en determinar aquello que estos realizaron de manera correcta o incorrecta, sino también en otorgar las pautas necesarias sobre aquello que pueden hacer para alcanzar una determinada meta en relación a sus aprendizajes (Anijovich, 2019). Con ello, el educando tiene la posibilidad de volver al trabajo o actividad que le fue asignado y realizar los cambios o ajustes sugeridos por el profesor para de ese modo responder a lo que se espera de ellos como aprendices.

Cuando se generan oportunidades para que los estudiantes tomen acción con respecto a la información que se les brindó en la retroalimentación, esta también puede ser asumida como un medio para promover el aprendizaje autorregulado. Esto debido a que, a partir de la retroalimentación recibida, los educandos pueden repensar las acciones, medios o estrategias que emplearon para ejecutar sus trabajos y con ello, de manera paulatina, asumir un rol protagónico en su propio aprendizaje (García, 2015).

Tomando como referencia los aportes teóricos antes descritos, es sustancial mencionar que en esta investigación se concibe a la retroalimentación como un componente indispensable de la evaluación formativa el cual le otorga sentido a la misma, pues al desarrollarla de manera constante, permite compartir con los estudiantes información relevante sobre la calidad de sus desempeños. Incluso, en el presente estudio se reconoce que la retroalimentación permite guiar el quehacer de los maestros y a su vez, les otorga a los estudiantes un rol activo que les permite tomar acciones para favorecer sus aprendizajes.

Ahora, no se puede finalizar este apartado sin hacer referencia a la importancia de la retroalimentación en la educación no presencial. Al respecto, Alvarado (2014) sostiene que esta modalidad suele producir un sentimiento de abandono por parte de los estudiantes pues estos, a diferencia de lo que ocurre en la presencialidad, no cuentan con la presencia del docente todo el tiempo. Por tanto, en este contexto la retroalimentación asume un papel de suma importancia pues gracias a esta el alumno

puede percibir que el docente se interesa y demuestra preocupación por sus avances a partir de las orientaciones constantes que reciben.

Asimismo, en lo que respecta a los docentes, la retroalimentación en el marco de la no presencialidad representa una oportunidad para que los educadores puedan tener un mayor acercamiento al desarrollo de los aprendizajes, así como a los posibles inconvenientes que podrían presentar los alumnos; y con ello brindar las respuestas necesarias a partir de una retroalimentación oportuna (Flotts, 2020).

Del mismo modo, en base a lo presentado se puede observar la complejidad que supone la retroalimentación. Por tanto, para poder llevarla a cabo respondiendo a todo lo que esta implica, es indispensable que el maestro cuente con una serie de habilidades, las cuales se describen en el siguiente apartado.

2.2 Habilidades del docente para brindar retroalimentación en el marco de una educación no presencial

De acuerdo con Anijovich (2019), lograr una retroalimentación que promueva mayores aprendizajes en los estudiantes, exige de los docentes una serie de habilidades.

En primer lugar, la autora recalca que es deseable que los maestros que otorgan retroalimentación desarrollen habilidades comunicativas, entre ellas la capacidad de escucha y la comunicación clara de ideas. En lo que respecta a la primera, es indispensable que el maestro se muestre atento a las producciones de los estudiantes durante el proceso, así como a las inquietudes que pueden surgir, para en función a ello ofrecer la orientación correspondiente a partir de la retroalimentación.

Esta capacidad de escucha en el marco de una educación no presencial, en la cual los profesores y estudiantes se encuentran en espacios físicos diferentes, se desarrolla de un modo distinto y aún más retador, pues exige que el docente acceda diariamente a la plataforma o medio digital que se esté empleando para así poder monitorear los avances de los estudiantes y con ello brindarles retroalimentación siempre que sea necesario (Alvarado, 2014).

La habilidad de comunicar en forma clara las ideas, favorece otorgar la retroalimentación de forma precisa y específica de tal manera que pueda ser

comprendida por los estudiantes. Esto es importante puesto que de no entender las sugerencias y/o comentarios, los alumnos no estarán en la capacidad de ponerlos en práctica, por lo que el proceso de retroalimentación carecería de sentido (Nicol y Macfarlane-Dick, 2007). Asimismo, para asegurar la claridad de la retroalimentación, es fundamental que esta guarde relación con la tarea solicitada y el objetivo de aprendizaje planteado. De no ser así, existe el riesgo de presentar excesiva información, lo que puede producir confusión o frustración en el estudiante, obstaculizando que pueda identificar los aspectos en los que debe mejorar (Wiggins, como se citó en Valdivia, 2014).

Ahora, el desarrollo de estas habilidades comunicativas presenta mayor relevancia en una educación no presencial pues a partir de una comunicación constante y efectiva, el estudiante puede percibir un verdadero acompañamiento por parte de sus docentes, evitando así que experimenten sentimientos de soledad y desvinculación con sus profesores, los cuales suelen caracterizar a esta modalidad (Alvarado, 2014). Todo ello exige que el docente recurra a los diversos canales de comunicación que ofrecen las tecnologías y a su vez implica que el profesor identifique los momentos en los que generar estos espacios de interacción puede resultar aún más necesario para los educandos.

En segundo lugar, la habilidad emocional presentada por Anijovich (2019), es de vital relevancia, por lo que el docente debe ser consciente de que la retroalimentación no impacta únicamente en el ámbito cognitivo, sino también en las emociones de los estudiantes. Por ello, la especialista refiere que los maestros deben buscar el mejor modo de ofrecer la retroalimentación, reconociendo no solo las dificultades del estudiante, sino también sus fortalezas, de tal manera que este proceso no sea percibido como un conjunto de críticas negativas.

Para esto, es crucial crear un clima de confianza a partir del establecimiento de acuerdos en los cuales las críticas de carácter constructivo puedan ser valoradas. En este sentido, se trata de que tanto docentes como estudiantes, sean conscientes de que la retroalimentación, en lugar de juzgar o criticar negativamente el desempeño, lo que busca es promover las condiciones oportunas para que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollen de manera óptima. (Shepard, 2006).

En lo que concierne a la educación no presencial, el desarrollo de esta habilidad por parte de los docentes es sustancial ya que como se mencionó, en esta modalidad los educandos suelen sentirse solos y poco motivados debido a la carencia de contacto físico que caracteriza a esta forma de educar y de aprender (Alvarado, 2014).

Por tanto, al brindar retroalimentación, se espera que los maestros se muestren amables, cálidos y respetuosos con los estudiantes, que los motiven a mejorar su rendimiento y principalmente al momento de retroalimentar, que reconozcan lo complejo que puede resultar para los alumnos alcanzar ciertos aprendizajes en este contexto no presencial.

Con una retroalimentación que integre elementos como los descritos, se puede contribuir a que los sentimientos de soledad y desmotivación presentados por el autor precedente no se vean intensificados al momento de evaluar.

En añadidura a las habilidades descritas líneas arriba, Anijovich (2019) apunta a que los maestros puedan desarrollar habilidades reflexivas en beneficio de su propia práctica docente y de los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, se trata de que los profesores reflexionen sobre aspectos como los medios, las alternativas elegidas para retroalimentar y el efecto que todos estos elementos tuvieron en el desempeño de los educandos.

Del mismo modo, la especialista señala que los educadores deben promover el desarrollo de esta habilidad reflexiva en sus estudiantes. Para ello, resulta crucial generar oportunidades en las cuales los estudiantes puedan evaluar sus propios trabajos y los de sus compañeros, de tal manera que la retroalimentación no provenga únicamente por parte del maestro.

Finalmente, situándonos en el contexto de la educación no presencial es esencial agregar que los docentes requieren desarrollar habilidades a nivel tecnológico. Al respecto, Alvarado (2014) manifiesta que los profesores deben conocer la plataforma que se esté empleando, así como otros recursos digitales que pueden ser de utilidad para orientar a los estudiantes. Con este conocimiento, el profesor puede identificar las oportunidades que algunos de estos recursos ofrecen para retroalimentar los aprendizajes.

A partir de lo expuesto, se puede observar que brindar retroalimentación con todo lo que esta implica, es una ardua tarea para los docentes, principalmente en un

contexto de educación no presencial en el que se presentan nuevos retos a nivel comunicativo, emocional y tecnológico. Es por ello que los docentes deben tomar constantes decisiones en miras a favorecer los aprendizajes de los estudiantes, una de ellas está relacionada al momento oportuno para brindar retroalimentación, la cual se desarrolla en el siguiente apartado.

2.3 Momentos de retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial

Como se ha mencionado anteriormente, la retroalimentación presenta un carácter procesual, por lo que puede ser empleada en diversos momentos mientras se desarrolla la práctica pedagógica y los aprendizajes de los alumnos. Los momentos para retroalimentar los aprendizajes, han suscitado diversos debates entre los investigadores, pues en función a los errores identificados, a la complejidad de la tarea y a las características de los estudiantes, algunos defienden a la retroalimentación inmediata mientras que otros a la de tipo retardada (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008).

A fin de profundizar en lo descrito anteriormente, el presente apartado se explica lo que se entiende por retroalimentación inmediata y retardada. A su vez, busca exponer la postura que presentan algunos especialistas en cuanto a la pertinencia de recurrir a cada uno de estos momentos.

2.3.1 Retroalimentación inmediata

Se considera retroalimentación inmediata, al momento en el cual el docente interviene en el acto, es decir, ni bien el estudiante da respuesta a una interrogante, tarea o actividad de aprendizaje (Shute, 2008). Al respecto, la autora sostiene que esta retroalimentación puede ser útil para corregir errores a tiempo y prevenir que estos perjudiquen la resolución de la tarea o actividad asignada. Como complemento a lo mencionado, es pertinente aludir al aporte de Anijovich (2019), quien afirma que es recomendable emplear una retroalimentación inmediata para la corrección de errores simples, como por ejemplo cuando se observa una falencia en la ortografía o puntuación del estudiante.

Por su parte, Stobart (2010) enfocándose en las características de la tarea, afirma que cuando los estudiantes desarrollan una actividad que les resulta compleja, lo recomendable es comenzar con una retroalimentación inmediata a fin de evitar

situaciones de frustración, inseguridad y desmotivación. Esto es importante puesto que, desde la perspectiva del autor, cuando se aborda una tarea poco conocida o complicada, se cuenta con pocos recursos para su desarrollo, por lo que, al inicio, la retroalimentación inmediata resultaría favorable. Al respecto, recalca que la retroalimentación se brinda a partir de pistas para no interferir con el proceso reflexivo del estudiante.

Además, el momento en el que se brinda retroalimentación también puede variar de acuerdo a las características que presentan los estudiantes. Es así que la retroalimentación inmediata suele ser beneficiosa para los estudiantes que presentan rendimiento académico bajo (Stobart, 2010). De la misma manera, Shute (2008) recalca que resulta crucial para los aprendices que presentan mayores dificultades y/o se encuentran menos motivados, pues de no ser retroalimentados a la brevedad, se pueden generar sentimientos de frustración, lo que podría obstaculizar la adquisición de conocimientos y habilidades.

Finalmente, respondiendo al contexto de no presencialidad en el que se circunscribe el presente estudio, es fundamental aludir a las posturas existentes con respecto a la retroalimentación inmediata en esta modalidad.

En relación a ello, García Aretio (2008) recalca que, en el marco de una educación no presencial, los estudiantes requieren en mayor medida una retroalimentación inmediata, pues para reducir la sensación de incertidumbre que suele generar esta modalidad, necesitan informarse a la brevedad posible sobre sus progresos y los aspectos que deben mejorar para tomar las decisiones correspondientes en beneficio de sus propios aprendizajes. En este sentido, es crucial que los educandos perciban que el docente se muestra atento y disponible para poder dar respuesta a cualquier duda o dificultad que se presente en el camino, realizando un seguimiento constante (Pérez y Salas, 2016).

Si bien la retroalimentación inmediata resulta pertinente en algunas situaciones como las descritas anteriormente, vale decir que para responder a ciertos tipos de tarea y a las características particulares de algunos estudiantes, el docente también puede recurrir a una retroalimentación posterior o retardada, la cual se describirá a continuación.

3.2.2 Retroalimentación retardada

La retroalimentación retardada, en comparación con la presentada anteriormente, es otorgada después de un lapso de tiempo mayor, luego de que los estudiantes entregan alguna actividad o trabajo evaluado. Esta retroalimentación, de acuerdo con Shute (2008), facilita la transferencia de lo aprendido por parte de los alumnos.

Asimismo, según Nicol y Macfarlane-Dick (como se citaron en Boyco, 2019), debería acompañar a las tareas que resultan más complicadas o a las que requieren de mayor concentración, pues es crucial que los estudiantes tengan un espacio para comprenderlas y analizarlas. De esta manera, se brinda la oportunidad de que los educandos puedan realizarse preguntas, revisar sus trabajos más de una vez y compararlos con otros que pueden tomar como referencia (Anijovich, 2019).

Stobart (2010) por su parte, recalca que la retroalimentación retardada también resulta útil cuando el educando desarrolla tareas que son conocidas por él y en las que se encuentra muy enfocado, pues a juicio del autor, de este modo el estudiante puede continuar con la ejecución de la actividad sin interrupciones.

Además de lo mencionado, este último autor presentado, enfocándose en las características de los estudiantes, refiere que la retroalimentación retardada puede ser provechosa para aquellos alumnos que presentan alto rendimiento académico, quienes deben ser retroalimentados a partir de preguntas o pistas.

Ahora bien, para situar esta retroalimentación en el contexto de una educación no presencial, es importante considerar que, en esta modalidad, la enseñanza y el aprendizaje suelen realizarse a partir de una comunicación asincrónica entre docentes y educandos (Flotts, 2020; García Aretio, 2007). Por tanto, considerando esta realidad descrita por los autores, la retroalimentación suele ser brindada cierto tiempo después de que los estudiantes han entregado el trabajo o actividad que se les designó, lo que indica que prima una retroalimentación retardada.

En función a lo presentado con respecto a los momentos de retroalimentación, es relevante tomar en cuenta que tanto la de tipo retardada como la inmediata pueden resultar provechosas, aunque para ello es indispensable que el docente tome en consideración la complejidad de la tarea o actividad, el contexto en el que desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, así como las características y necesidades que

presentan los estudiantes. Asimismo, es fundamental recordar que el fin de la retroalimentación es que los educandos la empleen para mejorar su desempeño, por lo que esta debe ser brindada mientras estos estén conscientes de la actividad y de la meta de aprendizaje que desean alcanzar, de tal manera que puedan tomar acciones que les generen la posibilidad de mejorar la calidad de sus trabajos a tiempo. De lo contrario, brindar retroalimentación en un momento en que los estudiantes ya no volverán a tener contacto con el tema o tarea, no tendría ningún sentido (Brookhart, 2017). Finalmente, en relación a la educación no presencial, si bien los especialistas defienden que la retroalimentación inmediata suele ser la más provechosa en ese contexto, es pertinente reconocer que esta resulta complicada de desarrollar pues en dicho marco prima una interacción asincrónica entre los profesores y los alumnos.

Ahora, tal y como se ha expuesto, los momentos elegidos para retroalimentar a los estudiantes tienen un impacto importante en la calidad de los aprendizajes; sin embargo, existen otros elementos que el evaluador también debe considerar. Tal es el caso de los medios para la retroalimentación a partir de los cuales se informa al estudiante sobre su desempeño, aspecto que se detalla con mayor precisión en el siguiente subapartado.

2.4 Medios para la retroalimentación de los aprendizajes

Para brindar retroalimentación, el evaluador puede recurrir a diversos medios: oral, escrito y a partir de la demostración. En relación a ello, es importante mencionar que la elección de cada uno de estos depende de aspectos como el tipo de tarea, las características de los estudiantes y del modo en que el docente espera que los educandos empleen la retroalimentación que se les brindó (Brookhart, 2017).

En el presente apartado se expone las características más resaltantes de cada uno de estos medios, así como, ciertos aspectos que se deben tomar en cuenta al retroalimentar el desempeño de los aprendices.

2.4.1 Retroalimentación a partir del medio oral

La retroalimentación oral se refiere al diálogo ya sea de carácter formal o informal en el cual el estudiante recibe orientaciones por parte del evaluador para

mejorar su desempeño con respecto a alguna tarea o actividad designada (Brookhart, 2017).

En relación a ello, este mismo autor presenta algunas características y aspectos que se deben considerar al brindar retroalimentación a partir de este medio.

Como primer punto, esta retroalimentación es recomendable si los estudiantes que se tiene a cargo aún no han desarrollado sus habilidades lectoras, pues ello favorece que puedan comprender con mayor facilidad lo que el docente desea comunicar.

Como segundo punto, de acuerdo con el especialista, la retroalimentación oral puede ser brindada a todo el grupo de estudiantes en general si es que se ha observado que la mayoría presenta una dificultad en común; o de manera individual, para responder a alguna necesidad puntual que presente un alumno en específico.

Otro aporte a considerar es que resulta crucial brindar la retroalimentación oral en un lugar y tiempo en el cual el estudiante se encuentre predispuesto a escuchar aquello que se le quiere comentar sobre su desempeño, pues de lo contrario el proceso de retroalimentación carecería de sentido.

Además de lo mencionado, al brindar retroalimentación oral es indispensable reflexionar sobre la forma en que se comunicarán las ideas, pues a diferencia de la retroalimentación escrita, al utilizar el medio oral no se puede borrar o eliminar lo que se dice (Brookhart, 2017). Al respecto, Anijovich (2019), concuerda con esta idea y manifiesta que no solo se debe prestar atención a lo que se dirá sino al modo en que se expresarán las ideas, por lo que es fundamental cuidar el volumen y tono de voz, así como los gestos que se incorporan. Asimismo, a juicio de la autora, esto es importante puesto que puede ocurrir que los estudiantes se enfoquen más en el modo en que fueron retroalimentados antes que en el contenido, siendo este último el elemento de mayor relevancia para mejorar las condiciones de aprendizaje.

Finalmente, centrándonos en el marco de una educación no presencial, la retroalimentación a partir del medio oral presenta algunas peculiaridades, pues en esta modalidad se generan dificultades para establecer un diálogo de mayor proximidad entre docentes y estudiantes, ya que ambos agentes no comparten el mismo espacio físico, el cual en la presencialidad suele ser el aula de clases. Para dar respuesta a esta situación, el maestro puede recurrir a recursos tecnológicos como

las grabaciones de audio y video para ofrecer retroalimentación a través de una comunicación asincrónica (García, 2015; Leibold y Schwarz, 2015). También, se puede aprovechar las reuniones síncronas que se realizan a partir de las diversas plataformas virtuales existentes como Zoom, Moodle, Google Meet y Blackboard, las cuales han resultado cruciales en el contexto de educación no presencial en el que se circunscribe la investigación. Emplear estas herramientas para retroalimentar a los estudiantes permite que estos últimos, además de recibir información sobre la calidad de sus desempeños, puedan percibir el tono de voz del profesor e identificar si este se muestra conforme, preocupado, decepcionado o satisfecho con respecto al trabajo que se le ha presentado (García, 2015).

Ahora, el medio oral no es el único a partir del cual se puede retroalimentar a los educandos, pues también es posible optar por la retroalimentación escrita, la cual puede resultar provechosa siempre que se tome en cuenta una serie de aspectos, los cuales se detallan en el siguiente subapartado.

2.4.2 Retroalimentación a partir del medio escrito

La retroalimentación escrita es un medio que puede ser utilizado siempre y cuando los educandos se encuentren en la capacidad de poder leer y comprender el lenguaje escrito. Por tanto, si el maestro opta por este medio, es indispensable que realice las siguientes preguntas: ¿Mi estudiante está en la capacidad de comprender lo que escribí? ¿Qué tipo de vocabulario resultaría idóneo incluir en el comentario, considerando la edad y el grado en que se encuentra el niño? (Brookhart, 2017). Estas interrogantes resultan cruciales puesto que de no entender lo expresado por el evaluador, el estudiante no podrá emplear las recomendaciones u orientaciones que obtuvo a partir de la retroalimentación, por lo que todo el proceso carecería de utilidad.

En añadidura, Brookhart (2017) sostiene que la retroalimentación escrita, resulta provechosa cuando se busca que los estudiantes puedan volver a los comentarios realizados por el docente más de una vez, lo que generalmente ocurre con las tareas de mayor complejidad o las que se desarrollan en diversas etapas.

Asimismo, la retroalimentación escrita, debido a que por lo general se caracteriza por ser personalizada, puede ser de utilidad cuando el profesor desea dirigir comentarios que atiendan a las características y necesidades particulares de un educando en específico (Race, 2001). Además, de acuerdo con este mismo

especialista, la retroalimentación a partir del medio escrito puede presentarse tanto en formato físico, es decir escrita a mano, o de manera digitalizada. A fin de comprender mejor cada uno de ellos, a continuación, se presentan algunos elementos resaltantes a considerar.

Por un lado, en lo que respecta a la retroalimentación escrita a mano, el autor resalta que, en algunas ocasiones, la lectura y comprensión de esta puede ser complicada en caso de no utilizar un tipo de letra legible. Del mismo modo, recalca que los comentarios que forman parte de la retroalimentación escrita a mano, suelen venir acompañados de garabatos, de palabras tachadas o abreviaciones, lo cual también puede generar que los estudiantes tengan dificultades para entender aquello que el docente desea comunicar.

Por otro lado, en cuanto a la retroalimentación digitalizada, la cual se puede vincular con el contexto de educación no presencial en el que se centra el presente estudio, el autor sostiene que resulta más sencilla en términos de comprensión y de tiempo. Sucede que, en este formato, se tiene acceso a una diversidad de fuentes entre las cuales el maestro puede optar por la que resulte más clara y legible.

De la misma manera, se cuenta con la opción copiar y pegar, por lo que, si se evidencia una dificultad en común entre los estudiantes, no existe la necesidad de volver a escribir la misma retroalimentación por cada caso. Además, al ser digitalizada, los estudiantes pueden volver a los comentarios las veces que consideren necesarias sin correr el riesgo de que se pueda extraviar la información.

Es indispensable mencionar que esta retroalimentación digitalizada se puede llevar a cabo a partir de las herramientas tecnológicas que ofrecen plataformas como Blackboard y Moodle, las cuales permiten brindar retroalimentación escrita de manera ágil a partir de correos electrónicos, foros o comentarios privados en las tareas entregadas por los alumnos (García, 2015).

Asimismo, el autor agrega que los recursos tecnológicos permiten que los maestros, mientras preparan una actividad evaluativa, puedan programar una retroalimentación escrita que llegue automáticamente a todos los educandos una vez que estos terminan de desarrollar una actividad evaluada, aunque esta retroalimentación suele ser sumamente general, por lo que no siempre brinda la información necesaria a los estudiantes.

Si bien la retroalimentación escrita puede presentar diversos beneficios en los aprendizajes de los estudiantes, la elaboración de la misma, aún en formato digitalizado y siendo mediada por recursos tecnológicos, suele tomar un tiempo considerable. Por tanto, si lo que se busca es un medio más práctico e inmediato se puede recurrir a la retroalimentación a partir de la demostración, la cual se detallará en el próximo subapartado.

2.4.3 Retroalimentación a partir de la demostración

La demostración es otro de los medios que pueden ser utilizados para retroalimentar a los estudiantes. Esta implica mostrar o modelar a los educandos sobre cómo realizar una determinada actividad en caso no la comprendan o necesiten alguna aclaración para su desarrollo óptimo (Brookhart, 2017).

Frente a lo descrito, se puede apreciar la practicidad de este medio, pues se basa en que el docente ejemplifique aquello que se espera sea realizado por los estudiantes a fin de que estos últimos lo incorporen en sus trabajos.

En un contexto no presencial, brindar retroalimentación a partir de la demostración exige que el docente emplee los recursos tecnológicos que considere pertinentes y le permitan representar con claridad y precisión el desempeño que se espera por parte de los alumnos.

En ese sentido, si se considera la diversidad de recursos tecnológicos para la educación que presentan Patiño y Palomino (s.f.) se pueden rescatar algunos que podrían posibilitar la retroalimentación a partir de este medio, como los videos simples o en formato de tutoriales, audios, chats, imágenes y el correo electrónico. Al respecto, es importante recalcar que la elección de los recursos dependerá del tipo de tarea que se desea retroalimentar, así como de las características y requerimientos que presenten los educandos.

En relación a este medio descrito, es importante tener presente que la retroalimentación busca que los estudiantes puedan autorregularse y reflexionar sobre las decisiones que toman en su proceso de aprendizaje (Anijovich, 2019). En el caso de este medio, al ser tan explícito, es crucial desarrollarlo de tal manera que no obstaculice dicho proceso reflexivo al que se aspira.

Es importante recalcar que estos procesos de reflexión y autorregulación a los que se ha aludido anteriormente, pueden ser influenciados no solo por el medio que se utiliza, sino también por el tipo de retroalimentación que se ofrece a los educandos.

2.5 Tipos de retroalimentación del aprendizaje

Hattie y Timperley (2007) presentan cuatro tipos de retroalimentación, los cuales pueden estar centrados en la tarea o producto, en el proceso, en la autorregulación y a nivel personal. En relación a ello, los autores defienden la idea de que la calidad de los aprendizajes está estrechamente vinculada al tipo de retroalimentación que se brinda a los estudiantes.

En función a lo mencionado, el presente apartado, tiene como objetivo describir cada uno de los tipos de retroalimentación que proponen los especialistas antes aludidos.

2.5.1 Retroalimentación centrada en la tarea o producto

La retroalimentación centrada en la tarea brinda información sobre aquello que el estudiante realizó de manera correcta o incorrecta. Asimismo, permite identificar si es que se requiere mayor información u otro tipo de datos para el desarrollo del producto. Por lo mencionado, este tipo de retroalimentación también es conocido como retroalimentación correctiva ya que como su propio nombre lo refleja, busca que el estudiante pueda corregir, pulir o modificar algún aspecto de la tarea para alcanzar las metas previstas (Hattie y Timperley, 2007). Del mismo modo, esta suele ser sumamente útil cuando se emplea para tareas simples (Stobart, 2010).

Esta retroalimentación que alcanza un nivel correctivo, es empleada con frecuencia en una educación no presencial, pues existen plataformas digitales que permiten programar la retroalimentación para que los estudiantes la reciban inmediatamente después de responder a una pregunta o actividad evaluada (García,2015). Recurrir a esta opción resulta beneficioso en términos de tiempo, ya que presenta la respuesta correcta instantáneamente; sin embargo, es importante cuidar que la retroalimentación ofrecida sea lo suficientemente clara, elaborada y sobre todo orientadora.

Si bien la aplicación de la retroalimentación centrada en la tarea puede resultar más práctica y directa en comparación con los demás tipos de retroalimentación,

Anijovich (2019) y Brookhart (2017), presentan dos dificultades que pueden surgir al ejecutarla. De acuerdo con ambos especialistas, este tipo de retroalimentación, al enfocarse en identificar el acierto o error, puede obstaculizar la participación y reflexión por parte del estudiante. Por ello, es importante que al retroalimentar, el docente integre una explicación o descripción de lo realizado por el alumno, para así brindar una guía necesaria sobre los modos en los que la tarea evaluada puede ser optimizada.

En añadidura, otra limitación que puede presentar esta retroalimentación, es que las correcciones recibidas responden a una sola tarea en específico, por lo que los comentarios brindados por el profesor no pueden ser transferidos a otros trabajos, lo cual sí resulta posible con el tipo de retroalimentación que se presentará en el siguiente apartado.

2.5.2 Retroalimentación centrada en el proceso

La retroalimentación centrada en el proceso es aquella que informa a los estudiantes acerca del modo en que abordaron la tarea estableciendo una relación entre aquello que hicieron y la calidad de su desempeño. Además de ello, en esta retroalimentación, el docente sugiere algunas estrategias que el aprendiz podría considerar para corregir o mejorar las condiciones de la tarea que le fue asignada (Brookhart, 2017). Asimismo, permite orientar al educando en relación a las medidas estratégicas que este puede adoptar para resolver tareas que suponen mayor complejidad (Hattie y Timperley 2007 y Stobart, 2010).

Si bien es el docente quien se encarga de conducir este acompañamiento y de emitir las sugerencias, es el estudiante quien decide aplicarlas para alcanzar el nivel de aprendizaje deseado. Es por ello que Hattie y Timperley (como se citaron en Boyco, 2019) agregan que es sustancial la motivación que los profesores pueden impartir para que los educandos perfeccionen o modifiquen el desarrollo de alguna actividad o tarea de acuerdo a las estrategias recomendadas.

La retroalimentación centrada en el proceso, a diferencia de la anterior, se puede observar mayor orientación, pues no solo se indica aquello que el estudiante realizó correcta o incorrectamente, sino que se encamina al educando para que comience a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, aunque este último

aspecto, se desarrolla con más énfasis en la retroalimentación centrada en la autorregulación, la cual se detalla a continuación.

2.5.3 Retroalimentación centrada en la autorregulación

La autorregulación, supone un proceso a través del cual el estudiante es capaz de desarrollar su autonomía, de regular y monitorear su propio aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). En relación a lo mencionado, Brookhart (2017) señala que, a partir de ello, los educandos deciden sobre la retroalimentación recibida, si actuarán o no sobre ella, en qué momento y de qué manera. Asimismo, este último autor describe una diferenciación entre aprendices más conscientes sobre su aprendizaje y otros que presentan una situación distinta. En el caso de los primeros, saben en qué momento requieren de alguna aclaración o comentario para mejorar su propio desempeño, para lo cual se muestran dispuestos a poder recibir retroalimentación.

Los otros aprendices, por su parte, esperan a que sea el docente quien se ofrezca para otorgarles la retroalimentación correspondiente en los aspectos que ellos consideran relevantes y necesarios.

Una retroalimentación centrada en la autorregulación apunta a que los estudiantes puedan monitorear y regular sus propios aprendizajes adquiriendo así un papel activo y reflexivo. Para ello, los comentarios y/o sugerencias emitidos por los docentes deben invitar a que el educando vuelva a su trabajo, lo revise y compruebe si las acciones realizadas le resultaron útiles (Stobart, 2010).

El desarrollo de la retroalimentación centrada en la autorregulación resulta aún más necesario en el contexto de una educación no presencial. Sucede que esta modalidad exige al educando un trabajo autónomo, autorregulado e independiente, lo que supone que este pueda gestionar aspectos vinculados al espacio, tiempo, recursos y otras condiciones que le permitan llevar a cabo su proceso de aprendizaje de manera satisfactoria (García Aretio, 2007).

A pesar de estas exigencias, de acuerdo con Placco (2020), en el marco actual de la no presencialidad, estas capacidades no se han visto desarrolladas en los estudiantes. Esta situación, de acuerdo con el especialista, se debe a que, en la mayoría de los casos, la autorregulación no ha sido lo suficientemente promovida en la educación presencial, por lo que muchos alumnos no han estado preparados para asumir los desafíos que implica llevar el control de sus aprendizajes en la no

presencialidad. Por lo descrito, una retroalimentación enfocada en promover la reflexión en los alumnos resultaría clave para el contexto en el que se enmarca este estudio.

Si bien se puede dar el caso de que la retroalimentación sea de un tipo tan complejo como lo es la centrada en la autorregulación, lo que ocurre con mayor frecuencia es que esta se centre en elogiar o criticar al estudiante, tema que se desarrolla con mayor profundidad en el siguiente subapartado.

2.5.4 Retroalimentación centrada en la persona

La retroalimentación centrada en la persona, si bien no resulta la más efectiva para la mejora de los aprendizajes, es una de las más utilizadas por los docentes. Esta retroalimentación contiene valoraciones positivas y, en algunos casos negativas con respecto al educando (Hattie y Timperley, 2007).

Especialistas como Stobart (2010) y Brookhart (2017) coinciden en que la retroalimentación centrada en la persona no es recomendable para la evaluación de los aprendizajes, puesto que la información que otorga resulta insuficiente como para que el educando pueda progresar en su rendimiento. Del mismo modo, los autores refieren que esta retroalimentación, al estar basada en elogios o descalificaciones, puede generar que los estudiantes relacionen su éxito o fracaso con las capacidades que poseen y no con el esfuerzo que implica aprender.

En relación a los elogios, Hattie y Timperley (2007) recalcan que se debe distinguir aquellos que están centrados solo en la persona y los que además de ello, agregan un elogio al desempeño y esfuerzo del estudiante. Un ejemplo que se puede considerar para explicar lo mencionado por los autores es el siguiente:

"Lo has hecho muy bien" -----> enfocado en la persona

"Lo has hecho muy bien porque has seguido el método científico que aprendimos en clase para realizar tu experimento" -----> enfocado en la persona y el proceso

En el primer caso, se observa una retroalimentación centrada únicamente en la persona, mientras que, en el segundo, además de elogiar al estudiante, se brinda mayor información sobre el proceso seguido para realizar la tarea. Si bien la retroalimentación a nivel personal acompañada de una descripción sobre el

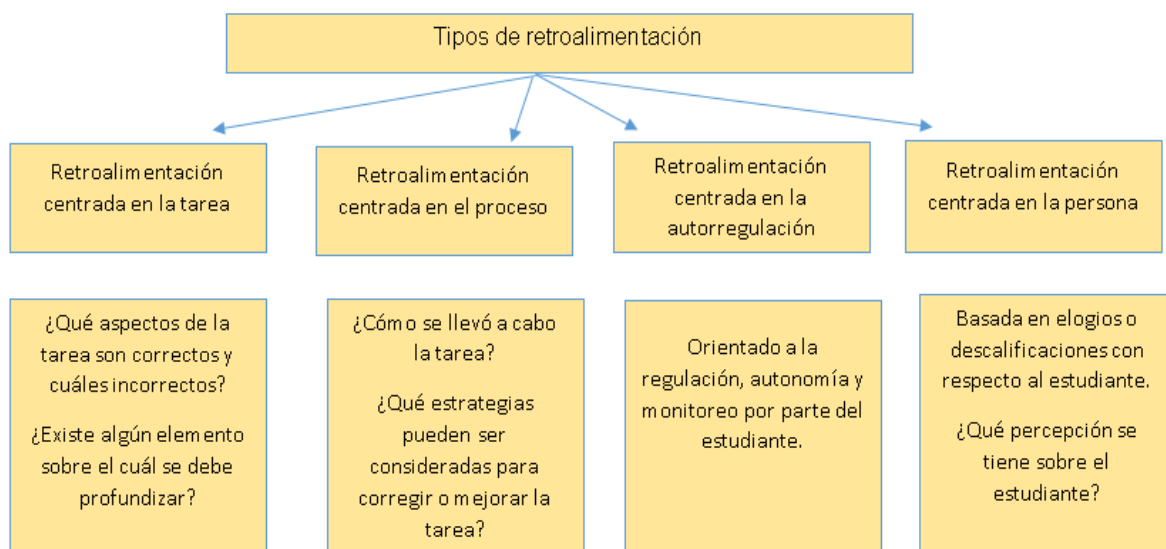
desempeño del aprendiz puede traer mayores beneficios, estos aún siguen siendo limitados (Hattie y Timperley, 2007).

Por añadidura, si se vincula este tipo de retroalimentación a la educación no presencial, es menester recordar que en esta modalidad el educando requiere informarse con mayor énfasis, detalle y precisión sobre el estado de sus aprendizajes durante todo el proceso, pues como se mencionó, la no presencialidad suele causar cierta ansiedad y/o inseguridad en el alumnado (García Aretio, 2008). Considerando todo ello, en esta modalidad resultaría aún menos conveniente centrar la retroalimentación en la persona, pues esta no presenta información lo suficientemente elaborada que le permita al educando progresar con respecto a sus aprendizajes.

En el presente apartado se ha descrito los cuatro tipos de retroalimentación. Al respecto, se ha podido observar que cada uno de ellos presenta un nivel de complejidad distinto, lo que influye en la calidad de información que recibe el estudiante, así como en el protagonismo que este adquiere sobre su propio aprendizaje. Además, se aludió a que algunos tipos de retroalimentación, como el que está centrado en la autorregulación, suelen responder de mejor manera a los retos y exigencias que presenta el aprendizaje en una educación no presencial.

Del mismo modo, se reconoce que la retroalimentación centrada en la persona presenta una serie de limitaciones como para ser considerado, de forma única, en esta modalidad. En la figura 1 se resume y organiza la información expuesta:

Figura 1. Tipos de retroalimentación del aprendizaje



Elaboración propia en base a Hattie y Timperley (2007).

La retroalimentación es un componente irrenunciable de la evaluación formativa el cual encamina la práctica docente y busca la mejora y promoción de los aprendizajes. Para ello, la retroalimentación no solo brinda una descripción de los desempeños del educando, sino que también proporciona los alcances necesarios para que el estudiante realice las modificaciones o precisiones necesarias en beneficio de sus aprendizajes.

Es así que debido a la complejidad que supone el proceso de brindar retroalimentación, les exige a los docentes contar con habilidades relacionadas al ámbito comunicativo, emocional, reflexivo y tecnológico, este último para el caso de la retroalimentación en la educación no presencial.

Asimismo, en relación a los momentos para la retroalimentación, se rescata que la elección de estos depende de las características de los educandos, de la complejidad de la tarea, así como también del contexto en el que se enmarca la acción evaluativa, pues en la no presencialidad suele prevalecer la retroalimentación retardada.

Además, en lo que concierne a los medios, los maestros pueden entregar la retroalimentación de manera escrita, oral o realizando una demostración que sirva como ejemplo a los educandos. En una educación no presencial, estos medios son impulsados por la tecnología, la cual permite que se genere una interacción más fluida entre profesores y alumnos durante el proceso de retroalimentación.

Finalmente, en función a los cuatro tipos de retroalimentación presentados, se ha observado que cada uno de ellos se diferencia en términos de la calidad y complejidad con respecto a la información que se le ofrece al estudiante sobre su desempeño.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

Después de haber presentado los aportes teóricos que le brindan respaldo a la presente investigación, en esta segunda parte se describe todo el proceso que se ha seguido para desarrollar la investigación. Es así que en el primer capítulo se presenta el diseño metodológico, en el cual se detallan todas las acciones que se llevaron a cabo antes de recabar la información requerida para la presente tesis. Luego, en el segundo capítulo, una vez recolectada la data, se expone el análisis e interpretación de los resultados de acuerdo a las subcategorías que se tomaron en cuenta para el presente estudio.

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Enfoque y nivel de la investigación

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, el cual se caracteriza por presentar una visión holística y humanista, pues está enfocado en comprender, interpretar y valorar cómo se desarrolla un individuo o un conjunto de personas en un contexto determinado (Quecedo y Castaño, 2002). Del mismo modo, de acuerdo con Sáez (2017) una investigación cualitativa está orientada a comprender la realidad objeto de estudio a profundidad. Es así que esta investigación se centra en dar a conocer de manera detallada, el modo en que una docente de tercer grado, que pertenece a una institución educativa privada de Lima, lleva a cabo el proceso de retroalimentación en el marco de una educación no presencial.

Además, la investigación es de nivel descriptivo, el cual como su propio nombre lo muestra, apunta a brindar una descripción de aquello que se estudia, intentando dar respuesta a preguntas relacionadas al significado, a las partes, la caracterización, entre otros (Niño, 2011). Del mismo modo, tal y como afirma Monje (2011), este nivel de investigación no busca otorgar una explicación sino más bien entender lo que ocurre y el modo en que se manifiesta alguna situación de la realidad.

En este sentido, esta investigación está enfocada en describir el modo en que la maestra realiza el proceso de retroalimentación. Para ello, se considera la identificación de los momentos, el reconocimiento de los medios, el tipo de

retroalimentación brindada por la docente, entre otros aspectos que pueden vincularse a la acción de retroalimentar.

1.2 Problema de investigación, objetivos, categoría y subcategorías

La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cómo realiza la retroalimentación del aprendizaje una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial?

Objetivo general:

Describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.

Objetivos específicos:

- Identificar los momentos en los cuales una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima, realiza acciones de retroalimentación del aprendizaje en el marco de una educación no presencial.
- Reconocer los medios que utiliza una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima al brindar retroalimentación en el marco de una educación no presencial.
- Determinar los tipos de retroalimentación que brinda una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.

Acorde a los objetivos, se considera una categoría de estudio y tres subcategorías, las cuales se presentan a continuación.

Tabla N° 2. Categorías y subcategorías de estudio

CATEGORÍA DE ESTUDIO	SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO
Proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado. Concepto: Proceso continuo y organizado a partir del cual el docente orienta e informa a los estudiantes acerca de sus progresos, sus	Momentos en los cuales la docente brinda retroalimentación. Concepto: Ocasiones en las cuales la docente brinda retroalimentación a sus estudiantes cuando estos han desarrollado alguna actividad evaluativa o de aprendizaje.

<p>logros obtenidos, los aspectos que deben mejorar y sobre aquello que necesitan hacer para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.</p>	<p>Estas ocasiones pueden verse reflejadas en una <u>retroalimentación inmediata</u> y en una retardada. La primera de ellas se manifiesta cuando el docente retroalimenta el desempeño del estudiante en el momento justo en que este acaba de realizar alguna actividad evaluativa o de aprendizaje. La <u>retardada</u>, por su parte, se presenta cuando el profesor deja transcurrir un mayor lapso de tiempo para hacer llegar la retroalimentación a sus alumnos.</p>
	<p>Medios utilizados por la docente para la retroalimentación del aprendizaje.</p> <p>Concepto: Canal que utiliza la docente para retroalimentar el desempeño del estudiante. Existen tres posibles canales: escrito, oral y a partir de la demostración. El canal escrito se manifiesta cuando el docente realiza anotaciones o comentarios escritos. El canal oral se presenta cuando el docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación. El uso de la demostración implica mostrar un modelo o ejemplo claro de aquello que se espera por parte de los educandos.</p>
	<p>Tipos de retroalimentación que brinda la docente.</p> <p>Concepto: Los tipos de retroalimentación que se ha considerado para el presente estudio son: centrada en la tarea, en el proceso, en la autorregulación y en la persona. La retroalimentación centrada en la tarea proporciona información sobre aquello que el estudiante realizó de manera correcta, incorrecta o si se requiere profundizar en algún aspecto de esa tarea. La retroalimentación centrada en el proceso, aborda las estrategias empleadas por el estudiante al desarrollar una actividad evaluativa o de aprendizaje. Por su parte, la retroalimentación centrada en la autorregulación promueve el monitoreo y la autonomía en los educandos. Finalmente, la retroalimentación centrada en la persona afecta el sentimiento de logro o no logro del estudiante y por ello brinda elogios o expresiones de descalificación.</p>

Elaboración propia

1.3 Informante de la investigación

Para la selección del informante se recurrió al criterio por conveniencia, el cual permite que el investigador seleccione intencionalmente al individuo o grupo de

personas que reúnen las características idóneas para los fines del estudio (Niño, 2011).

Se eligió como informante a una docente que tiene más de 20 años de experiencia trabajando en la institución educativa y participa en la comisión de la elaboración de documentos relacionados al enfoque de evaluación del aprendizaje del colegio. Se trata de una profesora con amplia experiencia y conocimiento de los lineamientos que propone la institución educativa con respecto a la evaluación, principalmente ante el actual contexto de educación no presencial.

Ella es tutora del tercer grado. Esta situación es favorable para lograr los objetivos de la investigación, porque es una etapa de primaria en la que se puede emplear no solo la retroalimentación oral, sino también la escrita, ya que los educandos cuentan con las habilidades lectoras necesarias para comprender los comentarios de su docente, lo que difícilmente podría ocurrir con primer o segundo de primaria. Asimismo, el tercer grado representa a un grado intermedio en el cual la investigadora percibe oportuno reforzar la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado, los cuales resultan sumamente necesarios en una educación no presencial y pueden ser fomentados desde la retroalimentación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2007).

El estudio es viable porque la docente del tercer grado brinda acceso a sus sesiones síncronas, por lo que se puede recabar la información requerida para el estudio. Por último, se seleccionó a esta maestra porque además de cumplir con las características requeridas para el estudio, se mostró interesada y dispuesta a ser partícipe de la investigación.

1.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Con la finalidad de obtener la información requerida para el estudio se empleó las técnicas de la observación y la entrevista con sus respectivos instrumentos: guía de observación y guía de entrevista. Para su diseño, se distribuyó las subcategorías y se definieron indicadores a fin de orientar el recojo de información, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla N°3. Matriz de instrumentos

Categoría: Proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado.			
Subcategorías	Indicadores	Guía de observación	Guía de entrevista
<u>Momentos</u> en los cuales la docente brinda retroalimentación-	Uso inmediato de la retroalimentación por parte de la docente.	X	X
	Uso retardado de la retroalimentación por parte de la docente.	X	X
Medios utilizados por la docente para la retroalimentación del aprendizaje.	Medio escrito para la retroalimentación del aprendizaje		X
	Medio oral para la retroalimentación del aprendizaje.	X	
	La demostración como medio para la retroalimentación del aprendizaje.	X	
Tipos de retroalimentación que brinda la docente.	Retroalimentación centrada en la tarea.	X	X
	Retroalimentación centrada en el proceso.	-	-
	Retroalimentación centrada en la autorregulación.		X
	Retroalimentación centrada en la persona.	X	X
	Retroalimentación centrada en la persona y en la tarea (emergente)		X

Elaboración propia

En lo que respecta a la observación, esta es una de las técnicas a las que se recurre con mayor frecuencia en las investigaciones cualitativas, pues permite que el investigador tenga un mayor acercamiento a la realidad de estudio. Asimismo, esta supone un proceso de planificación, sistematización y principalmente de intencionalidad por parte del investigador, ya que es empleada para obtener

información vinculada a los fines que persigue una investigación (Sáez, 2017; Niño, 2011).

Para la técnica de la observación, primero se realizó el diseño de la misma (ver anexo 1) el cual comprende los objetivos, los datos principales de la fuente y los aspectos a observar en función a las subcategorías e indicadores. El objetivo de la observación fue identificar los momentos en los que la profesora otorga retroalimentación. También se buscó reconocer el modo en que la maestra emplea la retroalimentación oral y a partir de la demostración al retroalimentar a los educandos. Finalmente, la técnica se enfocó en identificar la manera en que la docente utiliza dos de los cuatro tipos de retroalimentación: la centrada en la tarea y en la persona. Se seleccionó estos aspectos como parte de la observación debido a que son los que pueden ser observados durante las sesiones sincrónicas.

Para recoger la data requerida, se utilizó una guía de observación como instrumento (ver anexo 2), la cual se aplicó a cuatro sesiones de clase a través de la plataforma Zoom. Dos de estas sesiones corresponden al área de Comunicación Integral y dos a la de Matemática, las cuales fueron elegidas debido a que cuentan con más horas de dictado a la semana y además están a cargo de la maestra informante.

Además de la observación, también se aplicó una entrevista, técnica que resulta de suma utilidad en las investigaciones de nivel descriptivo pues permite recabar información más amplia y detallada, posibilitando así una mayor comprensión del objeto de estudio (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Asimismo, esta técnica brinda la oportunidad de obtener aquella data que suele ser más complicada de conseguir a partir de otras técnicas de investigación.

La entrevista realizada fue de tipo semiestructurada, pues si bien se contaba con un guion elaborado, se ejecutó con cierta flexibilidad para plantear otras interrogantes a fin de que la entrevistada pueda detallar, precisar y/o ahondar en algún aspecto que resulte significativo para los objetivos del estudio (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Con esta técnica se buscó obtener información de mayor amplitud y profundidad en relación al proceso de retroalimentación, especialmente en lo que

respecta a los momentos de retroalimentación, al uso del medio escrito y a los tipos de retroalimentación que brinda la maestra. Todo ello debido a que estos aspectos presentan mayor complejidad, por lo que resulta difícil comprenderlos únicamente mediante la observación.

Antes de elaborar el instrumento, fue indispensable realizar el diseño de la técnica de la entrevista en el cual se presentó los propósitos de la misma, información general sobre la persona a entrevistar y el modo en que se llevará a cabo el proceso (ver anexo 3).

Una vez diseñada la técnica, se elaboró la guía de entrevista (ver anexo 4) la cual cuenta con siete preguntas abiertas, que responden a la categoría y subcategorías planteadas para el estudio, así como también a los objetivos de la investigación.

1.5 Proceso de validación de los instrumentos

Como paso previo a la aplicación de los instrumentos, estos fueron validados por la Mag. Patricia María Escobar Cáceres, una especialista en investigación cualitativa y en el tema de evaluación de los aprendizajes. Para ello, fue necesario ponerse en contacto con la docente experta a través de una carta formal (ver anexo 5) en la cual se solicitó su apoyo y se expuso los elementos principales de la investigación. Una vez confirmada la participación de la experta, ella se encargó de revisar que el contenido y organización de los instrumentos respondan a los objetivos de la investigación, y en el caso de la entrevista, que las preguntas a formular sean claras y precisas.

Para facilitar este proceso de revisión, se le brindó a la docente experta el formato de un informe para la validación de la guía de entrevista (ver anexo 6), el cual posee tres criterios: coherencia, relevancia y claridad. El primero de ellos, se refiere a que los indicadores propuestos se encuentren relacionados a la categoría, al problema y a los objetivos específicos considerados para el estudio. El segundo criterio, apunta a que el indicador propuesto sea relevante y que responda a la categoría y subcategorías de la investigación. En lo que respecta al tercer criterio, en este se evalúa si los indicadores resultan comprensibles, en otras palabras, si la redacción es adecuada. Además de lo descrito, el formato cuenta con un espacio para que la

experta pueda incluir los comentarios y sugerencias que, desde su experiencia y conocimiento sobre el tema, considere pertinentes.

Del mismo modo, para la guía de observación se compartió con la experta el formato de un informe para validación de la guía de observación (ver anexo7), en el cual se solicita valorar el diseño del instrumento tomando en cuenta tres criterios: criterios: coherencia, claridad y suficiencia. El primero está orientado a verificar si los aspectos a observar guardan coherencia con el indicador. El criterio de claridad, busca constatar si los aspectos a observar son comprensibles; mientras que el criterio de suficiencia apunta a valorar si los aspectos a observar son suficientes en función a todos los indicadores propuestos en el instrumento.

Una vez que los instrumentos fueron revisados y validados por la experta, fue necesario realizar algunas adaptaciones en función a las sugerencias brindadas por la especialista. En relación a la guía de entrevista, se tomó en cuenta tres recomendaciones que aseguraban la claridad de los ítems, las cuales también son detalladas en la siguiente tabla:

Tabla N°4. Sugerencias y adaptaciones para la guía de entrevista

Preguntas formuladas al inicio	Recomendación de especialista	Preguntas en versión final
¿Usted retroalimenta todas las actividades de aprendizaje que realizan sus estudiantes? ¿Qué actividades suele retroalimentar? ¿En qué momento lo hace?	La primera parte de la pregunta puede condicionar la respuesta. Yo comenzaría: ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje suele retroalimentar a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿En qué momento lo hace?	¿Qué tipo de actividades de aprendizaje suele retroalimentar a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿En qué momento lo hace?
La retroalimentación que brinda a las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes ¿son orales, escritas o ambas? ¿Podría detallar el modo en que utiliza la retroalimentación escrita? ¿Cuánto tiempo le toma realizar esta retroalimentación?	Creo que se podría aprovechar y preguntar también sobre los otros canales y se confirma con el otro instrumento. Sugerencia sobre la 2da pregunta: ¿Podría detallar el modo en que realiza la retroalimentación escrita y oral?	Además de retroalimentar en forma escrita, ¿de qué otro modo brinda retroalimentación a sus estudiantes?

<p>Con relación a los tipos de retroalimentación que usted brinda a sus estudiantes ¿Cuál de los siguientes utiliza?</p> <p>¿Una retroalimentación centrada en mejorar la tarea? ¿en brindar orientaciones para mejorar el modo de enfrentar la tarea?</p> <p>¿Una retroalimentación centrada en motivar al estudiante para que continúe con su aprendizaje? o una retroalimentación centrada en fomentar la autonomía del estudiante en su propio proceso de aprendizaje?</p> <p>De los tipos de retroalimentación mencionados anteriormente, ¿cuál de estos utiliza más y cuál emplea en menor medida? ¿Por qué?</p>	<p>Hay que cambiar las preguntas porque todas están orientadas. Hay que formular preguntas que te lleven a concluir en el tipo de retroalimentación que realizan, pero no preguntar por ellas.</p> <p>Sugerencia de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando usted realiza las retroalimentaciones, ¿en qué aspecto se centra o focaliza? Y por qué? • A partir de esta pregunta y dependiendo de la respuesta podrías repreguntar de tal forma que puedas identificar el tipo de retro. 	<p>Cuando usted brinda retroalimentación a sus estudiantes, ¿en qué aspecto se centra o focaliza? ¿Por qué?</p> <p>¿Además de este aspecto que menciona, suele usted enfocarse en algún otro elemento al brindar retroalimentación a sus estudiantes? De ser así, indique cuál es este por favor.</p>
--	--	---

Elaboración propia

En cuanto a la guía de observación, la especialista realizó tres sugerencias vinculadas a la claridad de los aspectos a observar, las cuales se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla N°5. Sugerencias y adaptaciones para la guía de observación

Aspectos a observar formulados al inicio	Sugerencias de la especialista	Aspectos a observar en versión final
La docente retroalimenta a un grupo reducido de estudiantes inmediatamente después de que estos terminan de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.	Si bien es pertinente la pregunta se podría plantear otra donde se señale si retroalimenta a todo el grupo de estudiantes.	La docente retroalimenta a todo el grupo de estudiantes inmediatamente después de que terminan de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.
Descripción de las acciones realizadas por la docente cuando brinda retroalimentación de forma inmediata.	No me queda claro cuando dices describir las acciones cuando retroalimenta. Si te refieres a cómo retroalimenta quizás deba decir:	Descripción del modo en que la docente brinda retroalimentación de forma inmediata.

	Describir las formas y/o tipos de retroalimentación inmediata que utiliza la profesora.	
La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a sus estudiantes.	La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a todos sus estudiantes.	La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a todos sus estudiantes.

Elaboración propia

Después de incorporar las sugerencias de la especialista, se obtuvo la versión final de la guía de observación (ver anexo 2) y de la guía de la entrevista (ver anexo 4).

1.6 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de los datos

Una de las principales características de las investigaciones cualitativas es la gran cantidad de información descriptiva que se genera después de la aplicación de las técnicas seleccionadas para el estudio. Debido a ello, al investigador le corresponde organizar, procesar y sintetizar dicha información para su posterior análisis (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006).

Para ello, primero se organizó la información obtenida de la entrevista y la observación. En el caso de la entrevista, se determinó un único código debido a que se entrevistó a una sola profesora (ED). Luego, se pasó a transcribir cada una de las preguntas y respuestas emitidas por la maestra, cuidando su edición y registrando cada uno de los detalles emitidos por la entrevistada.

En lo que respecta a la técnica de la observación, para organizar los datos principales de cada sesión se elaboraron dos tablas. En la primera de ellas se presentó información general de las sesiones sincrónicas observadas como los códigos, fecha de observación, tiempo, área curricular observada, número de estudiantes presentes y alumnos que reciben retroalimentación. En relación a los códigos asignados, es importante enfatizar en que estos se diferencian de acuerdo al área observada, por lo que las sesiones de matemática presentan la codificación ODM y las de Comunicación Integral ODC.

Tabla N° 6. Datos generales de las sesiones observadas

Código de la observación	Fecha de observación	Tiempo de observación	Área curricular observada	Número de estudiantes presents	Número de estudiantes que reciben retroalimentación
ODM1	19/10/20	50 minutos	Matemática	19	19
ODC2	21/10/20	50 minutos	Comunicación	19	19
ODM3	23/10/20	40 minutos	Matemática	17	17
ODC4	26/10/20	40 minutos	Comunicación	19	19

Elaboración propia

Asimismo, se elaboró otra tabla en la cual se presenta las sesiones observadas y una breve descripción de los momentos en los cuales la docente brindó retroalimentación a sus estudiantes. En relación a ello, es preciso mencionar que los momentos de la sesión fueron divididos en inicio, desarrollo y cierre debido a que es el modo en el que la docente suele estructurar sus clases.

Tabla N°7. Sesiones observadas y descripción de acciones que motivaron la retroalimentación según momentos de la sesión

Momentos de la sesión	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Inicio		Retroalimentación de comprensión lectora realizada por los estudiantes en Google Forms. <i>Retroalimentación retardada.</i> <i>Uso de retroalimentación oral.</i> <i>Retroalimentación centrada en la tarea.</i>		
Desarrollo	Retroalimenta los ejercicios de aplicación de la tabla del 6. <i>Retroalimentación inmediata</i> <i>Retroalimentación retardada</i> <i>Retroalimentación oral</i>	Retroalimentación de lectura en voz alta de poemas. <i>Retroalimentación inmediata.</i> <i>Retroalimentación retardada.</i> <i>Retroalimentación oral.</i>	Retroalimenta los ejercicios de aplicación de la tabla del 6.	Retroalimenta la aplicación de la estrategia “mapa del corazón” por parte de los estudiantes. <i>Retroalimentación inmediata</i> <i>Retroalimentación oral</i>

	<i>Retroalimentación a partir de la demostración. Retroalimentación centrada en la tarea.</i>	<i>Retroalimentación a partir de la demostración. Retroalimentación centrada en la tarea. Retroalimentación centrada en la persona. Retroalimentación centrada en la tarea acompañada del canal de la demostración.</i>		<i>Retroalimentación a partir de la demostración. Retroalimentación centrada en la tarea.</i>
Cierre	Retroalimentación del desempeño de los estudiantes al resolver los ejercicios de aplicación de la tabla del 6. <i>Retroalimentación retardada Retroalimentación oral Retroalimentación centrada en la tarea.</i>		Retroalimentación del desempeño de los estudiantes al resolver los diversos ejercicios de aplicación de la tabla del 8. <i>Retroalimentación retardada Retroalimentación oral Retroalimentación centrada en la tarea.</i>	Retroalimenta el desempeño de los estudiantes al aplicar la estrategia del “mapa del corazón” <i>Retroalimentación retardada. Retroalimentación oral. Retroalimentación centrada en la tarea.</i>

Elaboración propia

Posteriormente, se utilizó la técnica de la codificación abierta sobre la información de la entrevista y de las guías de observación. Esta técnica implica volver a la data recabada y realizar una lectura meticulosa de la misma a fin de desglosar e indagar en los significados y conceptos que pueden estar detrás de dicha data (Schettini y Cortazzo, 2015). En tal sentido, se realizó un análisis abierto, esto quiere decir que la investigadora no solo se enfocó en la información vinculada a las subcategorías planteadas para el estudio, sino también en aquella que resultó significativa para los fines de la investigación.

Posteriormente, se agrupó la información utilizando palabras clave, las cuales permitieron sintetizar el sentido de la data recabada. Luego, se empleó matrices para registrar la información.

En la siguiente tabla se puede apreciar un ejemplo que evidencia el modo en que se ha organizado una de las matrices realizadas para analizar la información obtenida de la entrevista.

Tabla N° 8: Tipos de retroalimentación utilizados por la docente de tercer grado entrevistada (ED)

Centrada en la tarea	Centrada en la persona y en la tarea	Centrada en el proceso	Centrada en la autorregulación	Centrada en la persona
Valoración del logro de la tarea.	Entonces, a veces empiezo con algo positivo del estudiante y después, voy a la corrección o empiezo por ir a la corrección y termino con algo positivo del niño (ED, p.7).	---	Rutina de corrección por los estudiantes	---
Por ejemplo, si veo que hay un error, trato de ir directamente al error para explicarlo (ED, p.1).	Entonces, lo mandó de frente al Drive y al final, pongo una cosa así como "todo lo demás, está correcto, te felicito" (ED.p.5).		hay niños que sin pedírsele siempre están corrigiendo su trabajo,... llegando al cuarto bimestre, han llegado a una rutina de corrección (ED,p.7).	

Elaboración propia en base a la entrevista transcrita

En lo que concierne a la observación, el proceso fue similar, se realizó una lectura cuidadosa de la data recogida a partir de cada sesión observada. Luego, se agrupo la información y se elaboraron las matrices correspondientes. A continuación, se presenta una de las matrices elaboradas:

Tabla N°9. Retroalimentación centrada en la tarea utilizada por la docente de 3er grado observada (ODM)

Valoración del logro de la tarea	Orientación para corrección de la tarea
La maestra les pide a los niños que resuelvan un problema matemático vinculado a la tabla del 6 en un papel y que manden sus respuestas por el chat de Zoom. Conforme revisa las respuestas, menciona el nombre de cada niño y agrega frases como: "correcto", "incorrecto" (ODM1,p.3 y 4).	...menciona frases como "fíjate en tu respuesta", "acuérdate que ningún número impar puede ser múltiplo de 6" (ODM 1, p.5).

Elaboración propia en base a las guías de observación de sesiones

Tal y como se presentó en las dos tablas precedentes, se ha elaborado matrices que responden a cada uno de los dos instrumentos aplicados en la investigación.

1.7 Principios de la ética de la investigación

Debido a que el presente estudio involucra la participación de un ser humano, es indispensable considerar los principios éticos para la investigación que promueve la Pontificia Universidad Católica del Perú, de tal manera que se asegure la protección de la integridad de la participante, así como también de la institución educativa de la que esta forma parte.

Para ello, primero se elaboró una carta de solicitud de autorización (ver anexo 8) dirigida a la Directora de Estudios de la institución educativa en la que se incluyó información sobre el objetivo de la investigación y el modo en que esta se llevará a cabo, enfatizando que los niños no estaban involucrados, pues el énfasis está en la práctica docente de la profesora.

Además, se elaboraron dos consentimientos informados dirigidos a la docente informante, uno para la observación (ver anexo 9) y otro vinculado a la entrevista (ver anexo 10). En el primero de ellos, se detalló la cantidad de sesiones que se iba a observar, y se mencionó que se utilizaría una guía de observación asegurando que toda la información recabada iba a ser estrictamente confidencial. En lo que respecta a la entrevista, se adjuntó información sobre el objetivo, los temas y la duración de la misma. Del mismo modo, se recalcó que los datos obtenidos serán empleados únicamente para fines académicos.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este segundo capítulo se expone el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas de la observación y la entrevista a una docente de tercer grado de una institución educativa privada en el marco de una educación no presencial. Los resultados dan cuenta de la forma en que la maestra realiza la retroalimentación en las áreas de comunicación y matemática. Asimismo, se organiza los datos recogidos tomando en cuenta tres subcategorías: momentos, medios y tipos de retroalimentación, los cuales son coherentes con el problema y los objetivos del estudio.

Cabe destacar el concepto que posee la profesora en relación a la retroalimentación, pues ello influye en todo aquello que la docente hace y/o decide con respecto al proceso de retroalimentación. Para ella, la retroalimentación es una acción de carácter permanente, la cual se desarrolla en varias partes de la sesión y, se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual fue expresado en la entrevista y se aprecia en las observaciones de clase realizadas.

varias partes cuando estoy en clase por Zoom, ..., trato de brindar retroalimentación en el momento de forma oral, ..., cuando me entregan trabajos, ..., la retroalimentación es escrita (ED, p. 1).

...ahora, la retroalimentación es diaria y es a todos los trabajos (ED, p.3).

Según lo expresado por la docente entrevistada, la retroalimentación es procesual y frecuente y a partir de esta, tal y como afirma Brookhart (2017), se puede otorgar las orientaciones necesarias a los estudiantes mientras estos desarrollan sus aprendizajes.

Del mismo modo, la tutora agrega que este ejercicio permanente de retroalimentación se ha incrementado ante el actual contexto de educación no presencial, asegurando que es llevada a cabo diariamente y a todos los trabajos realizados por los educandos:

Porque de manera presencial, te soy totalmente sincera, algunos trabajos, de repente no se llegaban a corregir. Se quedaban dormidos en el escritorio, qué sé yo. Ahora no, ahora, la retroalimentación es diaria y es a todos los trabajos (ED, p.3).

Lo mencionado por la profesora resulta sumamente valioso, pues en una modalidad de educación no presencial como en la que se enmarca el presente estudio,

los estudiantes suelen experimentar sentimientos de incertidumbre y ansiedad, por lo que requieren obtener información de manera periódica sobre sus progresos o aspectos que pueden mejorar (Alvarado, 2014).

Además, la docente, al retroalimentar de manera permanente a sus estudiantes en el marco de una educación no presencial, responde a uno de los requerimientos que se expone en la Resolución Viceministerial N° 00094 presentada por el Ministerio de Educación (2020). En este documento se expone que, para promover mayores aprendizajes en los educandos, la retroalimentación no debe circunscribirse a un solo instante de la sesión de clase, pues esta se basa en un proceso continuo, el cual resulta indispensable tanto para los profesores como para los alumnos, por lo que debe ejecutarse asiduamente.

En este marco se analiza los momentos, medios y tipos de retroalimentación que utiliza la docente de 3er grado.

2.1 Momentos en los cuales la docente de tercer grado brinda retroalimentación

Como parte de la retroalimentación constante antes aludida, los resultados también evidencian que la docente considera dos momentos para la retroalimentación: la retroalimentación inmediata y retardada. El uso de cada uno de estos es analizado a continuación.

2.1.1 Uso de la retroalimentación inmediata

Como se ha explicado a lo largo del informe, la retroalimentación inmediata se desarrolla cuando el maestro opta por retroalimentar a los educandos al instante, sin dejar pasar un mayor lapso de tiempo (Shute, 2008).

Al entrevistar a la maestra, ella menciona que cuando realiza las sesiones de clase a través de la plataforma Zoom, hace un esfuerzo por brindar retroalimentación en el momento: “Ahora que estamos en Zoom,..., trato de brindar retroalimentación en el momento “(ED, p.1). Incluso, reconoce la necesidad de otorgar una retroalimentación inmediata ante el actual contexto de no presencialidad: “...yo sé que esta manera de trabajar, está requiriendo una retroalimentación mucho más rápida que antes “(ED, p.4).

Esta necesidad o urgencia de retroalimentar a la mayor brevedad posible, de acuerdo con la entrevistada, se debe a que tanto los estudiantes, como los padres de familia, desean informarse con prontitud sobre el desempeño de los niños.

...ellos completan un trabajo y esperan la retroalimentación cuasi-inmediata ahora que estamos trabajando de esta manera. Los padres también, muchos de ellos se sientan, supervisan el trabajo, lo ven con los chicos y están preguntando "oye y ¿Cómo nos va?", es como un "¿Cómo nos fue en el trabajo que hicimos ¿qué te puso la miss en el trabajo que hiciste?" (ED.p.4).

Lo manifestado por la docente también se ha podido apreciar en las observaciones que se realizaron. Es así que, en las cuatro clases observadas, cuando los estudiantes terminaban de realizar alguna actividad evaluativa, muchos de ellos se ofrecían como voluntarios para compartir sus respuestas con la profesora. Todo ello a fin de que esta última les brinde retroalimentación de manera inmediata, a lo cual maestra accedía.

Una vez que los estudiantes terminan de resolver el problema matemático asignado por la docente, estos levantan la mano para emitir sus respuestas. La maestra,..., escucha su respuesta y en seguida brinda retroalimentación indicando si esta es correcta o incorrecta (ODM3, p.2).

Este accionar por parte de los educandos, puede reflejar la necesidad que presentaban de que sus respuestas emitidas ante las actividades evaluativas a las que se enfrentaban sean validadas o corregidas de inmediato por su maestra, lo que probablemente puede estar relacionado a la sensación de inseguridad que suele causar la no presencialidad.

Asimismo, en una de las sesiones, la maestra seleccionó a dos estudiantes de la clase y optó por revisar sus trabajos y brindarles retroalimentación inmediata antes de que finalice la sesión: "Se observa que la docente revisa el trabajo de ciertos estudiantes en específico en la plataforma Google Classroom. En seguida, se observa que les ofrece retroalimentación" (ODC4, p.2).

También, en la cuarta sesión, cuando los estudiantes presentaban alguna dificultad en la elaboración de una actividad que se les designó, la profesora también empleó una retroalimentación inmediata: "...cuando algún estudiante presenta dificultades o cuando existe algún aspecto por mejorar en la elaboración del mapa, la profesora utiliza ejemplos para retroalimentar los aprendizajes de manera inmediata" (ODC4, p.2).

En relación a lo mencionado anteriormente, es importante considerar el aporte de Stobart (2010), quien sostiene que cuando los educandos no se sienten seguros o les resulta difícil desarrollar alguna tarea, es recomendable optar por una retroalimentación inmediata. De esa manera, se puede inhibir sentimientos de angustia o desmotivación durante el desarrollo de la tarea por parte de los alumnos.

Finalmente, es pertinente recalcar el valor que posee el hecho de que la docente informante brinde retroalimentación inmediata, pues en el marco de una educación no presencial, dicho accionar permite que los educandos sientan a sus docentes más cercanos, alertas y disponibles para aclarar dudas u orientarlos cuando sea necesario (Pérez y Salas, 2016).

2.1.2 Uso de la retroalimentación retardada

La retroalimentación retardada, como su propia denominación lo demuestra, se presenta cuando los docentes retrasan o demoran la entrega de la retroalimentación a los educandos (Shute, 2008). En este caso, las observaciones realizadas y la entrevista llevada a cabo demuestran que la docente sí utiliza la retroalimentación retardada tanto durante las sesiones síncronas como asíncronas.

Al entrevistar a la docente, se ha podido constatar que existen tres oportunidades en las cuales recurre al uso retardado de la retroalimentación: durante la hora de registro, en una sesión posterior a la actividad evaluativa realizada por los estudiantes y al término de la jornada escolar no presencial.

En lo que respecta a la hora de registro, este momento se refiere al primer encuentro sincrónico que tiene la tutora junto a sus estudiantes cada mañana. De acuerdo con la maestra, ella aprovecha este espacio para retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes cuando no se logra realizar este proceso en la misma clase correspondiente al curso que se haya desarrollado. Es así que la entrevistada manifiesta lo siguiente: “uso el momento de Registration, para darles la retroalimentación o corregir algo que yo veo que era un error común en todos o algo así. Busco el momento, aunque no sea del curso en específico (ED, p.3).

Asimismo, sostiene que cuando se trata de un salón que no corresponde a su tutoría, la profesora aguarda hasta la próxima sesión que esté programada para retroalimentar a sus educandos: “si es la clase que no es mi tutoría, ahí, sí tengo que esperar hasta la siguiente clase” (ED, p.3).

Además, la profesora manifiesta que “en las tardes, va toda la corregidera y toda la retroalimentación de los trabajos” (ED, p.3 y 4), lo que indica que retroalimenta los trabajos realizados por los estudiantes al término de la jornada escolar, siendo esta una retroalimentación retardada. Ello debido a que los estudiantes reciben información sobre su desempeño después de un lapso de tiempo prolongado luego de haber cumplido con el desarrollo de la actividad o tarea asignada.

En lo que respecta a las observaciones realizadas, antes de llevarlas a cabo no estuvo previsto apreciar acciones de retroalimentación retardada durante sesiones síncronas, pues en el marco de una educación no presencial, estas suelen presentarse de manera asíncrona (Flotts, 2020; García Aretio, 2007). Sin embargo, al observar las sesiones de clase, se pudo evidenciar que la profesora brindó una retroalimentación retardada en dos oportunidades: hacia el final de las sesiones de clase y días después de que los estudiantes entregaron una tarea.

En relación al primer aspecto mencionado, este accionar se observó en tres de las cuatro sesiones y un punto de coincidencia es que suele brindarse a todo el grupo de estudiantes asistentes a las sesiones sincrónicas: “Hacia el final de la clase, la docente brinda retroalimentación a todo el grupo de estudiantes” (ODC4, p.6)

Del mismo modo, en una ocasión se observó que la docente brindó retroalimentación días después de que los estudiantes entregaron una tarea, pues encontró un error en común de toda la clase, para lo cual utilizó los primeros minutos de la sesión.

...la docente brinda retroalimentación a todos los estudiantes acerca del formulario de interpretación de poemas que estos entregaron días antes de la clase observada. Se observa que la maestra realiza este proceso debido a que los educandos tuvieron un error en común al resolver dicho cuestionario (ODC2, p.6 y 7).

En relación a lo expuesto, es deseable que la tutora evite dejar pasar varios días para retroalimentar a los alumnos, pues existe el riesgo de que muchos de ellos ya no estén conectados con el sentido de la actividad evaluativa realizada. Ello podría ocasionar que los estudiantes no les otorguen la relevancia necesaria a los comentarios emitidos por la docente. Por ello, aun cuando resulta un verdadero reto, es relevante que la maestra otorgue la retroalimentación en un momento propicio, promoviendo así que los educandos logren tomar provecho de la retroalimentación recibida.

Además de lo expuesto, en dos de las cuatro sesiones síncronas se pudo apreciar que la maestra emplea la retroalimentación retardada cuando los estudiantes se enfrentan a problemas matemáticos con varias operaciones. Cada vez que esto ocurre, la profesora dice: “es tiempo de pensar” y aguarda unos minutos antes de retroalimentar los aprendizajes de sus estudiantes:

En el siguiente problema matemático se muestra una imagen que representa tres juegos de limones y en cada uno hay 6. Al costado, se muestran diferentes operaciones 3×6 ; $6 + 6 + 6$ y $3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3$. Al respecto, la pregunta es ¿Qué operación no está relacionada con la imagen? Espera a que los niños se tomen su tiempo para resolver el problema antes de brindar retroalimentación (ODM 1, p.5 y 6).

Lo descrito anteriormente, se relaciona a la postura de Nicol y Macfarlane-Dick (como se citaron en Boyco, 2019), quienes recomiendan emplear la retroalimentación retardada cuando los educandos se enfrentan a tareas que presentan un mayor nivel de complejidad, tal y como ocurre en el caso de los problemas matemáticos con diversas operaciones matemáticas.

En la entrevista realizada a la docente, también se apreció la importancia que le atribuye a ofrecer un tiempo para pensar antes de brindar retroalimentación, tal y como se aprecia en la siguiente evidencia:

dar un tiempo,...,el famoso “thinking time”. Para que tengan tiempo de pensar, porque cuando es oral e interactiva la clase uno tiende a caer en el error de querer una respuesta inmediata, y sin darle tiempo a pensar. Pero es necesario dar tiempo para pensar (ED, p.2).

Brindar estas oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre el modo en que desarrollaron alguna actividad evaluativa o de aprendizaje, permite que estos realicen una revisión crítica de sus trabajos y que se formulen preguntas a sí mismos. De esa manera, con la orientación adecuada y de manera paulatina, se incentiva a que sean los propios estudiantes quienes identifiquen sus errores para que posteriormente puedan corregirlos.

2.2 Medios utilizados por la docente de tercer grado para la retroalimentación del aprendizaje

Al observar las cuatro sesiones de clase y después de haber aplicado la entrevista, se identificó que la maestra emplea el medio oral, escrito y la demostración para retroalimentar a sus alumnos. Incluso, debido a que la investigación se enmarca en una educación no presencial, el uso de cada uno de estos medios presenta ciertas

particularidades, ya que se realiza utilizando recursos tecnológicos. A continuación, se describe el modo en que la docente utiliza cada uno de los medios aludidos.

2.2.1 Uso del medio oral para la retroalimentación del aprendizaje

De acuerdo con García (2015) y Leibold y Schwarz (2015), los docentes pueden recurrir a una variedad de recursos tecnológicos para ofrecer retroalimentación oral como es el caso de audios o videos. Incluso, pueden utilizar más de una plataforma digital de acuerdo a sus posibilidades, como Moodle, Blackboard o Zoom, las cuales integran los recursos de audio y video de manera simultánea a través de una comunicación sincrónica.

En el caso de la docente informante, a partir de las observaciones y la entrevista aplicada, se pudo constatar que ella emplea únicamente la plataforma Zoom para brindar retroalimentación durante las sesiones síncronas programadas con sus estudiantes.: “Ahora que estamos en Zoom, la retroalimentación de las preguntas de manera oral (ED, p.1)”.

Asimismo, en las sesiones observadas se ha podido apreciar que cuando la docente recurre al medio oral para brindar retroalimentación, toma en cuenta cuatro aspectos: volumen de voz, tono de voz, el trato a los estudiantes y a su vez se enfoca en asegurar la atención de los niños.

En cuanto al volumen de voz, se pudo apreciar que este fue pertinente pues se lograba escuchar los comentarios emitidos por la maestra al otorgar retroalimentación: “Emplea un volumen de voz que permite que el mensaje pueda ser escuchado por los estudiantes presentes en la sesión sincrónica” (ODC4, p.3).

Asimismo, en las cuatro sesiones, la profesora empleaba diversos tonos de voz tanto para enfatizar en los aspectos positivos como en aquellos por mejorar en relación a las actividades realizadas por los alumnos: “...emplea diversos tonos de voz para enfatizar aquello que los estudiantes hicieron de manera correcta, así como también para incidir en lo que deben mejorar “(ODC2, p.4).

Es importante mencionar que cuidar tanto el volumen como el tono de voz al brindar retroalimentación oral es indispensable, ya que ambos elementos pueden llegar a impactar en el modo en que los estudiantes perciban los comentarios emitidos por el docente (Anijovich, 2019).

En lo que concierne al trato a los estudiantes, en tres de las cuatro sesiones, se observó que la docente se dirigía a los educandos por sus nombres al momento de brindar retroalimentación. (ODM1, p.3). Este accionar resulta crucial, principalmente en el contexto de educación no presencial, ya que a partir de ello se genera una interacción más cercana entre los educandos y el maestro, aun cuando estos no comparten el mismo espacio físico.

Además, también se pudo apreciar que antes de brindar la retroalimentación a partir del medio oral, la docente se aseguraba de que los estudiantes se encuentren listos para escuchar lo que ella deseaba expresar:

...se observa que antes de brindar la retroalimentación oral, la docente se asegura de que los estudiantes presten atención a partir de frases como “presta atención y mira a la pantalla” “presta atención y mira cómo lo voy a hacer yo” “mira a la persona que te está hablando”(ODC2, p.3).

Dicho accionar es relevante, pues un requisito indispensable para brindar retroalimentación a partir del medio oral, es cerciorarse de que los educandos están predispuestos a escuchar los comentarios que se brindarán, pues de no ser así se pierde el valor y sentido de la retroalimentación (Brookhart, 2017).

Finalmente, se observó que la docente recurría al medio oral para ofrecer retroalimentación a todo el grupo de estudiantes, ya sea para resaltar un aspecto positivo o alguno por mejorar: "He ido revisando sus trabajos durante la clase y lo están haciendo muy bien (ODC4, p.2); “la docente brinda retroalimentación oral a todos sus estudiantes pues estos tuvieron un error en común...” (ODC2, p. 2).

2.2.2 Uso del medio escrito a través de recursos tecnológicos para la retroalimentación del aprendizaje

A través de la entrevista, se identificó que la maestra emplea el medio escrito para retroalimentar los aprendizajes de sus estudiantes y que, ante el actual contexto de educación no presencial, este medio es acompañado de una serie de recursos tecnológicos de la plataforma Google como “Google Classroom”, “Google Slides” y “Google Forms”.

La docente manifestó que utiliza el medio escrito para retroalimentar los trabajos que los niños entregan a través de las diversas plataformas de Google: “Cuando me entregan trabajos a través del Google Classroom, es diferente, ahí la retroalimentación es de manera escrita “(ED, p.1). Al respecto, añade que esta

plataforma cuenta con un espacio en específico en el que coloca la retroalimentación: "... como estamos en la plataforma de Google Classroom, siempre al costado hay una columna que dice "Private Comments". Ahí, es donde yo pongo mi retroalimentación escrita, en Private Comments. (ED.p.4).

Asimismo, la profesora mencionó que también brinda retroalimentación escrita a través de "Google Slides" y que en esta plataforma indica específicamente la diapositiva en la cual el educando cometió el error a fin de que este pueda ser corregido posteriormente:

Si es a través de una presentación de Google Slides, inclusive pongo el número del slide para que el alumno pueda fijarse, en ese slide y leer lo que he puesto, para poder darse cuenta del error y corregirlo (ED, p.1)

En relación a estos recursos tecnológicos a partir de los cuales se ofrece la retroalimentación escrita, la profesora agrega que resultan beneficiosos tanto para ella como maestra como para sus estudiantes: "...donde hay preguntas a desarrollar, también ayuda porque te sale la pregunta y todas las respuestas a esa pregunta en fila. Entonces, me ayuda a mí a corregir, porque tengo todas las respuestas de esa pregunta juntas" (ED. p5).

Del mismo modo, manifiesta que estos recursos facilitan la corrección de trabajos por parte de los educandos: "Pero yo creo que el sistema al mandarles un correo electrónico, favorece en algo, el que regresen el trabajo" (ED.p.8). Al respecto, es pertinente considerar el aporte de Race (2011), quien sostiene que, al brindar retroalimentación escrita a mano, muchas veces la hoja suele extraviarse, mientras que, al presentar la retroalimentación en formato digital, los estudiantes pueden revisar la retroalimentación brindada por sus maestros las veces que deseen, pues esta permanece en la plataforma.

Ahora, al emplear los recursos tecnológicos antes descritos se evidencia con claridad el uso de una retroalimentación escrita digitalizada (Race, 2001). Esta retroalimentación, de acuerdo con el autor suele resultar provechosa en términos de tiempo, pues si los educandos presentan una dificultad o aspecto positivo en común, el comentario puede ser duplicado cuantas veces sea necesario. A pesar de las facilidades y beneficios que pueden ofrecer los recursos tecnológicos, la docente comentó que retroalimentar los trabajos escritos de los niños le toma "horas de horas, porque es básicamente, toda la tarde (ED.p.6).

2.2.3 Uso de la demostración para la retroalimentación del aprendizaje

En las sesiones de clase observadas, se vio que la maestra recurría a la demostración para retroalimentar los aprendizajes, cuando requería mostrar la forma correcta de realizar una actividad, así como también para complementar la retroalimentación centrada en la tarea.

La primera forma de utilizar la retroalimentación a partir de la demostración, se pudo evidenciar en la segunda sesión observada, en la cual un niño tuvo dificultades para leer la estrofa de un poema en voz alta. Sucede que, uno de los versos presentaba signos de exclamación y el estudiante no leyó con la entonación adecuada, por lo cual la docente decidió ejemplificar el modo correcto de hacerlo:

Otro niño lee y la docente le otorga retroalimentación de la siguiente manera: Recuerda que hay signos de exclamación y debo centrarme en ponerle más fuerza de voz. En seguida, brinda un ejemplo: ¡Pobre Canguro Bartolo que ya no puede dar saltos! lo hace con voz alta y enfatiza en la entonación (ODC2, p.4)

Además, en esa misma sesión de clase se observó que la docente acompañó algunos ejemplos brindados con una serie de preguntas que invitaron a la reflexión:

...en una ocasión se observa que, al presentar el ejemplo para retroalimentar a los estudiantes, la docente formula una serie de preguntas que invitan a la reflexión como, por ejemplo: ¿En qué se diferencia este ejemplo de lo que tú habías hecho? ¿Cómo sabes que este ejemplo sí muestra una buena respuesta?
(ODC2, p.4)

Este accionar resulta sumamente valioso, pues una desventaja que suele presentarse al recurrir a este medio, es que al ser sumamente explícito y directo se puede obstaculizar el proceso de reflexión de los educandos. En cambio, al añadir preguntas como las presentadas por la docente el proceso de retroalimentación se torna más significativo.

Finalmente, se pudo apreciar que la profesora emplea la retroalimentación a partir de la demostración para complementar a la retroalimentación centrada en la tarea. En este sentido, además de mencionar si las respuestas de los niños son correctas o incorrectas, utiliza ejemplos para explicar el porqué de sus comentarios y/o juicios de valor. A partir de ello, se puede promover una mayor comprensión sobre la actividad realizada:

Los niños comienzan a resolver el problema en un papel. De pronto, un niño dice que la respuesta es 6 y la profesora le dice que es una maravillosa respuesta, utiliza la pizarra de Zoom para demostrar por qué lo es (ODM 3, p.4).

2.3 Tipos de retroalimentación que brinda la docente de tercer grado

La docente utiliza los siguientes tipos de retroalimentación: la retroalimentación centrada en la tarea, en la autorregulación, y en la persona. Asimismo, un hallazgo significativo a partir de las observaciones y la entrevista, es que la maestra integra la retroalimentación centrada en la tarea con la retroalimentación centrada en la persona, por lo cual se agregó este aspecto como parte del análisis.

2.3.1 Uso de la retroalimentación centrada en la tarea

La retroalimentación centrada en la tarea se ha podido apreciar tanto en la entrevista como en las observaciones realizadas.

Se constata que la docente se enfoca en valorar el logro que han alcanzado los estudiantes al desarrollar alguna tarea asignada. Para ello, informa a los alumnos sobre las equivocaciones que tuvieron: "Por ejemplo, si veo que hay un error, trato de ir directamente al error para explicarlo (ED, p.1). Del mismo modo, reconoce los aspectos positivos en relación al desempeño de sus estudiantes, tal y como lo manifestó en la entrevista: "Fijarme en lo positivo y luego, dar alguna sugerencia de corrección también que es lo base y al final, si le pongo a los chicos, "por favor, haz la corrección" (ED, p7).

En las observaciones realizadas, también se evidenció el énfasis en la valoración del logro de la tarea; no obstante, en una de las sesiones, la retroalimentación emitida por la docente se basó únicamente en mencionar si las respuestas de los educandos eran correctas o incorrectas, sin brindar ninguna información adicional:

La maestra les pide a los niños que resuelvan un problema matemático vinculado a la tabla del 6 en un papel y que luego manden sus respuestas por el chat de Zoom. Conforme revisa las respuestas, menciona el nombre de cada niño y agrega frases como correcto, incorrecto (ODM1, p.3 y 4).

Este modo de ejecutar la retroalimentación centrada en la tarea, no resulta provechoso para los educandos, pues si bien estos logran saber si su desempeño fue

el esperado o no, no reciben mayores explicaciones y/o indicaciones sobre cómo seguir mejorando su rendimiento, lo que dificulta la oportunidad de promover mayores aprendizajes en los alumnos (Anijovich, 2019; Brookhart, 2017).

A pesar de la situación antes descrita, en las demás sesiones observadas se pudo apreciar que la docente, al valorar el nivel de logro de los educandos, presentaba mayor información descriptiva en la que exponía el motivo por el cual una tarea era considerada correcta o incorrecta: “Una niña responde al problema matemático asignado por la maestra y esta última le dice: “Esa es una respuesta maravillosa porque has hecho la operación de cada uno y luego has comparado ambas respuestas” (ODM3,p.4). Al añadir este tipo de descripción, el estudiante adquiere un conocimiento más amplio sobre su propio desempeño. Asimismo, tiene la oportunidad de replicar aquello que la docente resaltó como positivo en otras tareas futuras que se le asignen.

En añadidura, en tres de las cuatro observaciones de clase realizadas, se pudo percibir que la profesora brinda algunas orientaciones para que los estudiantes puedan corregir sus trabajos: “.se dirige a la alumna por su nombre y le dice: “Tienes que corregir esto y poner el nombre de tu perro o del perro que es especial para ti. No puedes poner solo la palabra perro” (ODC4, P.5).

2.3.2 Uso de la retroalimentación centrada en la autorregulación

La autorregulación del aprendizaje se presenta cuando los educandos desarrollan la capacidad de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. En el caso de la retroalimentación, un estudiante autorregulado, identifica aquellos momentos en los que necesita recibir retroalimentación por parte de su maestro. Además, es el propio educando quien decide si realizará alguna acción de mejora en función a las orientaciones que ha recibido (Brookhart, 2017; Hattie y Timperley, 2007).

Al entrevistar a la docente, ella comenta que sus estudiantes han logrado desarrollar una rutina de corrección. Esta se basa en que, después de recibir la retroalimentación, los niños corrigen sus trabajos y por iniciativa propia, solicitan que la docente realice una segunda revisión de sus trabajos: “...muchos de ellos lo hacen, cometen el error y como quieren que yo lo vea de nuevo, me lo envían de nuevo” (ED, p.1)

El hallazgo presentado líneas arriba resulta alentador, puesto que de acuerdo con Placco (2020), un gran porcentaje de estudiantes del nivel primaria no ha logrado desarrollar esta habilidad de autorregulación ante el actual contexto de educación no presencial en el cual resulta aún más relevante.

Ahora, si bien en la entrevista la docente no manifiesta explícitamente que la retroalimentación que ella brinda está centrada en desarrollar la autorregulación de sus estudiantes, es preciso considerar los aportes de Stobart (2010). Este especialista sostiene que, en una retroalimentación centrada en la autorregulación, el docente se enfoca en que los estudiantes revisen sus trabajos más de una vez a fin de que puedan reflexionar sobre el modo en que los llevaron a cabo. Tal es el caso de la profesora, quien manifiesta que brinda oportunidades para que los educandos corrijan sus trabajos tomando en cuenta las sugerencias que se les brinda. De la misma manera, cuando los trabajos no son desarrollados durante las sesiones síncronas, la maestra emplea diversos recursos como resaltar el error, o la opción de devolver el trabajo que ofrece Google Classroom, de tal manera que los educandos puedan realizar las correcciones que sean necesarias: “Si hay muchas correcciones le pongo return, cosa que regresa el documento al alumno como si no lo hubiera hecho y me lo tiene que volver a entregar” (ED, p.1)

Este accionar basado en invitar al educando a revisar y corregir los trabajos entregados, al ser realizado constantemente, puede favorecer a la construcción de esta autorregulación por parte de los educandos.

Ofrecer estos espacios para que los niños corrijan sus trabajos, le otorga un verdadero sentido a la retroalimentación, ya que esta va más allá de comunicar al alumno sobre aquello que hizo de manera correcta o incorrecta, pues principalmente implica que el educando pueda tomar acciones para mejorar las condiciones de su propio aprendizaje en función a la información otorgada por el docente (Ramaprasad, 1983; Wiliam, 2011).

2.3.3 Uso de la retroalimentación centrada en la persona

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación centrada en la persona suele predominar en las prácticas de retroalimentación de los docentes; no

obstante, en el caso del presente estudio solo se ha podido observar en dos ocasiones. Este tipo de retroalimentación se ha visto representado a partir de los elogios emitidos por la docente hacia ciertos estudiantes en particular y en una oportunidad, sobre la base de descalificaciones dirigidas a todo el grupo de alumnos.

En lo que respecta a los elogios, en la segunda y tercera observación, la docente resalta las habilidades de dos estudiantes al momento de retroalimentar, aunque estas no están directamente vinculadas a ningún aspecto de la tarea que se está realizando, razón por la cual se considera una retroalimentación centrada en la persona (Boyco, 2019). Lo descrito se evidencia con claridad en los siguientes hallazgos:

La profesora presenta otro poema titulado "Me voy de Viaje" de Álvaro Solís y dice que también escogerá a alguien para que lea el poema correctamente.

Una niña lee el poema y cuando termina de hacerlo, la docente le dice: "Muy bien, eres excelente" (ODC2 ,p.6)

"Los niños comienzan a resolver el problema y de pronto una niña dice que hay 80. La profesora le responde: "Estás increíble hoy, eres lo máximo, gracias" (ODM3, p.5).

Tal y como se aprecia, al otorgar este tipo de retroalimentación, no se incluye ningún comentario u orientación adicional que le permita al educando comprender de qué manera dichas habilidades resaltadas por la maestra le permiten desempeñarse de manera adecuada al desarrollar alguna tarea en particular.

Por lo mencionado, de acuerdo con Stobart (2010) y Brookhart (2010), este tipo de retroalimentación no suele ser beneficiosa para el aprendizaje del alumnado ya que no ofrece la información ni la guía necesaria que requieren los educandos para alcanzar sus metas de aprendizaje.

Incluso, si se toma en cuenta el contexto de educación no presencial, la retroalimentación centrada en la persona podría resultar aún menos recomendable, pues como se mencionó anteriormente, en esta modalidad los estudiantes necesitan de una retroalimentación mucho más minuciosa y precisa (García Aretio, 2008).

Además de lo descrito, en una de las sesiones se pudo observar que la maestra descalificó las habilidades de los educandos presentes en la clase, pues las respuestas que estos emitieron en un cuestionario de interpretación de poemas no presentaban el nivel esperado por la docente:

La docente menciona que las respuestas emitidas por los estudiantes en el cuestionario de interpretación de poemas “no son respuestas de chicos que ya casi están en cuarto grado”. Al respecto agregó que sus respuestas parecían de niños de segundo grado (ODC2, p.6).

En relación al comentario brindado por la maestra, es importante considerar el efecto que este tipo de retroalimentación puede traer consigo no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional, ya que los alumnos pueden atribuir sus logros o fracasos a sus habilidades y no al proceso complejo que para toda persona supone aprender (Stobart, 2010). Por ello, tal y como afirma (Anijovich, 2019), es importante recalcar que la retroalimentación no implica otorgar una serie de críticas negativas hacia los educandos, sino más bien acompañarlos en el proceso que supone conseguir cierto nivel de aprendizaje.

Finalmente, en lo que respecta a la entrevista, la retroalimentación centrada en la persona no se ha presentado por sí sola sino más bien acompañada de la retroalimentación centrada en la tarea, lo cual se analiza en el siguiente subapartado.

2.3.4 Uso de la retroalimentación centrada en la persona y en la tarea

La retroalimentación centrada en la persona y en la tarea resultó un indicador emergente después de haber ejecutado la entrevista y la observación. En el caso de la entrevista, se evidenció que la profesora integra estos dos tipos de retroalimentación: “Entonces, a veces empiezo con algo positivo del estudiante y después, voy a la corrección o empiezo por ir a la corrección y termino con algo positivo del niño” (ED, p.7).

Asimismo, lo expresado por la docente también se pudo ver reflejado en una de las sesiones de clase observadas:

Otra niña lee un poema y después de su participación la docente menciona: “Eres brillante, te felicito porque has hecho un poquito más de pausas al leer, pero pienso que podemos hacerlo un poco mejor porque en algunas partes has corrido al leer el poema” (ODC2 ,p.5).

En los hallazgos antes presentados, la retroalimentación centrada en la persona se aprecia en la valoración de carácter positivo que presenta la profesora en relación a su estudiante. Mientras que la retroalimentación centrada en la tarea se percibe en la parte correctiva que la docente integra al retroalimentar a sus alumnos (Hattie y Timperley, 2007). Es así que estos mismos autores advierten que se puede

distinguir entre una retroalimentación centrada únicamente en la persona, como la que se presentó con anterioridad y otra como la que se expone en este subapartado, en la cual se incorpora mayor información sobre el desempeño del educando.

De acuerdo con los autores antes aludidos, a pesar de que al integrar ambos tipos de retroalimentación se logra informar al educando en mayor medida, los beneficios que trae consigo este accionar aún resultan limitados en relación a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En síntesis, en este apartado se constata que el tipo de retroalimentación más sobresaliente en la práctica de la docente es la retroalimentación centrada en la tarea, pues esta se ha podido apreciar en la entrevista y en todas las observaciones realizadas. Incluso, si bien al ser entrevistada, la docente hizo hincapié en la importancia de la corrección, en las observaciones se apreció que esta también integra una breve explicación y orientación para los educandos.

Asimismo, a pesar de que la profesora no haya afirmado el uso de la retroalimentación centrada en la autorregulación, en las observaciones de clase sí se pudo identificar el uso de la misma, pues la maestra motiva a que sus alumnos corrijan sus trabajos hasta que estos alcancen el nivel de logro esperado. En el caso de la retroalimentación centrada en la persona, esta fue la que menos estuvo presente en las sesiones observadas. Finalmente, la retroalimentación centrada en la persona y en la tarea también pudo ser percibida tanto en lo declarado por la docente durante la entrevista como en una de las observaciones realizadas.

CONCLUSIONES

En el presente apartado se exponen las conclusiones que se han obtenido a partir del análisis e interpretación de los resultados antes expuestos. Todas responden al problema y a los objetivos de la investigación.

1. La docente de tercer grado asume que la retroalimentación es un proceso permanente. En tal sentido, en el marco de una educación no presencial, ella aplica este proceso de manera constante tanto a los trabajos que se realizan durante las sesiones síncronas, como a aquellos que los estudiantes entregan fuera del horario de clase. Asimismo, como parte de este proceso, la mayoría de acciones desarrolladas por la maestra brindan la oportunidad de que los estudiantes implementen acciones de mejora en función a los comentarios recibidos, lo cual dota de significatividad al proceso de retroalimentación.
2. A pesar de los retos y las dificultades que implica llevar a cabo la retroalimentación del aprendizaje en un contexto de no presencialidad, la maestra recurre a diversos modos para retroalimentar a sus estudiantes. Ella considera la retroalimentación inmediata y retardada. También emplea el medio oral, escrito y la demostración para hacer llegar sus comentarios y orientaciones, los cuales son mediados por recursos tecnológicos. Además, la profesora utiliza diversos tipos de retroalimentación como la centrada en la tarea, en la autorregulación y en la persona. Incluso, a fin de potenciar la retroalimentación brindada, integra el uso de la retroalimentación centrada en la tarea y en la persona.
3. La docente emplea la retroalimentación inmediata para responder a las dificultades que presentan los alumnos durante las sesiones síncronas. La utiliza para emitir sugerencias y validar las respuestas que, voluntariamente, emiten ciertos estudiantes después de haber realizado alguna actividad evaluativa. Mientras que, la retroalimentación retardada, la brinda en tres ocasiones, hacia el final de la sesión, en días posteriores a una actividad evaluativa determinada o cuando los estudiantes se enfrentan a una actividad evaluativa con alta demanda cognitiva. Emplear estos dos momentos para la

retroalimentación permiten que, aun cuando los alumnos no gozan de la presencia física de su maestra, puedan recibir un verdadero acompañamiento y guía que les sea útil para mejorar sus desempeños.

4. En el contexto de no presencialidad, la maestra aprovecha todos los medios que tiene a su disposición, el oral, lo escrito y la demostración. De todos estos, se destaca la manera en que utiliza el medio oral, pues cuida el modo en que hace llegar la retroalimentación a los estudiantes, ofreciendo un trato cercano y cuidando su volumen y tono de voz. Asimismo, se resalta el uso del medio escrito, brindado a través de una serie de recursos tecnológicos que responden al contexto en el que se enmarca el estudio.
5. La tutora entrevistada y observada, emplea tres tipos de retroalimentación: centrada en la tarea, en la autorregulación y en la persona. De todas, se destaca el uso de la retroalimentación centrada en la tarea, pues suele ser acompañada de una descripción en la que se explica los motivos por los que las respuestas de los alumnos son correctas o incorrectas. La retroalimentación centrada en la autorregulación también resulta significativa debido a la rutina de corrección que presentan los educandos, la cual es impulsada a partir de las oportunidades que la docente ofrece para mejorar las actividades evaluativas hasta que sean logradas. La retroalimentación centrada en la persona por sí sola es empleada en escasas ocasiones, pues la docente suele hacer un uso integrado de esta y la retroalimentación centrada en la tarea, permitiendo así que el educando no solo reciba elogios o descalificaciones sino también información sobre el nivel de su desempeño.

RECOMENDACIONES

Sobre la base de la experiencia adquirida a partir de la realización de la presente investigación y tomando como referencia los resultados que se ha recabado, se presenta una serie de recomendaciones a nivel metodológico para la investigación y para la práctica docente.

A nivel metodológico para la investigación

En este nivel se presentan recomendaciones que pueden ser de utilidad para estudios futuros que se deseen realizar.

- Se recomienda continuar investigando sobre la retroalimentación de los aprendizajes, sobre todo en contextos no presenciales, pues los estudios centrados en esta modalidad aún son limitados. Incluso, debido a que la mayoría de investigaciones existentes suele enfocarse en el nivel de educación superior, se sugiere realizar estudios en la educación primaria, pues el proceso de retroalimentación en este nivel presenta particularidades sumamente interesantes que vale la pena conocer.
- Ampliar esta investigación a un mayor número de docentes y a otros grados de educación primaria, pues la manera en que los profesores ofrecen la retroalimentación y el modo en que los estudiantes responden a la misma, presenta ciertas variaciones debido a las distintas habilidades que van desarrollando los alumnos en cada grado de la primaria.
- A pesar de la valiosa información que se obtiene a partir de las técnicas de la entrevista y la observación, se recomienda utilizar otras técnicas como el análisis documental. Esta permitiría analizar con mayor profundidad el contenido y los tipos de retroalimentación que ofrecen los maestros al utilizar el medio escrito.

Para la práctica docente

En este nivel se presentan sugerencias que pueden resultar de utilidad para los docentes al momento de realizar la retroalimentación de los aprendizajes.

- Es crucial brindar retroalimentación de manera periódica, principalmente ante un contexto de educación no presencial en el cual surgen muchas inquietudes por parte de los alumnos con respecto a sus aprendizajes. Para ello, se sugiere el uso de diversos medios y tipos de retroalimentación que promuevan la reflexión y autorregulación en los estudiantes.
- En vista de que los procesos de enseñanza aprendizaje ya no son exclusivos de las aulas, puesto que pueden llevarse a cabo en distintas modalidades como es el caso de la no presencialidad, es indispensable recibir capacitaciones sobre cómo brindar retroalimentación en otros contextos, en miras a que se adquieran las herramientas necesarias para retroalimentar los aprendizajes de un modo más innovador y significativo para los educandos.
- Debido al impacto y las oportunidades que ofrecen los recursos tecnológicos, se recomienda emplearlos para brindar retroalimentación tanto durante las sesiones síncronas como asíncronas.

REFERENCIAS

- Achulla, R. (2018). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13861/ACHULLA_LAGOS_REGINA_ROSARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa*. Santiago de Chile: Summa. Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/ANIJOVICH%20La%20evaluacion%20como%20oportunidad_0.pdf
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4687/Investigacion%20educativa%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14051/BOYCO_ORAMS_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uttODgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=how+to+give+effective+feedback+brookhart&ots=PRUisy4G0M&sig=ggXR42dQts5TMrzqSu6ZsqXoqxc#v=onepage&q=how%20to%20give%20effective%20feedback%20brookhart&f=false>
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14051/BOYCO_ORAMS_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casanova, M. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 1-39. Recuperado de

https://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTi pologia_Y_Objeti.pdf

- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Chappuis, S. & Chappuis, J. ((2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65 (4), 1-6. Recuperado de https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD13OC001/media/Leadership_Implementing-the-CCCSS_Module3_Reading1.pdf
- Cizek, G. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. En Cizek, G. y Andrade. (Eds). *Handbook of formative assessment* (pp. 15-29). New York: Routledge. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=q0mPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=cizek+formative+assessment&ots=31D0cnjFq-&sig=xSJLZJP4EOHv2S9KBAwrBLdqwww#v=onepage&q=cizek%20formative%20as sessment&f=false>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Flotts, P. (2020, agosto 6). *¿Cómo evaluamos y retroalimentamos para movilizar los aprendizajes en el contexto de la COVID-19?* [Webinar]. UNESCO.
- Freyre, J. (2019). *Retroalimentación y aprendizaje del inglés: Prácticas docentes de una IE de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15615/FREYRE_A LVAREZ_DEL_VILLAR_%20JANICE_MARITZA.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- García Aretio, L. (2007). *¿Educación presencial/ no presencial?* Madrid: BENED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20093/educpresenc.pdf>
- García Aretio, L. (2008). *Evaluación en formatos no presenciales*. Madrid: BENED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20091/evalform.pdf>
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2.pdf
- Gewertz, C. (2015). Searching for clarity on formative assessment. *Education Week*, 35(12), 1-3. Recuperado de <http://68.77.48.18/RandD/Education%20Week/Searching%20for%20Clarity%20on%20Formative%20Assessment%20-%20Gewertz.pdf>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. Recuperado de <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Leibold, N., & Schwarz, L. (2015). The art of giving online feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15(1), 34-46. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060438>

- Malbergier, M. (2009). *La evaluación formativa. Escuela primaria*. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2009_la_evaluacion_formativa_primaria.pdf
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial (00094-2020)*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Casa abierta al Tiempo Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5958>.
- Moss, C., & Brookhart, S. (2019). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Virginia: ASCD. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IYCYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=+Advancing+formative+assessment+in+every+classroom:+A+guide+for+instructional+leaders.+&ots=7QaBQqh5kR&sig=5sa1es75Rx1NSzUT5ogQUkocByw#v=onepage&q=Virginia&f=false>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090#.Xx8NhJ4zBIU>
- Niño, V. (2011). Metodología de la investigación. Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3243/1/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20DISENO%20Y%20EJECUCION.pdf>
- Osorio, K. & López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>
- Patiño, A., & Palomino, L. (s.f.). TIC: Aprendizaje y Herramientas y servicios.
- Placco, V. (2020, agosto 6). *¿Cómo evaluamos y retroalimentamos para movilizar los aprendizajes en el contexto de la COVID-19?* [Webinar]. UNESCO.

- Pérez, J., & Salas, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 175-204. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1381>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5 - 39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Race, P. (2001). Using feedback to help students to learn. *The Higher Education Academy*. Recuperado de https://www.jcu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/104209/jcu_121468.pdf
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bs.3830280103>
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331059124_Consignas_devoluciones_y_calificaciones_los_problemas_de_la_evaluacion_en_las_aulas_de_educacion_primaria_en_America_Latina
- Sáez, J. M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis. Madrid: UNED. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=c3CZDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Investigaci%C3%B3n+educativa.+Fundamentos+te%C3%B3ricos,+procesos+y+elementos+pr%C3%A1cticos.+&ots=hJNcGmF_Qw&sig=FfcGb4XFamf0eE_CtWaZxKE1VUs#v=onepage&q=Investigaci%C3%B3n%20educativa.%20Fundamentos%20te%C3%B3ricos%20y%20procesos%20y%20elementos%20pr%C3%A1cticos.&f=false
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. La plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 623-646. Recuperado de https://www.academia.edu/6474331/La_evaluaci%C3%B3n_en_el_aula_LA_EVALUACI%C3%93N_EN_EL_AULA
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654307313795>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Blanco y Negro*, 5(2), 1-5. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>
- Vallarino, D. (2015). *Efecto de tres tipos de retroalimentación positiva en el desempeño lector* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Recuperada de
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6461/VALLARINO_RAFFO_DANIELLA_DESEMPENO_LECTOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14. Recuperado de
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149>



ANEXOS

Anexo 1

DISEÑO DE LA TÉCNICA DE OBSERVACIÓN

Título de la investigación: La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial

1) Objetivos de la técnica de observación:

- Identificar las ocasiones en las cuales la docente brinda retroalimentación inmediata a sus estudiantes cuando estos han desarrollado alguna actividad evaluativa o de aprendizaje.
- Reconocer el uso del canal oral y el de la demostración que utiliza la docente para retroalimentar el desempeño del estudiante en relación a una tarea o actividad de aprendizaje.
- Identificar el uso del tipo de retroalimentación centrada en la tarea y en la persona que emplea la docente cuando los estudiantes han desarrollado alguna actividad evaluativa o de aprendizaje.

2) Tipo de observación: Directa

Se aplicará la observación durante el desarrollo de las áreas de comunicación y matemáticas que están a cargo de la docente informante. Estas áreas cuentan con dos horas a la semana respectivamente. Asimismo, es importante mencionar que el tercer grado está conformado por 19 estudiantes.

3) Fuente:

Una docente de tercer grado de primaria, quien pertenece a una institución educativa privada de Lima. Ella cuenta con más de 20 años de experiencia trabajando en la institución educativa y participa en la elaboración de documentos relacionados al enfoque de evaluación del colegio. Asimismo, esta docente se muestra con total disposición para participar en el estudio.

4) Recurso tecnológico por el cual se realizará la observación: Plataforma Zoom

5) Periodo de observación: 19 al 30 de octubre

6) Cantidad de observaciones planteadas: Se plantea observar cuatro sesiones, dos referidas al área de Comunicación y dos a la de Matemáticas. La cantidad de sesiones a observar está sujeta a variaciones en función a la cantidad y calidad de la información recabada.

7) Aspectos a abordar a partir de la técnica de la observación:

Categoría: Proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado.		
Subcategorías	Indicadores	Guía de observación
<u>Momentos</u> en los cuales la docente brinda retroalimentación.	Uso inmediato de la retroalimentación por parte de la docente.	X

Medios utilizados por la docente para la retroalimentación del aprendizaje.	Canal oral para la retroalimentación del aprendizaje.	X
	Canal a partir de la demostración para la retroalimentación del aprendizaje.	X
Tipos de retroalimentación que brinda la docente.	Retroalimentación centrada en la tarea.	X
	Retroalimentación centrada en la persona.	X

8) Valoración del diseño y sugerencias:

Nombres y apellidos del jurado:

Formación académica del jurado:

Fecha de revisión del documento:

Anexo 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. Datos generales del observador

- a. **Nombre y apellido:** Nathaly Greace Verano Dorival
- b. **Institución a la que pertenece:** Pontificia Universidad Católica del Perú

2. Datos generales del sujeto a observar:

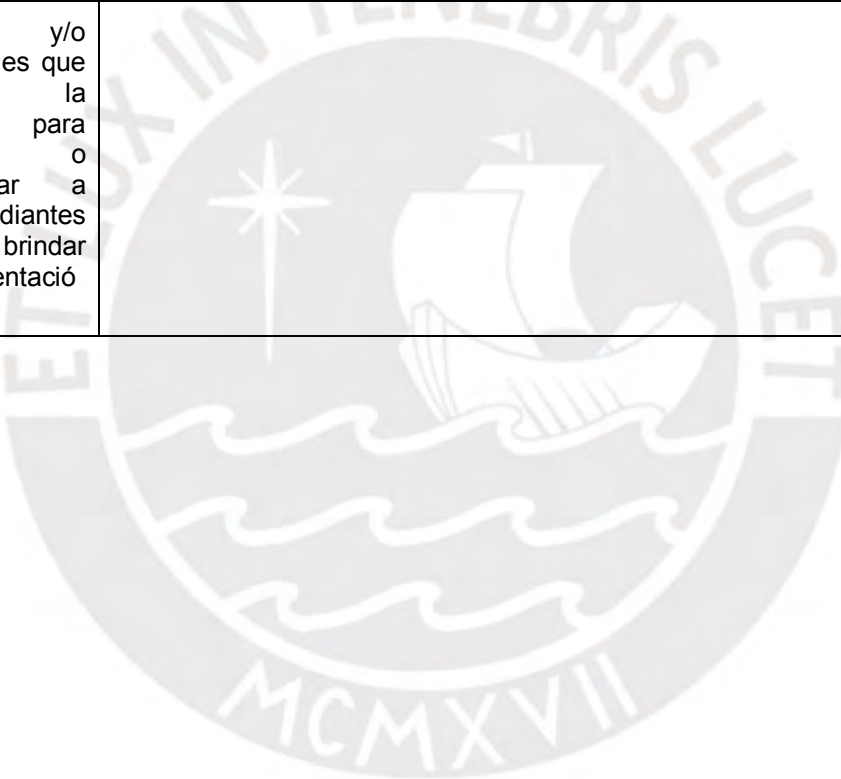
- a. **Grado en el que se observa a la persona:** Tercer grado
- b. **Número de alumnos en la sesión:**
- c. **Código de la observación:** ODC y ODM

3. Situación de la observación

- a. **Hora de inicio:** **Hora de término:**
- b. **Área curricular en el cual se observa:**
- c. **Tipo de actividad que se retroalimenta:**
- d. **Número de alumnos que reciben retroalimentación:**
- e. **Recurso tecnológico por el que se realiza la observación:** Zoom
- f. **Tiempo de observación:** 50 minutos aproximadamente

Indicadores	Aspecto a observar	Sí	No	Una sola vez	Más de una ocasión	Observaciones
Uso inmediato de la retroalimentación	La docente retroalimenta a todo el grupo de estudiantes inmediatamente después de que terminan de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.					
	La docente retroalimenta a un estudiante en particular inmediatamente después de que este termina de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.					
	La docente retroalimenta a los					

	estudiantes en pequeños grupos inmediatamente después de que estos terminan de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.					
Descripción del modo en que la docente brinda retroalimentación de forma inmediata.						
Canal oral para la retroalimentación del aprendizaje.	La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a todos sus estudiantes.					
	La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a un estudiante en particular.					
Descripción del modo en que la docente brinda retroalimentación oral.						
Canal a partir de la demostración para la retroalimentación del aprendizaje.	La docente muestra un modelo o ejemplo de aquello que se esperaba del estudiante o del grupo para orientar sus aprendizajes.					
Descripción del modo en que la docente emplea ejemplos o modelos para brindar retroalimentación.						
Retroalimentación centrada en la tarea.	La docente comunica al estudiante aquello que realizó de manera correcta o incorrecta al brindar retroalimentación.					
Expresiones que utiliza la docente						

<p>para comunicar aquello que el estudiante logró o no logró con respecto al desarrollo de una actividad evaluativa o de aprendizaje.</p>						
<p>Retroalimentación centrada en la persona.</p>	<p>La docente emplea elogios al retroalimentar a sus estudiantes.</p>					
	<p>La docente emplea descalificaciones al retroalimentar a sus estudiantes.</p>					
<p>Frases y/o expresiones que emplea la docente para elogiar o descalificar a sus estudiantes al brindar retroalimentación.</p>						

Anexo 3

DISEÑO DE TÉCNICA DE LA ENTREVISTA

Título de la investigación: La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.

1) Objetivos de la técnica de la entrevista:

- Recoger información sobre la retroalimentación inmediata y retardada que realiza la docente con sus estudiantes.
- Obtener información respecto al uso del canal escrito que realiza la docente para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado.
- Obtener información sobre los tipos de retroalimentación que utiliza la docente con sus estudiantes.

2) Tipo de entrevista: Semiestructurada

3) Fuente:

Una docente de tercer grado de primaria, de una institución educativa privada de Lima. Ella cuenta con más de 20 años de experiencia trabajando en la institución educativa y participa en la elaboración de documentos relacionados al enfoque de evaluación del colegio. Asimismo, la docente tiene total disposición para participar en la entrevista y tiene conocimiento de que sus datos y la información que se obtenga serán confidenciales y empleados únicamente para los fines del presente estudio.

4) Medio virtual seleccionado para la entrevista: Zoom

5) Fecha: Tercera semana del mes de octubre

6) Duración de la entrevista: 40 minutos

7) Aspectos a abordar a partir de la técnica de la entrevista

Categoría: Proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado.		
Subcategorías	Indicadores	Guía de entrevista
<u>Momentos</u> en los cuales la docente brinda retroalimentación.	Uso inmediato de la retroalimentación por parte de la docente.	X
	Uso retardado de la retroalimentación por parte de la docente.	X

Medios utilizados por la docente para la retroalimentación del aprendizaje.	Canal escrito para la retroalimentación del aprendizaje	X
Tipos de retroalimentación que brinda la docente.	Retroalimentación centrada en la tarea.	X
	Retroalimentación centrada en el proceso.	X
	Retroalimentación centrada en la autorregulación.	X
	Retroalimentación centrada en la persona.	X

8) Relación de preguntas

Indicadores	Preguntas
<p>Uso inmediato de la retroalimentación</p> <p>Uso retardado de la retroalimentación.</p>	<p>¿Usted retroalimenta el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo lleva a cabo esta tarea?</p> <p>Durante el desarrollo de las sesiones síncronas ¿Es posible para usted brindar una retroalimentación inmediata a sus estudiantes? ¿De qué manera lo realiza?</p> <p>¿Qué tipo de actividades de aprendizaje suele retroalimentar a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿En qué momento lo hace?</p>
Canal escrito para la retroalimentación del aprendizaje	<p>La retroalimentación que brinda a las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes ¿son orales, escritas o ambas?</p> <p>¿Podría detallar el modo en que utiliza la retroalimentación escrita? ¿Cuánto tiempo le toma realizar esta retroalimentación?</p> <p>Además de retroalimentar en forma escrita, ¿de qué otro modo brinda retroalimentación a sus estudiantes?</p>
<p>Retroalimentación centrada en la tarea.</p> <p>Retroalimentación centrada en el proceso.</p> <p>Retroalimentación centrada en la autorregulación.</p> <p>Retroalimentación centrada en la persona</p>	<p>Cuando usted brinda retroalimentación a sus estudiantes, ¿en qué aspecto se centra o focaliza? ¿Por qué?</p> <p>¿Además de este aspecto que menciona, suele usted enfocarse en algún otro elemento al brindar retroalimentación a sus estudiantes? De ser así, indique cuál es este por favor.</p>

retroalimentación inmediata a sus estudiantes? ¿De qué manera lo realiza?

- 3) ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje suele retroalimentar a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿En qué momento lo hace?
- 4) La retroalimentación que brinda a las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes ¿son orales, escritas o ambas? ¿Podría detallar el modo en que utiliza la retroalimentación escrita? ¿Cuánto tiempo le toma realizar esta retroalimentación?
- 5) Además de retroalimentar en forma escrita, ¿de qué otro modo brinda retroalimentación a sus estudiantes?
- 6) Cuando usted brinda retroalimentación a sus estudiantes, ¿en qué aspecto se centra o focaliza? ¿Por qué?
- 7) ¿Además de este aspecto que menciona, suele usted enfocarse en algún otro elemento al brindar retroalimentación a sus estudiantes? De ser así, indique cuál es este por favor.

Cierre de la entrevista:

Muchas gracias por su tiempo, hemos concluido la entrevista. ¿Desea agregar alguna información adicional en relación a lo dialogado?

Una vez más gracias por su colaboración.

Anexo 5

Lima, 8 de octubre de 2020

Mag. Patricia Escobar
Facultad de Educación, PUCP
Presente. -

Estimada Prof. Escobar

El motivo de la presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en calidad de experta, en la validación de dos instrumentos que se utilizarán en la investigación cualitativa titulada “**La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial**”. El propósito del estudio es describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que brinde al diseño y a la elaboración de los dos instrumentos presentados: guía de entrevista y guía de observación.

A fin de facilitar esta tarea, envío adjunto los siguientes documentos que se encuentran enumerados de la siguiente manera:

Documento 1: Matriz de consistencia de la investigación

Documento 2: Diseño de la técnica de la entrevista

Documento 3: Guía de la entrevista semiestructurada

Documento 4: Informe de validación del jurado-Guía de entrevista

Documento 5: Diseño de la técnica de observación

En el informe de validación del jurado para la guía de entrevista, es importante precisar que encontrará tres criterios: coherencia, relevancia y claridad. El primero de ellos implica valorar si la pregunta planteada está relacionada al indicador, a la subcategoría, al problema y a los objetivos de la investigación. El segundo criterio apunta a evaluar si la pregunta propuesta es verdaderamente significativa, mientras que el tercer criterio está enfocado en constatar si la interrogante planteada puede ser comprendida

En relación al diseño de la técnica de observación, al final del documento encontrará un espacio en el que podrá colocar algunos comentarios y/o observaciones generales. Asimismo, en cuanto a la guía de observación, este instrumento aún se encuentra en proceso de elaboración por lo que cuando termine con ello se lo haré llegar a la mayor brevedad posible.

Puede hacerme llegar sus observaciones por correo electrónico de tal manera que, una vez realizada su revisión, los instrumentos propuestos cumplan con los propósitos de la investigación y facilite el desarrollo de la misma.

Aprovecho, una vez más, la oportunidad para expresarle mi profundo agradecimiento.

Atentamente,



NATHALY VERANO DORIVAL
20163189



Anexo 6

INFORME PARA VALIDACIÓN DE GUÍA DE ENTREVISTA

Instrumento: Guía de entrevista

Objetivos del instrumento:

- Recoger información sobre la retroalimentación inmediata y retardada que realiza la docente con sus estudiantes.
- Obtener información respecto al uso del canal escrito que realiza la docente para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado.
- Obtener información sobre los tipos de retroalimentación que utiliza la docente con sus estudiantes.

Criterios para validar el instrumento:

1. **Coherencia:** La pregunta propuesta guarda relación lógica con el indicador y la subcategoría que se está considerando, responde al problema y a los objetivos del estudio.
2. **Relevancia:** La pregunta propuesta es realmente relevante y significativa, pues responde al indicador y a la subcategoría que se está considerando.
3. **Claridad:** La pregunta propuesta resulta comprensible, es decir, presenta una redacción apropiada.

Instrucciones:

Luego de reconocer los criterios, por favor indique si cada uno de estos se cumple, se cumple parcialmente o no se cumple en función a cada una de las preguntas propuestas.

Categoría: Proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado											
Indicadores	Preguntas	Coherencia ⁽¹⁾			Relevancia ⁽²⁾			Claridad ⁽³⁾			Comentarios y sugerencias
		Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	
Uso inmediato de la retroalimentación	¿Usted retroalimenta el aprendizaje de sus estudiantes?	X			X			X			Sugerencia sobre la tercera: La primera parte de la pregunta puede condicionar la respuesta. Yo comenzaría: ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje suele
	¿Cómo lleva a cabo esta tarea?	X			X			X			
Uso retardado de la retroalimentación.	¿Durante el desarrollo de las sesiones	X			X				X		

	<p>síncronas es posible para usted brindar una retroalimentación inmediata a sus estudiantes? ¿De qué manera la realiza?</p> <p>¿Usted retroalimenta a todas las actividades de aprendizaje que realizan sus estudiantes? ¿Qué actividades suele retroalimentar? ¿En qué momento lo hace?</p>									<p>retroalimentar a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿En qué momento lo hace?</p>
Canal escrito para la retroalimentación del aprendizaje	<p>La retroalimentación que brinda a las actividades de aprendizaje realizadas por los estudiantes ¿son orales, escritas o ambas?</p> <p>¿Podría detallar el modo en que utiliza la retroalimentación escrita? ¿Cuánto tiempo le toma realizar esta retroalimentación?</p>	X			X			X		<p>Por qué solo preguntas sobre el canal escrito, creo que se podría aprovechar y preguntar también sobre los otros canales y se confirma con el otro instrumento. Sugerencia sobre la 2da pregunta: ¿Podría detallar el modo en que realiza la retroalimentación escrita y oral?</p>

<p>Retroalimentación centrada en la tarea.</p> <p>Retroalimentación centrada en el proceso.</p> <p>Retroalimentación centrada en la autorregulación.</p> <p>Retroalimentación centrada en la persona</p>	<p>Con relación a los tipos de retroalimentación que usted brinda a sus estudiantes ¿Cuál de los siguientes utiliza?</p> <p>¿Una retroalimentación centrada en mejorar la tarea? ¿en brindar orientación es para mejorar el modo de enfrentar la tarea?</p> <p>¿Una retroalimentación centrada en motivar al estudiante para que continúe con su aprendizaje? o una retroalimentación centrada en fomentar la autonomía del estudiante en su propio proceso de aprendizaje?</p> <p>De los tipos de retroalimentación mencionados anteriormente, ¿cuál de</p>										<p>Aquí hay que cambiar las preguntas porque todas están orientadas. Hay que formular preguntas que te lleven a concluir en el tipo de retroalimentación que realizan, pero no preguntar por ellas. Sugerencia de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando usted realiza las retroalimentaciones, ¿en qué aspecto se centra o focaliza? Y por qué? • A partir de esta pregunta y dependiendo de la respuesta podrías preguntarle de tal forma que puedas identificar el tipo de retro.

	<p>estos utiliza más y cuál emplea en menor medida? ¿Por qué?</p>										
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Comentario y/o sugerencias generales:

Buen avance, fíjate las recomendaciones.

Nombres y apellidos del jurado: Patricia Escobar Cáceres

Formación académica del jurado: Magíster en educación

Fecha de revisión del documento: 11/10/20



Anexo 7

INFORME PARA VALIDACIÓN DE GUÍA DE OBSERVACIÓN

Instrumento: Guía de observación

Objetivos del instrumento:

- Identificar las ocasiones en las cuales la docente brinda retroalimentación inmediata a sus estudiantes cuando estos han desarrollado alguna actividad evaluativa o de aprendizaje.
- Reconocer el uso del canal oral y el de la demostración que utiliza la docente para retroalimentar el desempeño del estudiante en relación a una tarea o actividad de aprendizaje.
- Identificar el uso del tipo de retroalimentación centrada en la tarea y en la persona que emplea la docente cuando los estudiantes han desarrollado alguna actividad evaluativa o de aprendizaje.

Criterios para validar el instrumento:

1. **Coherencia:** El aspecto a observar propuesto es coherente con el indicador que se está considerando.
2. **Claridad:** El aspecto a observar propuesto resulta comprensible, es decir, presenta una redacción apropiada.
3. **Suficiencia:** Los aspectos a observar propuestos resultan suficientes para responder a los indicadores previstos.

Instrucciones:

Luego de reconocer los criterios, por favor indique si cada uno de estos se cumple, se cumple parcialmente o no se cumple en función a cada uno de los aspectos a observar propuestos.

Categoría: Proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado								
Indicadores	Aspectos a observar	Coherencia ⁽¹⁾			Claridad ⁽²⁾			Comentarios y sugerencias
		Sí	Parcial	No	Sí	Parcial	No	
Uso inmediato de la retroalimentación	La docente retroalimenta a los estudiantes inmediatamente después de que terminan de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.	X			X			
	La docente retroalimenta a un estudiante en	X			X			

	particular inmediatamente después de que este termina de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.						
	La docente retroalimenta a un grupo reducido de estudiantes inmediatamente después de que estos terminan de realizar una actividad evaluativa o de aprendizaje.	X			X		Si bien es pertinente la pregunta se podría plantear otra donde se señale si retroalimenta a todo el grupo de estudiantes.
	Descripción de las acciones realizadas por la docente cuando brinda retroalimentación de forma inmediata.	X			X		No me queda claro cuando dices describir las acciones cuando retroalimenta. Si te refieres a cómo retroalimenta quizás deba decir: Describir las formas y/o tipos de retroalimentación inmediata que utiliza la profesora. (aquí se debería colocar las expresiones que usa en el caso que fueran orales y o explicativas cuando sean demostrativas)
Canal oral para la retroalimentación del aprendizaje.	La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a sus estudiantes.	X			X		La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a todos sus estudiantes
	La docente recurre al diálogo para brindar retroalimentación a un estudiante en particular.	X			X		
	Descripción del modo en que la	X			X		

	docente brinda retroalimentación oral.							
Canal a partir de la demostración para la retroalimentación del aprendizaje.	La docente muestra un modelo o ejemplo de aquello que se esperaba del estudiante o del grupo para orientar sus aprendizajes.	X			X			
	Descripción del modo en que la docente emplea ejemplos o modelos para brindar retroalimentación.	X			X			
Retroalimentación centrada en la tarea.	La docente comunica al estudiante aquello que realizó de manera correcta o incorrecta al brindar retroalimentación.	X			X			
	Expresiones que utiliza la docente para comunicar aquello que el estudiante logró o no logró con respecto al desarrollo de una actividad evaluativa o de aprendizaje.	X			X			
Retroalimentación centrada en la persona.	La docente emplea elogios al retroalimentar a sus estudiantes.	X			X			
	La docente emplea descalificaciones al retroalimentar a sus estudiantes.	X			X			
	Frases y/o expresiones que emplea la docente para elogiar o descalificar a sus estudiantes al brindar retroalimentación.	X			X			

Valoración del criterio de suficiencia ⁽³⁾

Bien, de acuerdo con las preguntas.

Nombres y apellidos del jurado: Patricia Escobar Cáceres

Formación académica del jurado: Magíster en educación

Fecha de revisión del documento: 15/10/20



Anexo 8

CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN

Lima, 28 de Setiembre del 2020

Estimada directora de estudios:

Mi nombre es Nathaly Greace Verano Dorival, estudiante de último año de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con código 20163189 y practicante en el nivel de primaria de la institución educativa en la que usted labora como directora de estudios.

El motivo de la presente carta es solicitar su autorización para llevar a cabo mi tesis que me permitirá obtener el título de licenciada en educación primaria, titulada “La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial”.

Este estudio tiene como propósito describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.

En este caso, se requerirá la participación de una sola maestra de la institución educativa que usted tiene a cargo. Se trata de la docente tutora a la que acompañé en el marco de mis prácticas.

Al respecto, es importante comentarle que ya he dialogado sobre ello con la profesora y ella se ha mostrado dispuesta a ser parte de la investigación, por lo que solo requerimos de su autorización antes de llevar a cabo el estudio.

Como lo muestra el título de la investigación, el nombre de la institución educativa no se mostrará bajo ninguna circunstancia al igual que el nombre de la maestra participante. Del mismo modo, debido a que el estudio está centrado en la práctica de la docente, no se recabará ningún tipo de información sobre los estudiantes.

Finalmente, cabe recalcar que las notas e información recabadas a partir de las observaciones y la entrevista serán almacenadas en mi computadora personal, por lo que únicamente mi asesora de tesis y yo tendremos acceso a las mismas. Una vez sustentada la investigación, la información recogida será eliminada.

Desde ya agradezco a usted su apoyo. Si tiene alguna duda sobre el estudio estaré encantada de poder aclararla. Nuevamente muy agradecida por el tiempo concedido a la recepción y lectura de la carta.

Atentamente,

Nathaly Verano Dorival

Anexo 9

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Nathaly Verano Dorival*, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Diana Revilla Figueroa. La investigación, denominada “La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial”, tiene como propósito describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.

Para alcanzar los fines del presente estudio, la investigadora solicita poder observar cuatro de las sesiones de clase que usted dirige a través de la plataforma Zoom en un periodo de dos semanas. Asimismo, para recabar la información requerida a partir de la observación, si usted otorga los permisos correspondientes, se empleará una guía de observación como instrumento.

La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis, la cual *será almacenada únicamente por la investigadora en su computadora hasta haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma.*

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede desistir de su participación en 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 tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: nathaly101298@gmail.com o al número 954766278. 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.

Yo, _____, doy mi consentimiento para que mis sesiones de clase sean observadas y para que la información recabada pueda ser utilizada en la investigación.

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 del (de la) participante	Firma	18/10/20 Fecha
Correo electrónico del participante:		
Nathaly Greace Verano Dorival		18/10/20
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

Anexo 10

Consentimiento informado para entrevista

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES¹

Estimado/a participante

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Nathaly Verano Dorival*, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Diana Revilla Figueroa. La investigación, denominada “La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial”, tiene como propósito describir el proceso de retroalimentación del aprendizaje empleado por una docente de tercer grado de primaria de una IE privada de Lima e en el marco de una educación no presencial.

Se le ha contactado a usted pues reúne todos los requisitos que se requieren para llevar a cabo esta investigación. Si accede a participar en esta entrevista, esta se realizará a partir de la plataforma Zoom debido al actual contexto de emergencia sanitaria por el Covid-19, y tendrá una duración de aproximadamente 40 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una 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 hasta 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 tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: nathaly101298@gmail.com o al número 954766278. 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.

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.

18/10/20

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del investigador responsable: Nathaly Greace Verano Dorival

18/10/2020

